



DISEÑO CURRICULAR
NIVEL INICIAL

2020



CORRIENTES
Ministerio de Educación

AUTORIDADES

Gobernador
Dr. Gustavo A. Valdés

Ministro de Educación
Lic. Susana Mariel Benítez

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

Subsecretaria de Gestión Administrativa
C.P Mauro Andrés Rinaldi

Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa
Lic. Julia Elena Olivera Pérez

Consejo General de Educación
Dra. María Inés Pérez de Varela

Dirección de Nivel Secundario
Prof. Práxedes Ytatí López

Dirección de Enseñanza Privada
Prof. Alejandra María Moncada



CORRIENTES

COMISIÓN ELABORADORA

Coordinación General a cargo de la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa

- Lic. Julia Elena Olivera Pérez
- Prof. Andrea Josefina Gil
- Lic. Aurora Emilce Pino
- Prof. Andrés Luis Sánchez

Especialistas Asesores para la elaboración y lectura crítica

- Lic. Patricia Berdichevsky
- Dr. Rafael Bisquerra (España)
- Lic. Susan De Angelis
- Lic. María Laura Inda
- Dra. Eliá López Cassá (España)
- Lic. Ana María Porstein
- Dra. Celia Renata Rosemberg
- Lic. Gabriela Valiño

Marco General

- Lic. María Eugenia Achor
- Prof. Olga Elena Erro
- Lic. Claudia Fonseca
- Prof. Regina Laura Sasson
- Lic. María Lidia Zacarías

Comunicación, Lenguaje y Expresión

- Lic. Hilda Inés Carbonell
- Prof. Olga Elena Erro
- Lic. Cristina Lodoli
- Prof. Adriana Martha Maciel
- Prof. Regina Laura Sasson
- Prof. Mercedes Elisa Sosa
- Lic. María Lidia Zacarías

Conocimiento del Ambiente Social, Natural, Tecnológico y Matemático

- Prof. Clara Emilia Barrionuevo
- Prof. Olga Elena Erro
- Lic. Edith Gorostegui
- Lic. Liliana Elizabet Ocampo
- Lic. Silvina Elizabeth Romero

Juego

- Prof. Regina Laura Sasson
- Lic. María Lidia Zacarías

Formación Personal, Social y Corporal

- Lic. Daiana Mariel Carreira
- Prof. Ada Hermelinda Quiroz
- Lic. María Lidia Zacarías

Lectura General del Documento

- Lic. Graciela Raquel Aisemberg
- Lic. Claudia Liliana Fonseca
- Prof. Lidia Yolanda Toffaletti

Lectura General del Diseño Curricular – DIGEP

- Prof. Clarisa Verónica Anonis
- Prof. Florencia Aquino
- Prof. Noemí Alejandra Colugna
- Prof. María Cecilia Finten
- Lic. Sandra Liliana Rodríguez Ferrero

Lectura General del Diseño Curricular – Dirección de Nivel Secundario

- Prof. Claudia Beatriz Galarza Vigo
- Prof. Gladys Grozzo Pucheta

Lectura General del Diseño Curricular - ACDP

- Prof. Mercedes Pabla del Valle Martínez

Colaboración

- Ing. Agr. Natalia Victoria Alvez
- Lic. Laura Itatí Gallo
- Lic. Hugo Oscar Lencinas
- Dra. en Recursos Naturales Andrea F. Panseri
- Prof. Martín Alejandro Vigay

CERTIFICO Que la presente fotocopia
concuera fielmente con su original
Corrientes... de... de... 2020

SILVIA M. ESCOBAR DE VILLAGRA
Directora de Despacho
Secretaría Legal y Técnica
Poder Ejecutivo de Corrientes

Poder Ejecutivo
Corrientes

DECRETO N° 2268
CORRIENTES, 11 de noviembre 2020

VISTO:

El expediente N° 320-01261/2020 en IV Cuerpos caratulado: "MIN. DE EDUCACIÓN - S/APROBACIÓN DE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL - CAPITAL", y

CONSIDERANDO:

Que en las presentes actuaciones se eleva la Resolución N° 5482 de fecha 27 de octubre de 2020, del Ministerio de Educación, solicitando su aprobación correspondiente por decreto del Poder Ejecutivo y se deje sin efecto el Decreto N° 3201 de fecha 23 de diciembre de 1996 del Poder Ejecutivo Provincial, por el cual se aprobó el Diseño Curricular para el Nivel Inicial que actualmente está vigente.

Que en atención a la normativa vigente, resulta necesario la aprobación del acto administrativo de referencia, obedeciendo el dictado del mismo a necesidades operativas del área, por lo que se estima oportuno proceder en consecuencia.

Por ello, y en ejercicio de las atribuciones conferidas por el artículo 162 incisos 1 y 2 de la Constitución de la Provincia de Corrientes.

EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA

DECRETA:

ARTÍCULO 1°: DEJASÉ sin efecto el Decreto N° 3201 de fecha 23 de diciembre de 1996 del Poder Ejecutivo Provincial.

ARTÍCULO 2°: APRÚEBASE la Resolución N° N° 5482 de fecha 27 de octubre de 2020, del Ministerio de Educación, la que como Anexo se incorpora y forma parte del presente decreto.

ARTÍCULO 3°: EL presente decreto es refrendado por la Ministra de Educación.

ARTÍCULO 4°: COMUNIQUESE, publíquese, dese al Registro Oficial y pásese al Ministerio de Educación, a sus efectos.

L. Mariana Mariel Benítez
Ministra
de Educación

Dr. GUSTAVO ADOLFO VALDÉS
GOBERNADOR
DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES

RESOLUCION N°
CORRIENTES,

6492

28 DIC 2020

VISTO:

El expediente N° 320-09557/2020 caratulado: MIN. DE EDUCACIÓN – E/INFORME PLATAFORMA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN – E/FORMATO PAPEL Y FORMATO DIGITAL ANEXO DE LA RESOLUCIÓN N° 5482-2020-1261-20 – CAPITAL, y

CONSIDERANDO:

Que en las presentes actuaciones la Presidente del Consejo General de Educación, del Ministerio de Educación, tramita el dictado de la norma legal que disponga sustituir el Anexo de la Resolución N° 5482 de fecha 27 de octubre de 2020, habida cuenta que el mismo no corresponde a la versión final del Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel de Educación Inicial.

Que a fs. 02/169 se agrega la versión final del Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel de Educación Inicial.

Que a fs. 171 interviene la Asesora Técnica del Ministerio de Educación, la cual auspicia sustituir el Anexo de la Resolución N° 5482 de fecha 27 de octubre de 2020.

Que tomo intervención el Subsecretario de Gestión Educativa del Ministerio de Educación.

Que asimismo resulta de aplicación para el caso de autos el artículo 14 de la Constitución Nacional, artículo 205, 206 y 207 de la Constitución Provincial, los artículos 2°, 4°, 19 de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, el artículo 19 de la Ley Provincial de Educación N° 6475/18, el artículo 1° de la Ley N° 27.045 sobre la obligatoriedad de Nivel Inicial para niños de cuatro (4) años y el artículo 2° de la mencionada Ley que deroga el artículo 16 de la Ley N° 26.206, Ley N° 5773 de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, adherida a la Ley Nacional N° 26.062, Ley Provincial de Educación Emocional N° 6398 y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 285/16, 330/17, 340/18 y 343/18.

Sigue Hoja N° 2///...



Ministerio de Educación
Provincia de Corrientes

2020



Año del Bicentenario del Legado
del General Manuel Belgrano

64921
28 DIC 2020

-Hoja 2-
(expediente N° 320-09557/2020)

///

Que la Asesoría Jurídica de este Ministerio, emitió Dictamen N° 5643 de fecha 21 de diciembre de 2020, aconsejando dictar el pertinente acto administrativo.

Por ello,

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°: SUSTITUIR el Anexo de la Resolución N° 5482 de fecha 27 de octubre de 2020, del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel Inicial, cuya versión final se incorpora como Anexo y forma parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 2°: NOTIFICAR en legal forma los términos de la presente norma a la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, al Consejo General de Educación, a la Dirección de Enseñanza Privada y a la Dirección de Nivel Secundario.

ARTÍCULO 3°: LA presente resolución es refrendada por el Secretario General de este ministerio.

ARTÍCULO 4°: REGISTRAR, comunicar, librar copias a quienes corresponda.


JUAN R. BREARD RUIZ DIAZ
Secretario General
MINISTERIO DE EDUCACION


Lic. Susana Mariel Benitez
Ministra
Ministerio de Educación

Sigue Hoja N° 3///...

Mensaje a los Docentes

Estimada comunidad educativa:

El Gobierno de la Provincia de Corrientes a través del Ministerio de Educación, en el marco de la construcción federal y democrática de las políticas públicas, viene desarrollando acciones tendientes a la unidad y articulación del Sistema Educativo, como también al fortalecimiento de las condiciones materiales y pedagógicas de los espacios formativos en los diferentes niveles.

El compromiso y el trabajo de la política educativa Provincial se inscribe en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, como también de la Ley de Educación Provincial N° 6.475/18, desde donde se establece: Artículo N° 15 ...*"el fin de la educación en la Provincia de Corrientes es la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, que posibilite su realización en las dimensiones cultural, social, estética, ética y espiritual, y la promoción en cada estudiante de la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, igualdad, justicia, responsabilidad, bien común, solidaridad, paz y respeto a la diversidad en el marco de una vida democrática"*.

La educación de calidad es uno de los objetivos centrales de este Ministerio y por el cual cada paso realizado le da identidad y permite afianzar ésta visión.

Siendo la escuela el resultado de una construcción histórico-social es necesario poner en clave la relación que existe entre la institucionalización de la educación y los valores relevantes que cada sociedad asume. Esto supone poner en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares continuas de todos los niños/as. Tal cual se asume en la Declaración de Purmamarca 2015: *"Creemos necesario afianzar las bases de una revolución educativa cuyo vértice es la escuela, donde se gesta el futuro del futuro. Para ello, es indispensable implementar acciones conducentes a un aprendizaje continuo,[...] que favorezcan el desarrollo integral de todos y cada uno de los niños/as..."*

Es por ello que quiero compartir con ustedes el importante logro que significa la finalización de la tarea emprendida de elaborar el diseño curricular para la Educación Inicial; desafío alcanzado gracias a todos y a cada uno de los que participaron trabajando en equipo, aportando ideas y en un diálogo constructivo y colaborativo de distintas Áreas y Direcciones: Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, Consejo General de Educación, Dirección de Enseñanza Privada, Dirección de Servicio Educativo de Prevención y Apoyo, Dirección de Educación Secundaria (Departamento de Aplicación); Direcciones de las Modalidades: Intercultural Bilingüe, Artística, Educación Especial, Educación Física y referentes de la comunidad científicas que responden a los campos de experiencias y saberes transversales planteados en el Diseño Curricular.

Este diseño curricular comprendió también sucesivas y diversas instancias de consulta, lo que permitió reconocer lo común en la diversidad.

La construcción colectiva, colaborativa y participativa, con todos los actores de la comunidad, permitirá a las instituciones educativas alcanzar mayor autonomía, liderazgo y flexibilidad en su organización y planificación interna, para garantizar aprendizajes significativos en cada uno de los estudiantes.

Nuestra meta es que todos los estudiantes correntinos, durante su trayecto en la educación obligatoria, se formen como ciudadanos responsables, en el marco del respeto por la cultura y los valores democráticos, como personas plenas con conocimiento de sí mismos, lo científico – tecnológico, y que transiten hacia su desarrollo humano, profesional y espiritual, teniendo como eje los valores de la verdad, la justicia, la solidaridad; como así también, la apropiación progresiva de capacidades que genera mejores condiciones para que avancen en sus trayectorias escolares y sigan aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Confío profundamente en el potencial de cada escuela, de cada uno de los equipos de conducción, así como también de cada uno de los docentes para lograr que los niños/as puedan ingresar, permanecer y egresar de la sistema educativo, garantizando de esta manera calidad de vida de todos los ciudadanos correntinos.

¡¡¡TODOS SOMOS EDUCACIÓN!!!

Lic. Susana M. Benítez
Ministra de Educación Corrientes

OBSERVACIÓN: Para facilitar la lectura del texto, en todo el Diseño Curricular, se utilizan las expresiones niño/s; maestro/s; docente/s, en sentido genérico, sin discriminación alguna de la cuestión de género.

INDICE

* CAPÍTULO 1: MARCO NORMATIVO	19
• Marco Normativo Nacional y Jurisdiccional.....	20
• El Nivel Inicial en la Provincia de Corrientes. Construcción histórica de su identidad.....	24
• Proceso de construcción curricular. El currículo como punto de partida.....	28
* CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	31
• El Nivel Inicial como Unidad Pedagógica.....	32
• Objetivos y propósitos de la Educación Inicial.....	33
• Concepto de currículo.....	34
• Principios rectores del currículo.....	34
- Desarrollo personal y social.....	35
- Alfabetización cultural.....	36
• Enseñar y aprender en la Educación Inicial.....	38
• Concepción de Aprendizaje.....	38
• Concepción de Enseñanza.....	39
- Aspectos claves en la tarea de enseñar.....	40
- Contenidos a Enseñar.....	48
- Campos de Experiencias como estructuras organizativas. Capacidades.....	48
- Contenidos Transversales.....	53
• Articulación y trayectorias escolares.....	54
• Evaluación.....	57
• Bibliografía.....	67
* CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES	69
• Estructura y Organización del Nivel.....	71
• Modalidades del sistema educativo en el Nivel Inicial.....	74
• Infancias y Sujeto.....	75
• Educación Inclusiva.....	77
• Interculturalidad.....	79
• Bibliografía.....	82
* CAPÍTULO 4: GESTIÓN PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL	83
• Roles y funciones.....	84
• El Docente.....	84
• El Directivo.....	84
• El Supervisor.....	85
• La Familia y el Jardín de Infantes. Una relación complementaria	86
• Planificaciones Institucionales.....	88
• Proyecto Educativo Institucional.....	88
• Proyecto Curricular institucional.....	92
• Planificación áulica.....	93
• Planificación Anual. Su propósito organizativo.....	94
• Componentes didácticos de la planificación.....	94
• Estructuras didácticas para planificar la enseñanza.....	98
- Unidad Didáctica.....	98
- Proyecto.....	100
- Secuencia Didáctica.....	101
- Proyecto Pedagógico Individual.....	103

• Variables didácticas.....	104
• Ambiente alfabetizador.....	106
• Recursos y materiales educativos.....	106
• Bibliografía.....	108
* CAPÍTULO 5: PROPUESTA CURRICULAR. CAMPOS DE EXPERIENCIAS.....	109
CAMPO DE EXPERIENCIAS: COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN.....	110
- Fundamentación	111
- Propósitos.....	116
♦ DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL.....	117
• Fundamentación.....	117
• Propósitos.....	128
• Contenidos	129
• Orientaciones didácticas.....	132
• Evaluación.....	137
♦ LENGUAJES ARTÍSTICOS.....	140
◇ LITERATURA	142
• Propósitos.....	143
• Contenidos.....	144
• Orientaciones didácticas.....	146
• Evaluación.....	146
◇ ARTES VISUALES.....	148
• Propósitos.....	149
• Contenidos.....	150
• Orientaciones didácticas.....	154
• Evaluación.....	160
◇ MÚSICA.....	162
• Propósitos.....	163
• Contenidos	164
• Orientaciones didácticas.....	167
• Evaluación.....	173
◇ EXPRESIÓN CORPORAL.....	175
• Propósitos.....	176
• Contenidos	177
• Orientaciones didácticas.....	180
• Evaluación.....	182
BIBLIOGRAFÍA del CAMPO DE EXPERIENCIAS.....	184
CAMPO DE EXPERIENCIA: JUEGO	192
-Fundamentación.....	193
-El juego en el contexto del jardín de infantes. Orientaciones para su enseñanza.....	198
-Propósitos.....	201
-Contenidos.....	202
-Tipos o formatos de juegos.....	202
♦ JUEGO DRAMÁTICO.....	202
• Contenidos.....	208

◆ JUEGOS DE CONSTRUCCIÓN.....	210
• Contenidos.....	212
◆ JUEGOS CON REGLAS CONVENCIONALES.....	214
• Juegos de mesa.....	214
• Juegos tradicionales.....	215
• Juegos motores.....	215
• Juegos con consignas verbales.....	215
•Contenidos.....	218
-Evaluación.....	220
BIBLIOGRAFÍA del CAMPO DE EXPERIENCIAS.....	224
CAMPO DE EXPERIENCIAS: FORMACIÓN PERSONAL, SOCIAL Y CORPORAL.....	226
-Fundamentación.....	227
-Propósitos.....	231
◆ EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	232
◆ EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	234
• Contenidos	244
• Orientaciones didácticas.....	244
• Evaluación.....	248
◆ FORMACIÓN CIUDADANA	250
◇ Identidad y convivencia.....	250
• Contenidos	252
• Orientaciones didácticas.....	253
◇ Educación ambiental.....	254
• Contenidos	257
• Orientaciones didácticas.....	257
◇ Educación vial.....	259
• Contenidos	261
• Orientaciones didácticas.....	261
◇ Evaluación de Formación Ciudadana.....	262
◆ EDUCACIÓN FÍSICA.....	263
• Fundamentación.....	263
• Propósitos.....	265
• Contenidos	267
• Orientaciones didácticas.....	273
• Evaluación.....	275
BIBLIOGRAFÍA del CAMPO DE EXPERIENCIAS.....	276
CAMPO DE EXPERIENCIAS: CONOCIMIENTO del AMBIENTE SOCIAL, NATURAL, TECNOLÓGICO Y MATEMÁTICO.....	280
-Fundamentación.....	281
-Propósitos.....	284
◆ CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE SOCIO CULTURAL Y NATURAL.....	287
• Fundamentación.....	287
• Contenidos.....	290
• Orientaciones didácticas.....	296

• Evaluación.....	309
◆ EDUCACIÓN DIGITAL, PROGRAMACIÓN Y ROBÓTICA.....	310
• Fundamentación.....	310
• Propósitos.....	312
• Contenidos.....	313
• Orientaciones didácticas.....	315
• Evaluación.....	320
◆ MATEMÁTICA.....	321
• Fundamentación.....	321
• Propósitos.....	323
• Contenidos	325
• Orientaciones didácticas.....	327
• Evaluación.....	333
BIBLIOGRAFÍA del CAMPO DE EXPERIENCIAS.....	336

Capítulo 1

MARCO NORMATIVO

Marco normativo nacional y jurisdiccional

El Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la provincia de Corrientes se enmarca en principios de la Constitución Nacional (Art. N° 75, Inc. 22, Reforma 1994), en los contenidos más significativos de los acuerdos internacionales, leyes y normativas nacionales que se han ido elaborando en el proceso histórico y social; permitiendo que hoy todos los actores educativos y organismos e instituciones del Estado se comprometan con el cuidado, atención, derechos y educación de la infancia.

Normativas que establecen las bases, compromisos y definiciones que regulan la tarea docente:

- **Convención Internacional por los Derechos del Niño** (1989), cuyos términos fueron ratificados en nuestro país mediante la Ley Nacional N° 23.849 (1990). La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), incorporada a la Constitución Nacional, plantea la obligación de los Estados de asegurar la progresiva realización de los derechos de la niñez “hasta el máximo de los recursos que dispongan”.
- **Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061** (2005), la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en 2005, es un hito en tanto significó la apertura legal para la concreción de la mirada de la protección integral como modo de abordaje.
- **Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075** (2006).
- **Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150** (2006).
- **Ley de Educación Nacional N° 26.206** (2006).
- **Ley Nacional N° 26.378** (2008) adhiere a la Convención Internacional sobre Los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- **Ley de Educación Nacional N° 27.045** (2014). Educación Inicial Modificación, que establece la obligatoriedad de la sala de 4 años. –Artículo 2°- Sustituyese el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional 26.206, el que quedará redactado de la siguiente forma: Artículo 16: *“La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria”*. –Artículo 4°- Sustituyese el artículo 19 de la ley 26.206, el que quedará redactado de la siguiente forma: Artículo 19: *“El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población”*.¹
- **Ley Nacional N° 27.064** (2015), en su artículo 1º, tiene por objeto *“regular las condiciones de funcionamiento y supervisar pedagógicamente las instituciones no incluidas en la enseñanza oficial que brindan educación y cuidado de la primera infancia desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad. Estas instituciones podrán ser de gestión estatal, privada, cooperativas y social. Dichas instituciones podrán pertenecer a organizaciones con y sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, universidades, comunitarias y otras similares”*. En esta ley, el artículo 4º menciona los siguientes tipos organizativos para las Instituciones de Nivel Inicial: *“a) Jardines maternos: las instituciones que atienden a los niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los dos (2) años de edad, inclusive. b) Jardines de infantes: aquellas instituciones que atienden a los niños/as entre los tres (3) y los cinco (5) años inclusive. c) Escuelas infantiles: aquellas instituciones que atienden a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. d) Centros de desarrollo infantil: aquellas instituciones creadas según lo establecido por la Ley N° 26.233 –Promoción y regulación de los centros de desarrollo infantil”*.²

¹Ley de Educación Nacional N° 27.045 (2014). Educación Inicial Modificación

²Ley Nacional N° 27.064 (2015)

- **Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente para el quinquenio 2012-2016.**
- **Resolución del CFE³ N° 214/04.** Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Nivel Inicial.
- **Resolución del CFE N° 45/08.** Se aprueban los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral y que los mismos constituyen contenidos básicos comunes obligatorios para todas las jurisdicciones.
- **Resolución del CFE N° 111/10.** Documento: *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*, anexo de la presente resolución.
- **Resolución del CFE N° 174/12.** Aprueba las *"Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, nivel primario y modalidades y su regulación"*. De ella se desprende la **Disposición N° 171/13 del CGE.**
- Resolución del CFE N° 188/12. Aprueba el "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente", estableciendo para el Nivel Inicial como Objetivo I: *"Extender la cobertura educativa de 0 a 5 años de edad", universalizando la oferta educativa para niños de 4 años y la escolarización efectiva y obligatoria de la población infantil de 5 años. Como Objetivo II: "Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes", a través del fortalecimiento de las políticas de enseñanza con énfasis en la alfabetización inicial y la formación integral en relación al juego, el cuerpo, la indagación del ambiente natural, social y tecnológico. El Objetivo III: "Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias de inclusión de poblaciones infantiles con necesidades educativas específicas"*⁴
- **Documento Nacional "Políticas de Enseñanza. Actualizar el debate en la Educación Inicial. Documento de trabajo"** (2012).
- **Resolución del CFE N° 285/16.** Plan Estratégico Nacional *"Argentina Enseña y Aprende"*.
- **Resolución CFE N° 330/17. Anexo I y II.** Secundaria Federal 2030.
- **Resolución CFE N° 340/18 y Anexo.** Aprobación e implementación de *"Núcleos de Aprendizaje Prioritarios"* para Educación Sexual Integral.
- **Resolución CFE N° 344/18.** Aprobación e implementación de *"Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Digital, Programación y Robótica"* (NAP). Introducción y anexos I y II.
- **Ley N° 5.773 Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes.** Adhesión a la Ley Nacional 26.062 (2007).
- **Ley Provincial de Educación Emocional N° 6.398** (2016).
- **Ley de Educación Provincial N° 6.475** (2018) ARTÍCULO 1° *"La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, la formación integral de las personas, la búsqueda del bien común, la integración respecto a la diversidad, la participación de la familia y la comunidad, y la afirmación de la identidad provincial, consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella, los artículos 204 a 206 de la Constitución Provincial, la Ley de Educación Nacional 26206, la Ley N° 26075 de Financiamiento Educativo, la Ley N° 24521 de Educación Superior, la Ley N° 26058 de Educación Técnico Profesional, la Ley N° 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y demás normativas concordantes"*.

³ Ley Consejo Federal de Educación (CFE²Ley Nacional N° 27.064 (2015)

⁴ Resolución del Consejo Federal de Educación N° 188 (2012)

Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA)⁵

A partir de los documentos nacionales MOA, enmarcados en la Resolución CFE N° 330/17, esta jurisdicción adhiere a la propuesta de renovación y transformación multidimensional y sistémica que garantiza el derecho a la educación de trayectorias escolares completas, continuas y significativas en la realidad compleja actual, intentando desterrar progresivamente la brecha existente entre las propuestas pedagógicas que presentan nuestras escuelas y la vida de nuestros alumnos. El marco de organización institucional y pedagógica de los aprendizajes propone que, en cada escuela, el proceso de aprendizaje sea activo, enfocado a la comprensión, con sentido y relevancia y, que en cada experiencia escolar se afiance el interés por aprender *“durante y para toda la vida”*.

En este contexto el MOA tiene como eje central el desarrollo de capacidades en los niños a través de saberes prioritarios y emergentes. Establece seis **capacidades transversales** para desarrollarlas a lo largo de toda la trayectoria escolar obligatoria. Las mismas son: - Aprender a aprender, - Comunicación, - Compromiso y Responsabilidad local y global, - Pensamiento crítico, - Resolución de problemas, y - Trabajo con otros. Además, junto a las antes mencionadas, el desarrollo de **competencias digitales** que fomentan el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de las TIC para facilitar la inclusión a la alfabetización digital.

Es importante tener presente esta idea fuerza: *“Las capacidades atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento y no pueden ser desarrolladas en un “vacío” sin integrarse o articularse con los contenidos”*. Son una combinación de saberes, habilidades y valores que se alcanzan como resultado de tareas complejas, en las que el *“saber”* como el *“saber hacer”*, son relevantes. Se fortalecen en un proceso continuo y progresivo, ofreciendo variadas oportunidades para ponerlas en práctica y desarrollarlas en el marco de dominios de conocimientos disciplinares o en campos de experiencias integradas.

A continuación, se desarrollan las seis capacidades a tener en cuenta desde el Nivel Inicial.

Aprender a aprender

Es la capacidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje desde el pensamiento visible. Conocer y comprender las necesidades personales para aprender, movilizar el esfuerzo y los recursos para alcanzarlos. Además, evaluar el progreso hacia las metas propuestas, asumiendo los errores como parte del proceso. Se vincula con la automotivación, la iniciativa y la apertura hacia lo diferente, y uso autónomo de las TIC.

Comunicación

Es la capacidad de escuchar, comprender y expresar sus propias ideas, pensamientos, sentimientos, deseos, hechos y opiniones. Se trata de un proceso activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción con otros. Se relaciona con el respeto a la diversidad, la colaboración y el pensamiento crítico.

⁵ Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. (2016) Secretaría de Innovación y Calidad Educativa - Anexo Resolución CFE N° 330/17. Ministerio de Educación de la Nación.

Compromiso y responsabilidad -local y global-

Es la capacidad de comprometerse con las propias acciones (valores), e intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de *uno mismo*: el cuidado físico y emocional, para la construcción de una experiencia vital y saludable. *Con relación a los otros*: la responsabilidad por el cuidado de las personas, la comunidad, el espacio público, y el medio ambiente. Está ligada a la empatía, la apertura a lo diferente, el pensamiento crítico, la comunicación y la participación solidaria.

Pensamiento crítico

Es la capacidad de adoptar una postura personal respecto a una problemática o situación personal y/o social. Desarrolla progresivamente habilidades para tomar decisiones, valorando la diversidad y el respeto por las posiciones de otros.

Resolución de problemas

Es la capacidad de enfrentar situaciones problemáticas o tareas que puedan resultar un desafío para el niño. Implica movilizar conocimientos adecuados, la elaboración de posibles soluciones por la que se puedan obtener diversas respuestas. Se vincula con el desarrollo creativo e innovación para la resolución de conflictos y el pensamiento crítico.

Trabajo con otros

Es la capacidad de interactuar y trabajar con otros de manera adecuada en pos de propósitos comunes. Implica reconocer y valorar al otro en tanto diferente, escuchar sus ideas y compartir las propias con respeto. Se relaciona con la colaboración, el compromiso y la empatía.



Indicadores de Progresión de los Aprendizajes (IPA)⁶

Los Indicadores de Progresión de los Aprendizajes se basan en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NAP (2004) y los complementan. Proponen parámetros claros y concretos para guiar la planificación, enseñanza y evaluación de los aprendizajes y ofrecen criterios para valorarlos.

Expresan de manera resumida aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles que los niños logren en la trayectoria escolar del nivel inicial (ver capítulo 4 de este documento, Campos de experiencias de los aprendizajes).

Con la expectativa de constituirse en una herramienta que fortalezca los procesos de enseñanza y de evaluación formativa, una guía y orientación para la planificación áulica y el trabajo docente profesional, desde la reflexión pedagógica permanente.

El Nivel Inicial en la provincia de Corrientes. Construcción histórica de su identidad.

El fortalecimiento y expansión del Nivel Inicial constituyen una *prioridad de la política educativa correntina*. Esta responsabilidad del Estado es concordante con los acuerdos internacionales que Argentina ha suscrito en el marco de la *UNESCO* y la *Declaración de la Educación para Todos de Jomtien*, en 1990, que establecen que el aprendizaje comienza en el nacimiento y que el cuidado y la educación de la primera infancia es un componente esencial de la Educación Básica. En el *Marco de Acción de Dakar de abril de 2000* se ratificó la importancia de la Primera Infancia; **y Argentina, con los demás países firmantes, se comprometió a expandir y mejorar la Educación Inicial, especialmente para los niños en situaciones de mayor desventaja y vulnerabilidad.**

La génesis del Nivel Inicial en el territorio nacional está mediada por la necesidad de contar con instituciones que pudiesen prodigar atención a la primera infancia. Este estado de situación, -promovido por la industrialización, la creciente urbanización, las dinámicas laborales, el acceso de las mujeres a los procesos productivos, los cambios en la estructura familiar, las concepciones acerca del niño, el abandono de menores, la miseria de los sectores más postergados, el arribo de corrientes psicológicas y pedagógicas, entre otros factores-, atravesaron su constitución y provocaron que tardía y lentamente asumiera su función de educar a la infancia.

Es decir, al perfil contemporáneo de la educación infantil hay que entenderlo como un constructo sociohistórico inserto, no sin debates y polémicas, en el proceso de construcción del sistema educativo y dibujado sobre un sustrato de políticas sociales, económicas y culturales.

Así, el cuidado de niños pequeños en el espacio público se inicia, bajo lógicas asistencialistas y filantrópicas, en las postrimerías del siglo XVIII. La *"Casa de Niños Expósitos"* y la *"Sociedad de Beneficencia"*, son testimonio tangible de ello.

Es recién a mediados del siglo XIX cuando Sarmiento propone un primer modelo de institución educativa/ asistencial para la primera infancia al incluir, a las *"salas de asilo"* y *"cunas públicas"*, en un proyecto educativo.

⁶ Indicadores de Progresión de los Aprendizajes Prioritarios. (2016) Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Secundaria Federal 2030. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación.

En esa misma época y antes de dictarse la Ley N° 1420 en 1884, la Provincia de Corrientes ya contaba con una historia en materia de educación de la primera infancia. En 1821 el gobierno provincial, consumando su función civilizadora, emite sendas normativas que regulan la educación en casas particulares y en las celdas de los conventos.

Ahora bien, desde parámetros jurídicos, el inicio del Nivel Inicial lo marca la Ley Nacional 1420 de 1884. Tal legislación, espejo de un estado presente y con un claro mandato educativo impulsa la incorporación del Jardín de Infantes al Sistema Educativo Argentino. En su artículo 11° establece la creación de *“uno o más jardines de infantes”*, como escuelas especiales de enseñanza primaria, pero sólo *“en las ciudades donde sea posible equiparlos adecuadamente”* quedando, de esta manera, en manos de las jurisdicciones la posibilidad y decisión de hacerlo. Junto con esta Ley, el Estado nacional impulsa la creación de jardines de infantes anejos a las escuelas normales formando parte de su Departamento de Aplicación.

El primero de ellos fue el Jardín de Infantes de la Escuela Normal de Paraná fundado en 1884, bajo la dirección de Sara Chamberlain de Eccleston. En 1886, en la misma institución, se inicia la formación para Maestras especializadas en nivel inicial o *kindergarterinas*. Unos años más tarde, comienza a funcionar en la Capital Federal la *“Escuela Especial de Profesorado en Kindergarten”*.

Lo expuesto precedentemente, respecto del emplazamiento de los incipientes jardines, deja entrever el carácter netamente urbano de los mismos. De allí se comprende por qué las salas estuvieron pobladas por niños provenientes de los sectores más favorecidos.

El Jardín de Infantes surge entonces, en los albores del siglo XX, como un espacio selecto brindando oportunidad solo a unos pocos. Para el resto estaban reservados los hogares maternos, las casas cuna o, como se dieron a llamar posteriormente, *“guarderías”*.

En febrero de 1870, Juana Manso funda el primer jardín de infantes subvencionado por el Estado en la Ciudad de Buenos Aires, en el que se introduce el método froebeliano.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, crece la creación de jardines y cursos de formación de docentes para el kindergarten. Las kindergarterinas se hacían eco de una nueva concepción de infancia: afirmando la educabilidad del niño, considerando las bondades de la enseñanza por medio del juego y no así del conocimiento y la razón.

No obstante, paralelamente a las salas de jardín dependientes de escuelas primarias normales y nacionales, de carácter público; emergen salas creadas por iniciativas privadas. Tal es el caso de la Escuela Argentina Modelo, obra de Rosario Vera Peñalosa. Esta educadora se dedica a la docencia, a la investigación y al estudio de los materiales didácticos froebelianos y montessorianos adaptados a la realidad educativa argentina. Surge así el *“Material Didáctico Argentino Verapeñaloziano”*, y se conforma como el primer intento hacia una pedagogía propia del Nivel Inicial.

Con las bases legales y líneas pedagógicas citadas, en 1896 en la Escuela Normal *“Dr. Juan G. Pujol”* y a solicitud de la directora Sra. Yole Zolezzi de Bermúdez, se inaugura el Nivel Inicial, en la ciudad de Corrientes.

⁷ Ley de Educación Común. Ley N° 1420. Cámara de Senado y Cámara de Diputados los de la Nación Argentina; reunidos en Congreso y sancionada el 8 de julio de 1884.

En 1945, arriba a la Capital correntina una joven religiosa italiana Sor María Asunta Píttaro, quien no solo impulsa el crecimiento y la orientación de la primera Sección de Jardín Maternal, hoy, Escuela Jardín N° 23 "*Misericordia*"; sino también aporta material de planeamiento, organización, bases y modelos para la creación y funcionamiento de Jardines de Infantes Provinciales.

En la localidad de Curuzú Cuatiá en 1946 inicia sus actividades el Jardín de Infantes del Colegio Privado "*Mamá Margarita*" a cargo de la Hna. Verónica Esch. Así también en la capital de la Provincia al año siguiente, en 1947 se inician las actividades del Jardín de Infantes en el Colegio "*San José*" IPP-1.

Un año más tarde, en 1948, el gobierno de la intervención federal funda numerosos jardines de gestión estatal, entre los que se nombran, en la Capital provincial el Jardín de Infantes de Escuela N° 1 "*Manuel Belgrano*"; en la ciudad de Goya, en 1949, el Jardín de Infantes "*Bambi*" anexo a la Escuela Primaria N° 66 "*José de San Martín*" y en la misma localidad, en 1951, el Jardín de Infantes "*Panambi*", anexo a la Escuela N° 65 "*José Eusebio Gómez*".

Durante el transcurso del año 1952 el Jardín de Infantes, concebido como base de la educación popular de todos los párvulos sin distinción de credos, raza, ni condición social de acuerdo con los principios Vera-peñalozianos, se fortalece en la provincia con la fundación del Hogar Escuela "*Pte. Juan Domingo Perón*".

Posteriormente, en el año 1967, se produce la apertura del Profesorado de Jardín de Infantes I-27 de gestión privada, en la ciudad Capital. Se suceden otros, de gestión estatal, en los departamentos de Mercedes, Santo Tomé y Paso de los Libres.

En la década del 70 la educación preescolar en la provincia avanza hacia su independencia como nivel y a la vez la jerarquización del mismo. En Goya en 1972, el Jardín de Infantes "*Bambi*" se reconvierte en Escuela Jardín de Infantes N° 1 - EJI -, en 1973 hace lo propio la Escuela Jardín de Infantes N° 2 "*Panambi*", ambas instituciones se independizan del nivel primario que redundaba en beneficios de la gestión pedagógica y administrativa.

Finalizando la mencionada década, se consolida la Inspección del Nivel Inicial. En el Consejo General de Educación, irrumpe con identidad propia la Supervisión con el nombramiento de tres profesionales de la educación, una de ellas Elvira Ortellado de Acosta, con formación específica en el Nivel.

Paralelamente surge MAJICO -Maestras Asociadas de Jardines de Infantes Corrientes-, afiliada, hasta hace unos años atrás, a la UNADEP -Unión Nacional de Asociaciones de Educadores Preescolares; en el presente UNADENI. Desde sus inicios, en sinergia con el Equipo de Supervisión se aboca al desarrollo profesional de las maestras jardineras.

Hasta aquí, en la educación de la Provincia de Corrientes, coexisten la educación pública de gestión estatal y la de gestión privada. Los niveles preprimario y primario dependían del ámbito provincial algunos, y del ámbito nacional, otros. Este estado de situación se prolonga hasta el 5 de junio de 1978 cuando por Ley N° 21.809, se transfieren los Servicios Educativos a las Provincias. En esta transferencia quedan exceptuadas las Escuelas Normales.

Por primera vez en la historia de la educación provincial, se organizan y publican los objetivos y actividades del nivel en un documento curricular. El 14 de enero de 1980, por Resolución N° 21 del Ministerio de Educación y Cultura se aprueban los Lineamientos Curriculares para el Nivel Preprimario de la Provincia de Corrientes⁸.

⁸ Lineamientos Curriculares para el Nivel Preprimario de la Provincia de Corrientes. (1980) Consejo General de Educación. Corrientes.

Este diseño, con una marcada influencia tecnicista y personalista en términos de conductas visibles y evaluables, ancla sus postulados en la función propedéutica del jardín. Se anexa a él, el Reglamento para Jardines de Infantes, emanado por el Consejo General de Educación.

Desde estos parámetros se avanzó en la configuración y consolidación de prácticas como partes de un nivel educativo propio e integral.

El primer concurso para cubrir cargos directivos se concreta en 1987.

En ese mismo año, 1987, por Decreto N° 2.107 se dispone que los establecimientos educativos privados de todos los niveles y modalidades de la enseñanza que dependían del Consejo General de Educación y de la Dirección General de Enseñanza Media y Superior, sean transferidos a la Dirección General de Enseñanza Privada; sin que esto obre en detrimento a su pertenencia ineludible a la Educación Pública de la Provincia de Corrientes y sólo a efectos de mayor organización intraministerial.

En 1989, paralelamente a las Escuelas Jardín, y como una experiencia piloto, inician sus actividades en la Capital provincial, 3 Jardines de Infantes Nucleados (JIN). Esta alternativa organizacional, que coordinó la gestión pedagógica y administrativa de numerosas salas anexas dispersas por todo el territorio provincial, fue oficializada posteriormente por el Consejo General de Educación e implicó un gran avance en la consolidación y posterior independencia y jerarquización del nivel.

Luego de la Ley de Transferencia Educativa de 1992 los jardines de las escuelas normales pasan a integrar, en la provincia, una estructura que se extiende hasta el nivel secundario.

En 1993 la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 sitúa jurídicamente a la Educación Inicial como primer nivel del sistema educativo argentino y define el derecho a la educación desde los cuarenta y cinco días. Posiciona la obligatoriedad en la sala de 5 años e instala, en todas las normativas, la necesidad de privilegiar la creación y el desarrollo de estas salas. La provincia adhiere a la Ley N° 24.195 a través de la Ley N° 4.866 del año 1994.



Escuela Normal "Dr. J. Alfredo Ferreira". Esquina

En 1997 se elabora un nuevo Diseño Curricular para la Educación Inicial en consonancia con los Contenidos Básicos Comunes (CBC) establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Este diseño incorpora contenidos organizados en las siguientes áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología, Educación Artística y Educación Física y en cada una de ellas se incorpora la formación ética.

Por la disímil aplicación de la Ley Federal de Educación en el territorio nacional, y con el objetivo de revertir este estado de desigualdades educativas se redactan, producto de un acuerdo federal, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, 2004).

En el 2006 se sanciona la Ley de Educación 26.206, estableciendo que el Nivel Inicial es una *unidad pedagógica* que comprende desde los cuarenta y cinco días hasta los 5 años, dividido en dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Queda así, jurídicamente organizado el nivel.

Después de 10 años de debates, de marchas y contramarchas, se sanciona el 7 de noviembre de 2018 la Ley de Educación Provincial N° 6.475.

De lo expuesto es dable inferir que la historia de nuestro nivel avanza hasta el presente a través de la resolución de numerosas tensiones. Su derrotero consolidó el reconocimiento de aquello que les es constitutivo: su valor educativo y su especificidad pedagógica dentro del Sistema Educativo. Los que trabajamos en el Nivel somos parte de esa larga tradición de luchas que hoy habilita y dinamiza nuevas interpelaciones. Permitámonos seguir escribiendo la historia.

Proceso de construcción curricular. El currículum como punto de partida

Este documento inició su construcción a partir de acuerdos alcanzados durante los años 2010/2011 en el *"Foro para la Educación Inicial: Políticas de enseñanza y definiciones curriculares"*. El dispositivo propició discusiones desde nuevas perspectivas acerca de las tradiciones y los recorridos de la Educación Inicial. En esa oportunidad, nuestra provincia generó aportes sustantivos que hoy acompañan el proceso de revisión, reflexión y elaboración del presente documento normativo.

En el marco de un estado democrático, el currículum como enunciación anclada en un momento social e histórico dado, partió del acompañamiento situado de supervisoras y equipo técnico, para realizar adecuaciones a los cambios de paradigma y perspectivas pedagógicas didácticas que plantearon los NAP y la LEN, en todo el territorio provincial.

Consideramos que fue necesario partir de una perspectiva político institucional a la hora de generar y organizar un conjunto de reflexiones que propongan mejoras a las prácticas de gestión curricular, convencidos del aporte insustituible de este lugar de revisión y acción.

Entendemos al diseño curricular *como un marco que expresa lo que se pretende que ocurra en las escuelas*. Desde allí reconocemos la importancia fundamental de pluralizar los procesos de construcción del currículum con la participación de los docentes, directivos y supervisores en diferentes jornadas de reflexión, análisis y discusión, priorizando el consenso colectivo entre los diversos actores educativos, posicionados en la búsqueda de una producción colectiva, que supere la mirada individual realizada únicamente desde los aportes disciplinares, conscientes de que son las prácticas cotidianas las que materializan el currículum.

Compartimos con los docentes, directivos, supervisores y equipos territoriales, el proceso de elaboración, mediante una propuesta de socialización participativa que tuvo diferentes modalidades de realización: reuniones en las instituciones educativas, encuentros participativos por zonas de supervisión y mesas de consulta por circuitos territoriales. También contamos con el asesoramiento y la lectura crítica de especialistas y referentes de la Educación Inicial en el plano provincial, nacional e internacional, que prestigian este documento.

El diálogo y la retroalimentación producida entre todos y durante el proceso de construcción, propició la redacción del documento final.

Confiamos en que tanto los docentes, directivos y supervisores, como así también otros profesionales relacionados con la Educación Inicial, puedan hacer un uso reflexivo de éste, al momento de planificar, implementar y evaluar diferentes proyectos, desde una mirada micro y macro educativa.

La educación de calidad, como uno de los objetivos centrales del Ministerio de Educación de nuestra provincia, permitió que el diseño curricular se constituya en una verdadera oportunidad para todos los actores comprometidos en la tarea de enseñar a la primera infancia correntina.

Mediante el análisis de las tradiciones pedagógicas y de los antecedentes curriculares nacionales, este diseño curricular propone resignificar el sentido de algunos componentes centrales que hacen a la identidad de la educación infantil en Corrientes.



Escuela N° 125 "Manuel Cabral". La Cruz



Escuela Normal "Manuel Florencio Mantilla". Mercedes

Bibliografía

- Ley de Educación Común. Ley N° 1420. Cámara de Senado y Cámara de Diputados los de la Nación Argentina; reunidos en Congreso y sancionada el 8 de julio de 1884.
- Ley de Educación Nacional N° 27.045 (2014). Educación Inicial Modificación
- Ley Nacional N° 27.064 (2015)
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 188 (2012)

Documentos

- Lineamientos Curriculares para el Nivel Preprimario de la Provincia de Corrientes. (1980) Consejo General de Educación. Corrientes.
- Indicadores de Progresión de los Aprendizajes Prioritarios. (2016) Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Secundaria Federal 2030. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación.
- Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. (2016) Secretaría de Innovación y Calidad Educativa - Anexo Resolución CFE N° 330/17. Ministerio de Educación de la Nación.

Capítulo 2

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

El Nivel Inicial como unidad pedagógica

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional, la Educación Inicial representa el primer tramo del sistema educativo, mencionado en el art.18) *“Constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año”*⁹.

Posteriormente la Ley N° 27.045/14, modifica los artículos 16° y 18° de la Ley de Educación Nacional, ampliando la obligatoriedad a los dos últimos años del Nivel Inicial y el artículo 19° que establece como obligatoria la *“universalización de los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población”*¹⁰.

De esta forma, el Nivel Inicial queda constituido por el Jardín Maternal que comprende a los niños desde los 45 días a los 2 años, y el Jardín de Infantes que hace lo propio con los niños de 3, 4 y 5 años.

En tanto Unidad Pedagógica el Nivel Inicial sostiene la continuidad de los conocimientos de los niños en el Sistema Educativo. En otras palabras, promueve trayectorias escolares diversas, continuas y completas centradas en el enriquecimiento de experiencias, la construcción de saberes y el desarrollo de capacidades, considerando los distintos procesos y tiempos de aprendizaje.

Así entendida, todos los niños de 45 días a 5 años de edad inclusive comparten espacios educativos enmarcados en *una unidad pedagógica* que traza horizontes comunes para su educación integral, garantizando la inclusión y la equidad educativa para nuestras infancias.

Cabe señalar que el presente diseño curricular se circunscribe al ciclo de Jardín de Infantes y se organiza en torno a Campos de Experiencias.



Concepción del Yaguareté Corá

⁹ Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006. Art. 18.

¹⁰ Ley de Educación Nacional N° 27.045/2014. Educación Inicial. Modificación. Art. 19.

Objetivos y propósitos de la Educación Inicial

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, en el Capítulo II, Artículo 20, sostiene los siguientes objetivos:

- a) *Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.*
- b) *Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.*
- c) *Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.*
- d) *Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.*
- e) *Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.*
- f) *Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.*
- g) *Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.*
- h) *Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.*
- i) *Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje¹¹.*

La Ley de Educación Provincial N° 6475/18 en el Capítulo 2 Artículo 16 expresa: "Son objetivos de la educación correntina: a) brindar una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades, regionalmente equilibrada en toda la provincia, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los habitantes sin ninguna forma de discriminación, propiciando el acceso y permanencia en el sistema educativo formal, la terminalidad de los estudios para el desarrollo de capacidades y de la educación permanente a lo largo de toda la vida".

Artículo 24 agrega el inciso: h) "propiciar la formación de la conciencia y hábitos de conservación del ambiente"¹².

¹¹ Ley de Educación Nacional 26.206/06 Artículo 20

¹² Ley Provincial de Educación. N° 6475/18 Artículos 16 y 24 inc. h)

Concepto de currículum

El Currículo -construcción cultural organizadora de prácticas educativas- *“es un campo de cruces de prácticas diversas que intervienen para configurarlo, que no es natural, sino que es construido y que tampoco es independiente del poder”*¹³ (Sacristán, 1991).

Este proyecto, que reestructura la actividad educativa, contempla los condicionantes sociales, políticos, culturales, institucionales y pedagógicos y responde a las necesidades e intereses de la comunidad. Encuadra las prácticas educativas al definir concepciones de conocimiento, enseñanza y evaluación.

Adhiriendo al concepto de Flavia Terigi (2009) expresa que en el currículum se establece una pauta de ordenamiento de la experiencia educativa, que es extraordinariamente importante como declaración pública acerca de lo que se espera de esas prácticas, y por consiguiente, de las experiencias que niños y niñas pueden tener en las instituciones.

Esta herramienta de la política educativa, expresión de los compromisos del Estado con la sociedad y con el sistema escolar, posee un valor estratégico específico que comunica el tipo de experiencias educativas que todo niño debe tener y que la escuela debe ofrecer. En cada contexto, en cada escuela, el currículum se concretará como una herramienta eficaz de trabajo si se logra articular la prescripción con las prácticas pedagógicas.

Las diferentes y necesarias consideraciones hacen de este documento un proyecto de enseñanza que organiza y sintetiza los elementos de la cultura de una comunidad; regula y norma los criterios de organización de los contenidos, guía la tarea docente y ofrece propuestas didácticas que puedan adaptarse a las diferentes realidades institucionales.

Principios rectores del currículum

En pedagogía, el vocablo *formativo* ligado al de *finalidad*, se traduce en las intenciones que las sociedades dejan traslucir respecto de lo que se espera de la educación, en este caso, el Nivel Inicial. Estas intenciones direccionan tanto la selección de saberes del currículum como las prácticas de enseñanza. Materializan, además, determinados valores que configuran los tipos de experiencias de aprendizaje, al inicio de las trayectorias y aquellas que posibilitan aprendizajes futuros.

En tanto primer estamento de educación formal, el Nivel Inicial es concebido como un proceso formativo que garantiza oportunidades equivalentes impulsa un crecimiento saludable y armónico y favorece de manera integral el desarrollo cognitivo, ético, afectivo, estético, lúdico, motor y social de los niños durante sus primeros años de vida. En otras palabras, es decisivo en el logro de capacidades básicas para futuros aprendizajes.

Así, en estas finalidades formativas convergen y se articulan saberes que remiten a múltiples campos de conocimientos tendientes a generar una experiencia valiosa e irrepetible en la historia personal de cada niño de la provincia de Corrientes.

¹³ Sacristán, J. G. (1991) El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. Madrid

La base de estos procesos, son dos principios pedagógicos claves en el presente currículo. Es decir, sobre ellos se sustentan las prácticas educativas que garantizan el respeto por los niños y el derecho a su desarrollo integral. Ellos son el *desarrollo personal y social y, la alfabetización cultural*.

• Desarrollo Personal y Social

Se concibe al desarrollo como un proceso innato donde las funciones biológicas lentamente se complejizan indisolublemente ligadas al ambiente natural, social y cultural en el cual el niño está inserto. Este proceso de socialización supone una interacción activa con otro y con el medio que, a la vez lo modifica y lo transforma, permitiéndole adquirir las capacidades necesarias para desplegar actitudes cada vez más autónomas de su cultura.

El ingreso al jardín de infantes es una experiencia irrepetible para los niños y sus familias, pues inician el aprendizaje formal de una cultura determinada. *“Se pretende que la escuela sea un espacio de formación de sujetos libres y críticos, cuya participación en la sociedad sea transformadora y superadora. Acorde con ello, resulta de gran importancia contextualizar el proceso de socialización en referencia al enriquecimiento de los repertorios culturales, contemplando al mismo tiempo aspectos como el aprender a estar con otros y la necesidad de conocer y participar de la cultura escolar”*¹⁴.

Con esto se quiere significar que los **desarrollos personales y sociales se fortalecen a través de la experiencia**. Así, la función central de la escuela será entonces la de legar, sobre la seguridad y confianza que se establece con los adultos significativos, herencias y conocimientos que posibiliten a los niños el ejercicio de una ciudadanía responsable y su inserción en el mundo.

Sobre estos supuestos, la convivencia escolar se considera la base de la formación ciudadana y un factor clave en la formación integral conforme tendrá incidencia en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual en los niños y será la base para aprender a vivir y convivir con otros en armonía, respetando las ideas y sentimientos de los demás, en clave de la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad.

Del mismo modo afianzará las potencialidades que tenga el niño para actuar, participar y adquirir seguridad en sus propias acciones, conformando su identidad y consolidando su autoestima.

La realidad en la que nos toca vivir exige un sujeto desarrollado en forma integral con un mayor enfoque en el bienestar personal y comunitario. El jardín de infantes tiene en sus manos la posibilidad de realizarlo.

¹⁴ Quiroz, A., Picco, P. y Soto, C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

• Alfabetización cultural

La alfabetización cultural como finalidad formativa, refiere al conjunto de vivencias que involucran el contacto del niño con una diversidad de saberes y lenguajes que remiten a múltiples campos de conocimiento (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros). Es un proceso que no se circunscribe exclusivamente al área de Lengua.

Se configura en situaciones de enseñanza que implican la participación de los niños en una variedad de experiencias orientadas a **conocer, aprender, comprender la realidad y actuar sobre ella, ampliando de esta manera sus repertorios culturales.** *“Conceptualizar la función formativa de la Educación Inicial en términos de la ampliación de repertorios culturales es comprender los procesos de alfabetización como la transmisión sistemática de bienes simbólicos que entran en la variedad de campos de conocimiento y conforman el patrimonio cultural”¹⁵.*

Desde estos parámetros es prioritaria la mediación de los maestros y el vínculo con otros adultos y pares, que abren a los niños las puertas al mundo y a la cultura, brindándoles seguridad y confianza para sentirse queridos y cada vez más autónomos. Son ellos los que habilitan nuevas miradas.

Estas dos Claves Curriculares subyacen, fundamentan y sostienen el Diseño Curricular de la Provincia de Corrientes.

¹⁵ Quiroz, A., Picco, P. y Soto C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.



Bella Vista



Ituzaingó

Enseñar y aprender en la Educación Inicial

• Concepción de Aprendizaje

Conforme el ser humano nace en el seno de una cultura determinada, el aprendizaje se desarrolla en interacción con el entorno social y cultural. Supone, indefectiblemente, un sujeto/niño activo que construye significados del mundo, mediado por los adultos, los pares, las situaciones de la vida diaria, la tecnología y los instrumentos propios de cada cultura.

En otras palabras, **el aprendizaje es un proceso personal y cooperativo.**

Proceso personal, porque involucra una transformación integral del sujeto que aprende, basada en la necesaria interdependencia entre lo que sabe y puede hacer y la nueva información que ha de ser aprendida. **Implica tiempos y ritmos de desarrollo propios**, con avances, retrocesos y errores. De allí, pensar que un grupo de niños de la misma edad pueda aprender lo mismo al mismo tiempo, constituye una falacia.

Proceso cooperativo, porque trabajar juntos, colaborativamente, implica construir aprendizajes que enriquecen el conocimiento propio y del grupo. Involucra y promueve el desarrollo de las capacidades cognitivas, sensoriales, afectivas, sociales, éticas y comunicativas.

Desde perspectivas pedagógicas, **el aprendizaje de los contenidos** está asociado a **la comprensión** y a **la actividad**.

La comprensión es la habilidad para pensar y actuar creativa y flexiblemente a partir de lo que sabemos. Transfiere un conocimiento a una variada gama de situaciones que impliquen un desafío y generen la necesidad de resolver un problema y tomar decisiones. Desarrollan, a su vez, nuevas comprensiones y experiencias. La comprensión implica “aprender haciendo”; no solo “recibir” información o ideas.

La actividad requiere que el niño utilice el conocimiento en nuevas formas y situaciones, que se denominan “desempeños de comprensión”.

Desempeños de comprensión traducidos en habilidades de los niños refieren a reconfigurar, expandir y construir aprendizajes a partir de los conocimientos previos; buscar evidencias, explicar, reflexionar. Estos desempeños ayudan tanto a construir como a demostrar comprensión. Aprender para la comprensión exige comprensiones previas, de creciente complejidad, ligadas a la nueva información.

Plantear propuestas de aprendizajes, contextualizadas en situaciones de uso o que impliquen problemas reales y relevantes, permitirá a los niños construir y reconstruir un conocimiento más articulado entre lo que aprenden en la escuela y la realidad. Éstas son otras condiciones pedagógicas para que la **promoción de aprendizajes** sea real, con sentido y relevante. *“El conocimiento será tanto más relevante cuanto mayor sea el sentido cultural y social que adquiera para el alumnado”¹⁶.*

¹⁶ Carbonell Sebarroja, J. (2008) Una educación para mañana. 1º ed. Octaedro. Buenos Aires.

Estos atributos hacen, además, que el aprendizaje sea empoderador, conforme fortalece el deseo de saber y aprender en cada experiencia escolar. En este deseo hacia el conocimiento se amalgaman la racionalidad y la emotividad, provocando que aquellas cosas que se sienten se aprendan mejor y afiancen el interés de aprender durante toda la vida. Todo lo que hace al aprendizaje se condensa en los cuatro pilares básicos de la educación: *“Aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; aprender a convivir”*¹⁷.

La educación, estructurada en torno a esos cuatro aprendizajes fundamentales, se desarrolla en el transcurso de la vida del sujeto. Adquirir los instrumentos de la comprensión: ***aprender a conocer***. Influir sobre el propio entorno: ***aprender a hacer***. Participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas: ***aprender a vivir juntos***. Y, ***aprender a ser***, proceso cuyos elementos precisa del conocimiento de los tres aprendizajes anteriormente mencionados.

• **Concepción de Enseñanza**

La enseñanza en la primera infancia está lejos de ser una actividad sencilla. Supone un sujeto/niño activo y protagonista que resignifica y construye el mundo en interacción con otro (el maestro, el adulto o el par). Así, su complejidad en el plano didáctico se funda en la responsabilidad que implica para el maestro tomar decisiones respecto de “que” (objeto de conocimiento/contenidos) y “como” (método/estrategias) enseñar para potenciar en el niño la construcción de saberes significativos, continuos, perdurables y adaptables al cambio.

En otras palabras, **la enseñanza supone un proceso por el cual un sujeto (docente) pone a disposición de otro (alumno) un legado cultural al tiempo que intenta andamiar, con su ser y hacer y en clave de los diferentes contextos y de la experiencia personal de los alumnos, el desarrollo de capacidades cognitivas, sensoriales, afectivas, sociales, éticas y comunicativas.**

La promoción de estas capacidades, inherentes y transversales a los contenidos y campos de experiencias, potenciarán en el niño su alfabetización y su formación personal y social; al tiempo que lo habilitarán para actuar, desenvolverse y participar con solvencia, en una sociedad cada vez más compleja.

Se hace evidente que esta formación integral en el sujeto/niño/alumno compromete al docente como mediador cultural y como figura de contención afectiva y en tal sentido como *“un artesano”*. Un docente artesano desarrolla la capacidad de observación, escucha atenta y una mirada investigativa de las singularidades de los niños. *“Aprender a escuchar, ver, observar e interpretar las acciones, pensamientos, lógicas de investigación y construcción de los niños, nos ayuda a aprender el arte de estar y hablar con ellos, a entender mejor los procesos y procedimientos que ellos eligen para desarrollar relaciones personales y adquirir conocimientos”*¹⁸. El compromiso ético-político que genera su tarea es ineludible.

Estos postulados definen un docente con una clara intencionalidad pedagógica y generador de buenas prácticas de enseñanza, en clave de la ternura, la sonrisa y el buen humor. Un docente que salvaguarda la identidad y sentido educativo del nivel y favorece el deseo e interés de los niños por aprender.

¹⁷ Citado en Carbonell Sebarroja, J. (2008) Una educación para mañana. 1º ed. Octaedro. Buenos Aires.

¹⁸ Civarolo, M.M. (2017). Clase 4: Las alas de Spectrum. Módulo de Actualización: Enfoques pedagógicos que renovaron la Educación Infantil. Las Inteligencias Múltiples y el Proyecto Spectrum. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

En síntesis, la Educación Inicial ofrece la posibilidad de ampliar contextos vitales al enriquecerlos con las posibilidades que brinda la enseñanza sistemática. Cuando un maestro enseña, transmite en forma amplia, diversa y compleja algo que quiere legar a otro para promover en él aprendizajes; enriquece las experiencias infantiles, pretendiendo con ello formar niños que desarrollen todas sus capacidades y amplíen sus marcos de referencia¹⁹.

Aspectos claves en la tarea de enseñar

La tarea docente demanda un maestro con sabiduría práctica y capacidad deliberativa que, desde un profundo conocimiento de la didáctica del Nivel Inicial, diseñe, planifique y concrete propuestas de enseñanza de modo adecuado y contextualizado, respondiendo a las genuinas demandas y necesidades de los niños pequeños.

Cada docente tiene la potestad de construir metodológicamente sus modos de enseñar, pero será la didáctica específica del nivel la que le marque e ilumine el camino.

En tal sentido, pueden nombrarse algunos aspectos claves y fundamentales, a tener en cuenta a la hora de enseñar. Muchos de ellos se nombran como *"Pilares de la Didáctica del Nivel Inicial"*²⁰, en virtud de la investigación, análisis y sistematización realizada por Rosa Violante y Claudia Soto.

Todos y cada uno de estos aspectos, más allá de definir formas de enseñar, ostentan la potencialidad de desplegar e impulsar en los niños el desarrollo del lenguaje y la comunicación, a partir de la intención, intervención y mediación del maestro.

El aprendizaje del lenguaje como forma de comunicación, es un proceso gradual de experiencias regulares y constantes en actividades e interacciones sociales, en parejas, en pequeños grupos, en grupo total, con la maestra. Así es que, en este nivel de educación, todo intercambio en el aula puede ser un ámbito de calidad que promueva el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. Todas las oportunidades son buenas si se habilita la palabra, desde un diálogo que se puede suscitar en la merienda, hasta la argumentación de una respuesta en una situación problemática; desde la explicación de reglas de un juego, hasta la descripción de características morfológicas de animales o plantas en experiencias de indagación.

En otras palabras, el lenguaje -oral y escrito- es la herramienta cultural por excelencia para potenciar y compartir conocimientos, habilidades e interpretaciones. De allí que, en el Nivel Inicial, su desarrollo tiene un papel irremplazable en los procesos de enseñanza y aprendizaje pues, es tanto el medio a través del cual se aprende, como también, un contenido de enseñanza que se quiere promover. Se trata entonces de que los chicos hablen entre sí aprendiendo a usar la lengua en una variedad de situaciones y con diferentes propósitos, de que estructuren su discurso, esto es, saber qué tienen que decir, a quién, cuándo y cómo participar y cuándo no hacerlo.

¹⁹ Quiroz, A., Picco, P. y Soto C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

²⁰ Soto, C. y Violante, R. (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Marzo 2011

Es por ello que, en la matriz de interacción se genera una zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1964), una zona en la que la interacción sirve de sostén al aprendizaje. Todas las estrategias mencionadas pueden configurar un andamiaje (Bruner, 1973, 1977, 1986) y convertir las situaciones de ronda, las situaciones de juego, las lecturas de cuentos y de otros textos en situaciones potentes para el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil²¹.

En tanto el docente se esfuerce por comprender lo que el niño dice,

- ✓ le proporcione palabras que aludan de un modo más preciso a lo que hace referencia,
- ✓ integre la información proporcionada en frases sintácticamente mejor estructuradas,
- ✓ aclare el significado de palabras expandiéndolas, reestructurándolas y reconceptualizándolas,
- ✓ busque que siga proporcionando información;

este docente estará ayudando a ese niño a expresar su intención comunicativa discursiva en términos lingüísticos, al propiciar el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, a través del diseño y planificación de estrategias pertinentes.

Es intención de este documento curricular promover la mediación docente en este sentido, en todos y en cada uno de los contenidos que integran los campos de experiencias.

• El docente como mediador cultural, acompañante afectivo, otro significativo

- **Participar en expresiones mutuas de afecto:** supone la intervención desde la empatía, el afecto, la incandescencia humana que brinda seguridad y confianza habilitando el descubrimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Docentes que disfruten, canten, jueguen, bailen; moldeando cálidamente su tarea generando así, tiempos y espacios para alojar la emergencia de la afectividad como componente esencial en la constitución subjetiva de cada niño.

- **Ofrecer disponibilidad corporal:** el cuerpo del docente es el sostén, el apoyo, es el que brinda seguridad y la calidez del afecto. Es el cuerpo que abraza, sostiene, abraza y pone límites.

- **Realizar acciones juntamente con los niños:** es la participación guiada y el compromiso docente en la acción, proponiéndose como ejemplo (al participar de juegos, enseñando reglas, preguntando y repreguntando creativamente, entre otras acciones). Supone un adulto atento que sabe observar y retirarse a tiempo para favorecer el traspaso del control de la situación, con la inherente intencionalidad de potenciar un progresivo desempeño autónomo.

²¹ Borzone, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D (2004). Módulo 1. Niños y niñas: todos iguales y diferentes. Niños y Maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

- **Acompañar con la palabra:** se trata de crear un ambiente en el que el lenguaje sea el gran protagonista, con el convencimiento de que sobre él se construye el pensamiento y la capacidad de decodificar la realidad y la propia experiencia. Es decir, la capacidad de aprender²². Cualquier oportunidad es buena para ejercitar y sobre todo mejorar el lenguaje buscando nuevas posibilidades expresivas. Explicar, describir, narrar experiencias, son recursos invaluable.

• El principio de globalización-articulación de los contenidos

Zabalza sostiene que *“aunque el crecimiento infantil es un proceso global e interconectado, no se produce de manera homogénea ni automática. Cada ámbito del desarrollo requiere de intervenciones que lo refuercen y vayan sentando las bases de un progreso equilibrado del conjunto”*²³. En otras palabras, las capacidades que los niños desarrollan, si bien están vinculadas, pertenecen a ámbitos distintos de conocimiento y demandan, por lo mismo, acciones pedagógicas diferenciadas y especializadas, subordinadas a propuestas didácticas disciplinares. No obstante, cabe señalar que la lógica disciplinar no representa el modo de organizar aquello que se enseña en el Nivel Inicial.

En su defecto, el principio de globalización-articulación torna viable que esas actuaciones especializadas se agrupen en actividades más globales e integradoras intra e intercampos. Es decir, la articulación de contenidos y abordajes reúne los aportes de los diferentes campos de conocimiento para organizar la enseñanza alrededor de propuestas que permitan a los niños comprender mejor las situaciones reales, vitales.

Así, un juego, en una visita al museo, la resolución de problemas, u otras experiencias significativas, podrán ser planificadas a partir de un proyecto, unidad didáctica, o secuencia. *(Para ampliar ver capítulo 4 de este Diseño Curricular)*

• Construcción de escenarios

Este principio está relacionado con la multitarea y el trabajo en pequeños grupos. Implica la consideración y el diseño del espacio y, en cuanto tal, deviene en elemento curricular a planificar. Así, el docente tendrá la labor de pensar y diseñar los espacios compartidos o individuales, las estéticas institucionales y programar sistemáticamente los materiales.

Se trata de intervenciones didácticas al espacio/sala/institución, con el fin de armar “escenarios” interesantes, desafiantes, propositivos que inviten a los niños a participar. Se arman escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar, registrar, entre otras muchas posibilidades de juegos y actividades destinados a la enseñanza.

²² Zabalza, M.A. (1996) Calidad en la Educación Infantil. Capítulo 3 “Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

²³ Zabalza, M. A. (1996) Calidad en la Educación Infantil. Capítulo 3 “Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

• La multitarea

La multitarea es la forma privilegiada de organizar la enseñanza en el Nivel Inicial. Está, o debiera estarlo, centrada en los ámbitos de experiencias del presente currículo y supone un trabajo continuo, sistemático y recurrente *“en pos de un desarrollo progresivo de la autonomía en torno a la capacidad de aprender a aprender y la autogestión de los aprendizajes, sosteniendo un enfoque que potencia la emergencia y el reconocimiento de la diversidad y rompe con modelos de enseñanza organizados para el grupo total en base a criterios homogeneizantes”*²⁴.

Ana Malajovich afirma que *“Las situaciones de multitarea se definen como aquellas en las que se ofrecen dos o más actividades diferentes que se desarrollan en simultáneo”*²⁵.

Este modo de organizar la enseñanza supone:

- **Anticipar la organización de la multitarea** en el marco de la estructura didáctica que la contiene (Unidad Didáctica, Proyecto, Secuencia).

- **Habilitar la conformación de espacios**, al interior de la sala e institución, que cuenten con recursos materiales y didácticos para que los niños puedan resolver las situaciones que se le presentan. Una modalidad de desarrollar la multitarea bien podría ser el juego en sectores. En tal sentido se torna indispensable variar frecuentemente la disposición y organización de estos espacios lúdicos a partir de propuestas con intencionalidad didáctica.

- **Organizar los pequeños grupos** habilitando la posibilidad de la elección espontánea de los niños, y promoviendo la conformación heterogénea de los grupos.

- **Considerar experiencias de aprendizaje que permitan al docente interactuar con los pequeños grupos** y con los niños individualmente, en virtud de las necesidades y demandas de cada uno, con distintos grados de directividad.

- **Respetar en los niños sus tiempos** personales, sus intereses y sus posibilidades de interactuar con otros potenciando, en ellos, el desarrollo progresivo de la autonomía.

- Al inicio, en un **marco dialógico**, presentar y recorrer con los niños los espacios diferenciados y los materiales en ellos dispuestos a modo de anticipar la propuesta y acordar normas de participación.

*“Durante el desarrollo de la multitarea, la intervención docente tenderá a incentivar procesos de construcción de saberes, fomentar la interacción entre los niños, así como también entre los niños y los objetos, acompañar desde la palabra, hacer de andamiaje, observar al grupo en su totalidad, pero también a enfocar en las formas de interacción que asume cada agrupamiento, favoreciendo un clima que respete la heterogeneidad de formas de resolución y promueva el reconocimiento de otros puntos de vista”*²⁶.

²⁴ Documento 4. (2019) Las formas de enseñar en el Jardín de Infantes. Segundo Documento de Acompañamiento para la implementación del Diseño Curricular Resolución 5024/18. Buenos Aires. Provincia.

²⁵ LA MULTITAREA. (2017) Una modalidad de elección en el Nivel Inicial. Documento 2017. Provincia de Buenos Aires.

²⁶ Documento 4. (2019) Las formas de enseñar en el Jardín de Infantes. Segundo Documento de Acompañamiento para la implementación del Diseño Curricular Resolución 5024/18. Buenos Aires. Provincia

- **Habilitar una instancia de cierre de la multitarea recuperando, a partir de argumentaciones discursivas** cada vez más ricas y estructuradas, las observaciones realizadas en “el durante”, el tiempo que permaneció la propuesta. Este momento no debe efectivizarse inmediatamente después de la actividad a fin de evitar el cansancio o el agobio en los niños. En tal sentido es importante señalar que los momentos de apertura y cierre de la multitarea, tienen como fin primordial, construir entre los niños experiencias de comunicación significativa y enriquecida desde las tareas que los han convocado, por tal motivo el docente deberá decidir cuándo y cuánto es el tiempo necesario para el intercambio de experiencias.

• **El juego, un contenido a aprender y una estrategia para enseñar**

El juego es un contenido cultural y como tal una práctica social que se enseña y se aprende. *“Aprender a jugar es una práctica social que implica el desarrollo de capacidades afectivas, cognitivas y motrices. Requiere tiempos regulares de práctica con otros, para favorecer avances en la comprensión de las características de cada tipo de juego y de cada jugador en particular”²⁷.*

Es necesario resaltar que es el maestro el que decide vincular la enseñanza y el juego conforme es él, el que define las intenciones con las cuales los incluye, los espacios, los tiempos y sus propias intervenciones.

El desafío para el Nivel Inicial es entonces *“enlazar contenidos válidos de enseñar en propuestas que recuperen los distintos formatos lúdicos, sin por ello desnaturalizar el juego de sus rasgos característicos (la ficcionalidad, la imaginación, la creatividad, el placer, los marcos de significación compartida entre jugadores, para mencionar sólo algunos aspectos)”²⁸.*

En tal sentido, es prioritario en el nivel asumir el juego como un contenido a ser planificado y como una estrategia privilegiada para enseñar. Su inclusión en las propuestas áulicas es nodal.

• **La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas**

“El aprendizaje pluricontextualizado ofrece la posibilidad de aprender en distintos momentos, diversos contenidos, en muchos lugares. La escuela deja de ser el único lugar donde circula el conocimiento; y ya no es el único espacio de socialización”²⁹. El entorno social, natural, cultural, entre otros, es un inmenso salón de recursos formativos y, la experiencia directa en ellos constituye una potente fuente de información para iniciar a los niños en la comprensión del ambiente.

²⁷ Articulación y trayectorias integradas. Aportes para una discusión federal. (2017) Secretaria de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

²⁸ Quiroz, A., Picco, P. y Soto C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

²⁹ Azzerboni, D. (2016). La creatividad en las escuelas infantiles: propuestas didácticas desde las ciencias, las artes y la expresividad lúdica. 1º Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

“Visitar espacios ligados al mundo de la producción de bienes y servicios, espacios vinculados a la cultura y espacios públicos de la comunidad representan algunos ejemplos de salidas educativas. En el contexto de la sala y las instituciones, cocinar transformando ingredientes en una comida, entrevistar a un abuelo como informante significativo, observar y analizar el movimiento de un insecto o la transformación de las semillas son también oportunidades para las experiencias directas”³⁰.

Ahora bien, la construcción de conocimientos supone más que la mera recolección de información. En tal sentido es necesario que la información obtenida se sistematice, organice y compare para avanzar en la comprensión de la realidad. Conforme con estas intenciones es ineludible, por parte del docente, la invitación a la reflexión y el planteo de interrogantes que tiendan a problematizar la situación y a complejizar la mirada de los niños sobre el ambiente, al tiempo que lo habilite a pensar diversas y creativas estrategias de resolución. (Ver capítulo 5 *Campo de Experiencias de Conocimiento del Ambiente Social, Natural, Tecnológico y Matemático*)

• **La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias**

Es un hecho que la escuela por sí misma posee una capacidad de acción limitada (por el espacio, el tiempo y demás), de allí que el vínculo y la complementariedad entre las familias y las instituciones resultan imprescindibles para el logro de todos los objetivos educativos y formativos de los niños.

De lo que trata este principio, es de reconocer respetuosamente las distintas funciones que asumen cada uno, escuela y familia, en la educación de los niños habilitando espacios de encuentro para consensuar criterios. (Ver capítulo 4 *Familia Escuela y Comunidad*)

• **Rutinas estables. Hábitos**

Las rutinas y los hábitos son como los **organizadores estructurales de la experiencia cotidiana**. En general se nombran rutinas aquellas actividades cotidianas que realizamos de forma sistémica que no requieren tener que reflexionar o decidir.

Los hábitos son modos de actuar que aprendemos desde lo rutinario y que brindan seguridad al momento de obrar ante una determinada situación. Es decir, los hábitos se construyen a partir de las rutinas promoviendo confianza y autonomía en el niño. Así, a partir de instalar la rutina se desarrolla el hábito de colgar la bolsita al llegar, lavarse las manos antes de comer y después de ir al baño, lavar y guardar sus pertenencias después de merendar, entre otras muchas.

Desde estos parámetros su inserción y desarrollo en la Educación Infantil es prioritaria, conforme se traducen en saberes que contribuyen al desarrollo y mejoran la capacidad cognitiva de los niños.

³⁰ Quiroz, A., Picco, P. y Soto C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Partiendo de esta base las principales funciones que se habilitarían, al trabajar rutinas y hábitos en el aula, serían:

- **Proporcionar** una estructura, una organización de la vida del niño, con la consecuente seguridad que le brinda el sentir su mundo como un lugar predecible, con situaciones conocidas y estables.
- **Facilitar** el autocontrol y disminuir la ansiedad, evitando enojos y conflictos en el ámbito escolar.
- **Funcionar** como un referente temporal permitiéndoles saber qué es lo que hay que hacer antes y qué después. Los niños no tienen otra forma de medir el tiempo. Los calendarios, las agendas, los pictogramas, entre otros recursos, son ideales para tornar tangible el paso del tiempo.
- **Favorecer** el aprendizaje del concepto de organización y planificación en etapas posteriores.
- **Optimizar** el aprendizaje en el presente y en el futuro, sintiéndose más libre para utilizar sus energías explorando su entorno. Esto a su vez produce una percepción de aptitud y sentimiento de confianza en su capacidad para lograr éxitos.
- **Agilizar** la adaptación a normas y pautas en diferentes ámbitos.

Es necesario señalar que las rutinas en el Nivel Inicial no se trabajan como elementos rígidos e impositivos, sino como recursos que permiten organizar y estructurar la cotidianidad de la vida en la sala permitiendo crear un ambiente de seguridad a partir de la internalización de pautas.

Lo expuesto podría aplicarse a lo que Soto y Violante (2011), llaman "*actividades cotidianas*"³¹. Ambas profesionales incluyen en ellas a la "*merienda, higiene personal, higiene y orden de la sala, tiempos de descanso, escuchar música, mirar libros y conversar en pequeños grupos*".

Son tan habituales estas actividades, que, en tanto registradas, dan cuenta de una cronología que otorga un marco de seguridad a los niños. No obstante, general e involuntariamente se desarrollan desprovistas de un sentido propio. Esto es, se las realiza porque "hay que hacerlas", repitiendo la misma modalidad de concreción (Ej.: saludarse y saludar a la bandera siempre de la misma manera, perpetuar un mismo modo de controlar la asistencia o completar el calendario, narrar cuentos siempre en un mismo lugar, entre otras muchas actividades cotidianas). **Rutinizar este tipo de actividades implica no solo desconocer la potencialidad pedagógica que encierran, sino que promueven el tedio y la pérdida de interés por parte de los niños.**

En este sentido es prioritario revisar las rutinas que instalamos en nuestras salas e interpelar sus sentidos con el fin de inscribirlas como prácticas curriculares generadoras de comunicación, juego, estimulación y aprendizajes.

³¹ Soto, C. y Violante, R. (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Foro para la Educación Inicial Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Marzo 2011.



Barrancas de Empedrado



Mercedes

Contenidos a enseñar

Se puede afirmar que *“siempre que un maestro transmite algo de manera sistemática con la intención de propiciar aprendizajes en los niños (...), aquello que enseña es un contenido”*³².

Los contenidos son saberes o formas culturales que la sociedad, en un lugar y momento histórico determinado, considera valiosos y necesarios de ser enseñados.

Así, una de las funciones que definen la identidad del Nivel Inicial y su finalidad formativa y propedéutica y es la de enseñar a los niños pequeños aquellos contenidos esenciales tanto para sus desarrollos personales y sociales como para la ampliación y enriquecimiento de los repertorios culturales. Los logros de aprendizajes que promueven serán la base para la adquisición de nuevos saberes en la continuidad de experiencias hacia la Educación Primaria.

En otras palabras, nuestro nivel, inicia a los niños en el conocimiento, comprensión, organización y cuestionamiento de la realidad a partir de un proceso de alfabetización que, más allá del área de lengua, implica el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros). Si bien estos contenidos provienen de campos disciplinares, es necesario considerar la enseñanza de aspectos referidos al desarrollo como: conversar, trepar, jugar determinados juegos, adquirir el control de esfínteres. Del mismo modo no se pueden descuidar aquellos saberes que responden a la cultura de crianza, como: poner la mesa, saludar, lavarse las manos, ir al baño, estar con otros.

En síntesis, son estos modos de conocer, ser, hacer y convivir, materializados en los distintos campos de experiencias los que vertebran la propuesta curricular.

Campos de experiencias como estructuras organizativas. Capacidades

Al interior del currículo, la organización de contenidos en Campos de Experiencias parte de dos premisas irrenunciables.

La primera, exige *reconocer que el aprendizaje es un proceso global e interconectado* que se configura en función de la variedad, conexión y continuidad de experiencias vividas, sentidas y realizadas.

La segunda, demanda organizar el desarrollo de los contenidos de enseñanza bajo este *principio de globalización* en función de hacer más inteligible, para los niños, esas situaciones reales y vitales que atraviesa cotidianamente.

En otras palabras, los niños ven el mundo en situación, desde una perspectiva globalizada y totalizada, conforme sus propias experiencias, vivencias y conocimientos. La educación debe arrojar luz a esas experiencias, propiciando un camino de exploración, análisis y descubrimiento. De allí, que organizar los contenidos por campos habilita una enseñanza contextualizada, como un entramado que otorga sentido a las relaciones del sujeto con el medio sociohistórico cultural donde está inserto y del cual está aprendiendo.

El posicionamiento hasta aquí descripto es el arquetipo de organización de saberes y abordajes en la Educación Inicial, que este diseño legitima alejándose, ostensiblemente, de las prácticas didácticas-pedagógicas obsecuentes con lógicas disciplinares que fragmentan y atomizan la construcción de conocimientos.

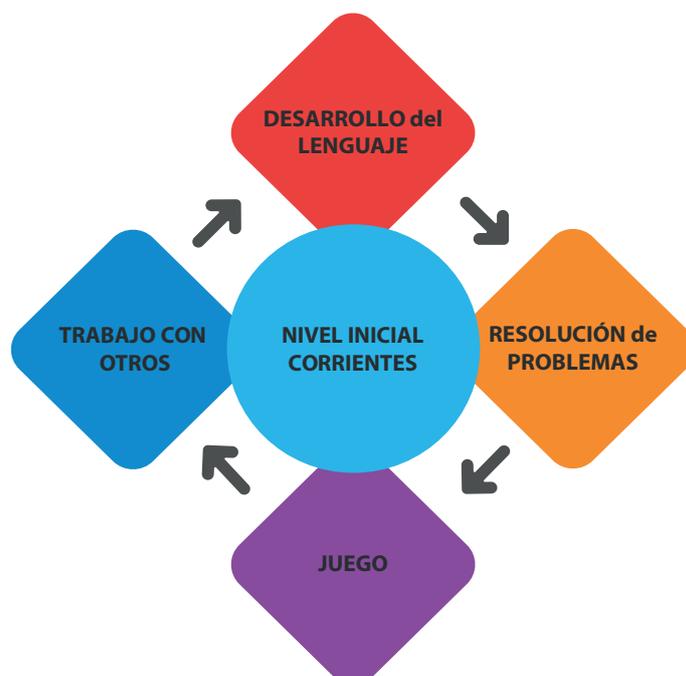
³² Quiroz, A., Picco, P. y Soto C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Se entiende entonces que, los Campos de Experiencias se presentan como un modo de organizar y desarrollar los contenidos provenientes de distintas disciplinas que, si bien son disímiles, conceptual y metodológicamente entre sí, comprenden aspectos que se contienen y vinculan, otorgando sentido de totalidad, integralidad y comprensión al campo mismo y a los conocimientos, habilidades y destrezas que promueven. La promoción de estas competencias en el niño se conjuga en la noción de capacidades.

Las capacidades se conciben como una combinación de habilidades, valores, disposiciones y saberes. Todas ellas se desarrollan, en mayor o menor medida, a partir y a través de los contenidos, es decir, son transversales a estos. Se fortalecen continua y progresivamente en función del planteo de situaciones complejas y problemáticas, que demandan al niño poner en juego “su saber” y su “saber hacer” para arribar a una solución que enriquezca sus experiencias y su habilidad para comprender y actuar en situaciones variadas de la vida diaria.

Son capacidades la *Resolución de problemas*, el *Pensamiento crítico*, el *Aprender a aprender*, *Trabajo con otros*, *Comunicación*, *Compromiso* y *Responsabilidad*. Además, junto a las antes mencionadas, el desarrollo de competencias digitales que fomentan el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de las TIC para facilitar la inclusión a la alfabetización digital³³.

El diseño curricular de la provincia de Corrientes promueve el desarrollo del *lenguaje* y el *juego* en cada uno de los *campos de experiencias*, a través del desarrollo de las capacidades: trabajo con otros, resolución de problemas y comunicación, entre otras.



³³ Para ampliar el concepto: Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. (2016) Secretaría de Innovación y Calidad Educativa - Anexo Resolución CFE N° 330/17. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>

Campos de Experiencias del Diseño Curricular

- * **Campo de Experiencias: Comunicación, Lenguaje y Expresión;**
- * **Campo de Experiencias: Juego;**
- * **Campo de Experiencias: Formación Personal, Social y Corporal;**
- * **Campo de Experiencias: Conocimiento del Ambiente Social, Natural, Tecnológico y Matemático.**

Cada campo se desagrega en **Ejes vertebradores** de contenidos para potenciar las relaciones entre ellos y facilitar su lectura e interpretación.

El abordaje de estos campos en la planificación es inclusivo y relacional, queriendo significar con esto que los contenidos de un campo de experiencias se articulan entre sí y con los de otros.

Sirva de ejemplo, el Trabajo Destacado de la Feria Nacional de Educación Arte, Ciencias y Tecnología 2015, la Unidad Didáctica "Nuestra Plaza San Martín"³⁴ de la ciudad de Santo Tomé. La misma corresponde al *Campo de Conocimiento Social, Natural, Tecnológico y Matemático*. En virtud del principio de articulación entre las disciplinas que componen el campo, se la aborda desde las *Ciencias Sociales* (función social de la plaza), desde las *Ciencias Naturales* (que animales se pueden encontrar en la plaza) y desde la *Matemática* (diseño de recorridos para llegar, más rápido, desde el jardín a la plaza).

El desarrollo integral y globalizado exige además vínculos ineludibles con contenidos referidos a la ampliación en el uso del **lenguaje oral y escrito**. Esta relación, estaría materializando la articulación con contenidos de otros campos de conocimientos, en este caso con el *Campo de Experiencias de Comunicación, lenguaje y expresión*.

La articulación, no forzada, entre ejes de un campo de conocimiento y contenidos de otros, no debería diluir la posibilidad de planificar y desarrollar recorridos didácticos (secuencias) donde se involucra la promoción de saberes específicos de un solo eje o disciplina.

³⁴ Jardín "Nubecitas de Algodón" I.P.P 56. Santo Tomé, Corrientes. (2015) Unidad Didáctica "Nuestra Plaza San Martín". Trabajo Destacado en la FERIA NACIONAL DE EDUCACIÓN, ARTE, CIENCIAS Y TECNOLOGÍA. Tecnópolis. Provincia de Buenos Aires.

Campo de Experiencias: Comunicación, Lenguaje y Expresión

En este campo de experiencias “la Educación Inicial asume su compromiso alfabetizador, asegurando el inicio de la adquisición de las competencias necesarias para la comunicación y el acceso a los conocimientos”³⁵.

Da cuenta de actividades que desarrollan las cuatro competencias lingüísticas: **escuchar, hablar, leer y escribir**. Esta práctica es diversa, cotidiana, sistemática y sostenida en el tiempo.

Impregna e irradia todas y cada una de las propuestas de enseñanza en este y otros campos.

Se ensamblan como **eje**, otros tipos de lenguajes que también comunican y que enriquecen las formas de apreciar la realidad, comprenderla y accionar sobre ella. Los **lenguajes artísticos-expresivos** a través de la apreciación, la contextualización y la producción permitirán a los niños acceder y comprender las experiencias sensibles.

Pertencen a este campo de experiencia los siguientes ejes bloques organizadores; Desarrollo del lenguaje (Oralidad y Alfabetización temprana). Y, Lenguajes Artísticos (Literatura, Artes Visuales, Música y Expresión Corporal).

Campo de Experiencias: Juego

Existe un inexorable vínculo entre juego, cultura y desarrollo, conforme lo cual, el juego es un paradigma fundante en la Educación Infantil y un objetivo primordial en el Nivel Inicial.

Este campo se concreta en “el diseño de propuestas (...) que convoquen a los chicos a jugar diferentes juegos que impliquen acciones y procesos variados. Es necesario que los niños participen en situaciones de juego de manera regular”³⁶.

Las propuestas se materializan en **juegos ideados por el docente** como así también en **juegos organizados por los niños** a partir de “escenarios” diseñados por los maestros. Así, cada **formato de juego**, en tanto implica atributos específicos, potencia y desarrolla determinados aprendizajes y capacidades.

Los contenidos de este campo atraviesan, criteriosamente, muchos de los contenidos de otros campos.

Pertencen a este campo de experiencia los siguientes los tipos de juego: Juego Dramático y Juegos con Reglas convencionales (Juegos de mesa, Juegos Tradicionales, Juegos Motores y Juegos con consignas verbales) y Juego de Construcción.

³⁵ Quiroz, A., Picco, P. y Soto C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

³⁶ Quiroz, A., Picco, P. y Soto C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Campo de Experiencias: Formación, Personal, Social y Corporal

En un contexto donde el niño se sienta nombrado, querido, cuidado y confiado en sus facultades de conocer, equivocarse, cantar, bailar, jugar e interactuar con otros, el desarrollo de experiencias de aprendizaje en este campo lo habilita a resolver problemas cotidianos permitiéndole proponer ideas, elegir, emitir opiniones, defender sus derechos y cuidarse a sí mismo y a los demás.

De allí que las propuestas docentes dan cuenta de actividades que permitan a los niños iniciarse en prácticas ciudadanas deliberando sobre el sentido de los hábitos y normas de convivencia para el desarrollo progresivo de la autonomía. En tal sentido, es dable considerar estos saberes como “**transversales**” en las prácticas de enseñanza.

Al interior del campo, los contenidos se amalgaman con el desarrollo de habilidades motoras a partir de la exploración y experimentación de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo. En tal sentido se vincula con la participación en juegos colectivos (tradicionales, cooperativos, con reglas, entre otros).

Pertenece a este campo de experiencia: Educación Sexual Integral, Educación Emocional, Formación Ciudadana (Identidad y Convivencia, Educación Ambiental y Educación Vial) y Educación Física.

Campo de Experiencias: Conocimiento del Ambiente Social, Natural, Tecnológico y Matemático

Promoverá en los niños el conocimiento del ambiente natural y social. Implica ponerlos en contacto directo con “recortes significativos” de él, problematizando la mirada y propiciando la indagación con el fin de obtener información que les permita comprender integralmente esa fracción de realidad y habilitando la relación con otras.

"Incluye los aspectos naturales (mundo natural), físicos (de los objetos), sociales y simbólicos (las tramas societarias), e involucran también la resolución de problemas matemáticos y el uso del número, el espacio y la medida en contextos sociales"³⁷.

Muchos de los aprendizajes de este campo y otros, estarán vehiculizados y serán potenciados por dispositivos tecnológicos como medios al servicio de los niños.

Aprenderán el sentido de estos recursos y construirán habilidades y destrezas comunicativas, colaborativas y de gestión de la información, desarrollando capacidades que les permitan interpretar y comprender la realidad para su inclusión en la sociedad.

Pertenece a este campo de experiencia: el Ambiente Social y Natural, Educación Digital Programación y Robótica, y Matemática.

³⁷ Quiroz, A., Picco, P. y Soto C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación

Contenidos Transversales

Los contenidos transversales son emergentes de situaciones problemáticas que afectan nuestra sociedad, y se expresan como aprendizajes de valores, actitudes y habilidades sociales.

La Provincia de Corrientes, en el marco del presente documento pedagógico, estructura los contenidos transversales en el Campo de Experiencias de Formación Personal, Social y Corporal.

Se presentan organizados en tres ejes que posibilitan el abordaje integral e interdisciplinario de los contenidos:

- Educación Sexual Integral
- Educación Emocional
- Formación Ciudadana: Identidad y Convivencia, Educación Ambiental y Educación Vial.



Articulación y trayectorias escolares

En teoría, la palabra articulación remite a la idea de enlaces y vínculos que unen y cohesionan las distintas partes de un sistema configurándolo como un todo integrado.

Desde parámetros pedagógicos podría afirmarse, entonces, que la articulación es aquello que le otorga sentido de totalidad y globalidad al Sistema Educativo garantizando que sus partes constitutivas, llámense ciclos o niveles, estén perfectamente unidas y acopladas.

Conforme con ello, y en tanto articulado, el sistema evitará grietas o puntos ciegos que puedan obturar eventualmente la construcción de conocimientos en el tránsito armónico de los alumnos a lo largo de la escolaridad y en el paso de un nivel o de un ciclo a otro.

A priori, y desde lo discursivo, es evidente que la articulación tiene como misión facilitar la trayectoria escolar de los alumnos. El vínculo entre los distintos segmentos o fracciones del sistema de educación formal en nuestro país adolece de algunos problemas en las "bisagras", es decir en el lugar donde los chicos pasan de un nivel a otro.

Una manera tangible de abordar y tratar esta añosa problemática es incluir, en la mesa de debate, la noción de **trayectoria escolar integrada**.

Partiendo de la premisa de considerar al sujeto en su integralidad, la trayectoria escolar integrada invita a pensar el itinerario de aprendizaje de los alumnos como un **proceso que se desarrolla en cada uno de ellos de manera personal**, recorriendo caminos propios a distintas velocidades, sin pretender que el sistema lo compartimente en distintos "formatos" de sujetos (sujeto del nivel inicial, sujeto del nivel primario, sujeto del nivel secundario) y lo aglomere en un ritmo unificado de avance.

"Esto implica comenzar a imaginar una experiencia de aprendizaje superadora de la fragmentación disciplinar y de la frágil articulación entre niveles, que jerarquice la construcción de continuidades a lo largo de la educación obligatoria y no coloque los obstáculos en las circunstancias de los estudiantes, permitiendo recorridos equivalentes pero atentos a la diversidad"³⁸.

Así entendida la trayectoria escolar supone, prioritariamente, construir un conjunto de continuidades pedagógicas y didácticas que den forma a la experiencia escolar de los alumnos a lo largo de toda su escolaridad. Demanda concebir el proceso de aprendizaje como un continuum y a repensar la lógica de organización del sistema, con la prerrogativa de considerar al sistema desde el sujeto y no al sujeto desde el sistema.

³⁸ Articulación y Trayectorias Integradas. (2016) Secundaria 2030. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación la Nación.

*Esto significa, para el sistema educativo, asumir la responsabilidad pedagógica por los aprendizajes de los estudiantes más allá del año, ciclo, nivel y áreas, propiciando prácticas de acompañamiento y seguimiento a lo largo de toda la escolaridad obligatoria*³⁹.

En función de que actualmente cada nivel o ciclo se conforma como una auténtica unidad operativa, autónoma e independiente, con reglas y organización propias, se torna necesario interpelar y movilizar a las escuelas a buscar estrategias de trabajo y diálogo compartido con el fin de impulsar la implementación de continuos de aprendizajes que traccionen y promuevan el desarrollo de capacidades en las dimensiones cognitiva, intrapersonal e interpersonal.

Se sugiere establecer acuerdos institucionales referidos, entre otras cosas, a:

- *Qué aprender y enseñar: áreas de construcción de saberes y desarrollo de capacidades más interesantes para fortalecer articulaciones y continuidades en cada tramo de edades.*
- *Cómo aprender y enseñar: las metodologías didácticas, los recursos y el tipo de configuración de los espacios de aprendizajes que resultarían más potentes*⁴⁰.

El sentido de progresión, inherente a los continuos de aprendizajes, conlleva indefectiblemente a la consideración de parámetros que puedan hacer visible el avance de los estudiantes. Los Indicadores de Progresión de los Aprendizajes⁴¹ (IPA) están llamados a cumplir tal función.

La idea de indicadores induce a pensar en aquellos aprendizajes que son esenciales para construir trayectorias, es decir aquellos saberes fundamentales, prioritarios, necesarios, sin los cuales no se puede avanzar al paso siguiente.

Entre Inicial y Primaria

En la trama que define la articulación entre ambos niveles, en clave del diseño de una propuesta de enseñanza integrada, se pueden definir entre otros, dos **continuos** de aprendizaje que son nodales por su poder de transformar la experiencia cognitiva, afectiva y práctica de los sujetos; ellos son, la **alfabetización y el juego**.

La alfabetización, alfabetizarse para aprender

Los dos niveles educativos, inicial y primario, acordarán la progresiva complejización y la frecuencia –no menor a tres veces por semana– de realización de actividades específicas para este continuo, que involucren situaciones comunicativas. Por ejemplo: conversaciones, prácticas de lectura, narraciones, escritura y escucha, la apreciación literaria, iniciación en la producción de textos escritos, libros y otros variados tipos de textos. También se incluirán en este conjunto de actividades a la lectura del docente en voz alta, narraciones, adivinanzas, juegos con palabras y rimas, dando espacio progresivo a la propia lectura de los alumnos, para ellos y para sus compañeros.

³⁹ Articulación y Trayectorias Integradas. (2016) Secundaria 2030. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación la Nación.

⁴⁰ Articulación y Trayectorias Integradas. (2016) Secundaria 2030. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación la Nación.

⁴¹ Indicadores de Progresión de los Aprendizajes Prioritarios. (2016) Secundaria Federal 2030. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación la Nación.

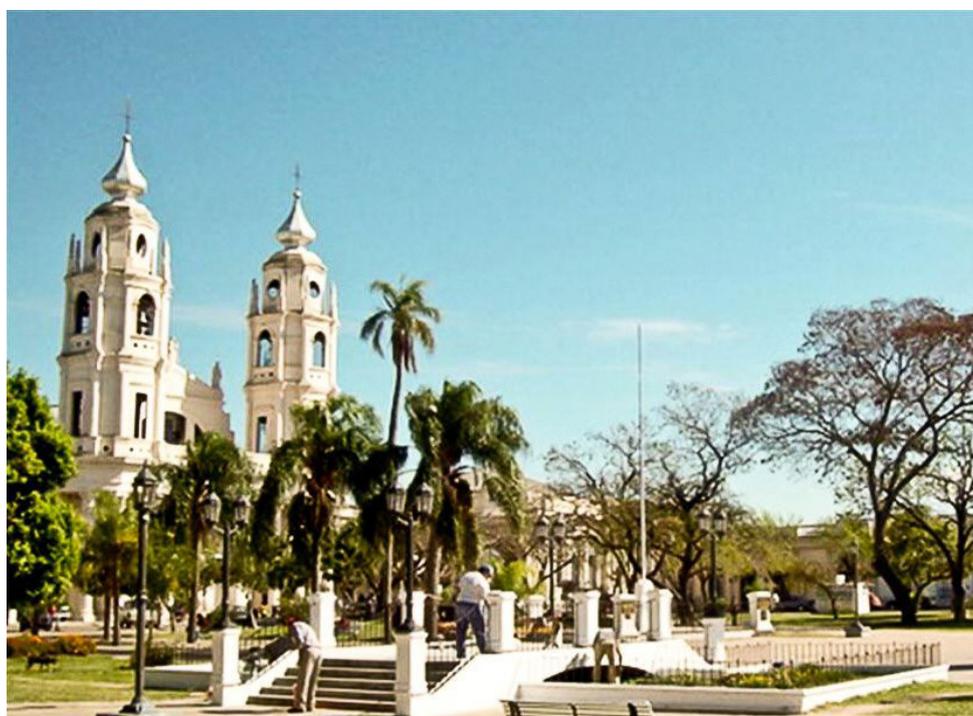
La organización de bibliotecas institucionales y por grupo escolar sala/aula, la selección conjunta de textos y/o la construcción de criterios sobre recorridos o progresiones de lectura serán también objeto de acuerdo y trabajo entre instituciones ⁴².

El juego. Aprender a jugar y jugar para aprender

Este continuo sostiene la presencia del juego en ambos niveles y entre ellos de manera semanal. En los dos niveles educativos es posible planificar oportunidades de juego como un continuo de experiencias con diferente nivel de estructuración. Los **juegos propuestos por el docente** implican una relación directa con áreas curriculares o recortes significativos, y por lo tanto su diseño se ajusta a las características de cada campo de conocimiento en diálogo con otras actividades de enseñanza.

En cambio, los **juegos creados por los niños** revelan los saberes, los usos del lenguaje, los modos de relacionarse y de resolver problemas, que los niños espontáneamente reconstruyen. Las diferencias en la estructuración de las situaciones de juego permiten planificar propuestas variadas que habiliten la resolución de problemas, la planificación de la actividad, el progreso en la autonomía.

En cualquier caso, la participación del docente como jugador experto y las variaciones en la conformación de los grupos enriquece este proceso. La confección de un reservorio de juegos y materiales analizados didácticamente puede constituir una referencia de consulta para docentes de los dos niveles, que permita planificar situaciones de juego variadas y progresivas que promuevan avances en la comprensión de reglas, el uso de materiales *la resolución de problemas* ⁴³



Goya

⁴² Articulación y Trayectorias Integradas. (2016) Secundaria 2030. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación la Nación.

⁴³ Articulación y Trayectorias Integradas. (2016) Secundaria 2030. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación la Nación.

Evaluación

Se torna evidente que conceptualizar a la evaluación educativa es una tarea que dista mucho de ser sencilla. No por nada Elisa Spakowsky (2004), al igual que muchos otros autores, la catalogaron como un término *polisémico*⁴⁴ que tiene su origen en procesos sociales e históricos particulares. Con ello pretende señalar que, a pesar de que en el contexto educativo siempre se habló de evaluación, evidentemente no siempre se la interpretó de la misma manera. Cada momento de la historia y de la historia de la pedagogía, dibujó un perfil distinto de evaluación, y con esto se quiere significar, una forma peculiar de conceptualizarla y de ponerla en práctica conforme con los supuestos teóricos subyacentes que le daban sustento. En un sentido más estricto, se podría afirmar que cada práctica pedagógica en sí misma supone una determinada práctica evaluativa obsecuente con ella.

No obstante, se la caracterizó invariablemente como un proceso que implica recogida de información, con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones.

Así, podría definirse como un permanente proceso reflexivo *“que nos acerca a la realidad, a lo imprevisto y a la incertidumbre”*⁴⁵ y del cual se derivan medidas que afectan a los alumnos y a todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir *“parte de lo real”, “lo que es”, lo enseñado y avanza progresivamente a lo prescripto “lo que debe ser”, “lo que debe ser enseñado”*⁴⁶.

La evaluación, en tanto acto de conocimiento, es una práctica que alcanza indefectiblemente a la gestión y organización de las instituciones educativas. El acompañamiento y seguimiento de los supervisores hace factible el sostenimiento, la orientación y la reestructuración de las acciones educativas a partir de la reflexión conjunta, permanente y comprometida de quienes participan del hecho educativo. El propósito no puede ser otro que el mejoramiento y enriquecimiento de los procesos y experiencias pedagógicas.

Atendiendo a lo expuesto se puede significar a la evaluación de *multirreferencial, abierta e inacabada*. Algunas de sus funciones son:

- **Diagnóstico:** Entendida como un proceso que permite conocer a los niños. En este sentido, *“evaluar los aprendizajes de los niños significara discernir en qué medida la acción educativa ha facilitado dichas construcciones”*⁴⁷.
- **Diálogo:** Debe y puede ser un debate sobre la enseñanza, en el cual deberán intervenir la familia, los niños y otros agentes de la educación. Implica producir un conocimiento y transmitirlo, ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados.

⁴⁴ “...los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto; no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación, de hecho, tenemos una palabra que genera una multitud de nociones”. De Alba y otros, 1988; en Palou de Maté, M. (2008) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador. Buenos Aires.

⁴⁵ Marotta, E. y Sena, C. (2000) La evaluación, ¿decisión o imposición? En: Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N° 28. Evaluación en el Nivel Inicial. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

⁴⁶ Spakowsky, E. (2004) La problemática de la evaluación en el Nivel Inicial. En: Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N° 59. Evaluar desde el comienzo. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

- **Comprensión:** debe ser un fenómeno que facilite lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *“La evaluación no es un acto aislado, sino esencialmente un acto social enmarcado en una situación”*⁴⁸. Consecuentemente implica la intención de comprender aquello que se evalúa, así como las circunstancias que lo rodean y condicionan.

- **Retroalimentación:** La evaluación debe facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el trabajo con los alumnos, en la planificación de la enseñanza, en la modificación del contexto y la manera de trabajar el equipo docente. *“Debe obrar como insumo para una nueva intervención docente y no como un juicio ya acabado sobre lo ya conseguido: esto significa que la evaluación cumple con un fin que, lejos de rotular al alumno y limitar sus posibilidades, le permite seguir aprendiendo a través de las nuevas estrategias que el docente puede construir tomando en cuenta lo evaluado”*⁴⁹.

- **Aprendizaje:** La evaluación le permite al profesor saber si es adecuada la metodología, si los contenidos son pertinentes, si el aprendizaje es significativo y relevante para los alumnos. Es decir, debe instituirse como instrumento de investigación en la didáctica para comprobar la hipótesis de acción metodológica.

Tipos de Evaluación

La consideración de la evaluación como un proceso formativo y continuo se concreta en diversas formas evaluativas que remiten a cuestiones tales como *¿cuándo evaluar?* y, en consecuencia, referidas a *¿qué evaluar?* y *¿cómo hacerlo?*

Conforme lo expuesto podría hablarse entonces de una tipología de la evaluación, -no privativa del Nivel Inicial sino generalizable a toda evaluación que se nombre educativa-, definida en *tres momentos fundamentales*.

• Evaluación inicial o diagnóstica

Se integra al momento de apertura o inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje con la intención de recabar información sobre la “situación de partida” de cada alumno. En otras palabras, esta evaluación aporta datos sobre estructuras cognitivas de contenidos aprendidos y habilidades incorporadas de saberes anteriores, conocimientos previos vinculados a las propias historias personales necesidades, inquietudes, deseos de saber, problemas, etc.

La información de la cual se nutre, la constituyen los datos proporcionados por la familia, informes médicos, psicológicos, psicopedagógicos, referencias del niño durante alguna escolarización anterior, la observación directa sobre el grado de desarrollo de las capacidades básicas correspondientes a su etapa evolutiva, el registro y la interpretación del comportamiento del niño en relación al nuevo material de aprendizaje, etc.

Desde los parámetros descriptos la evaluación inicial deviene, entonces, en dispositivo que permite al niño descubrir lo que sabe, cuanto sabe, lo que no sabe y, por lo mismo, tomar conciencia de imprecisiones y contradicciones en sus esquemas de conocimiento experimentando la necesidad de superarlos.

⁴⁷ Azzerboni, D. (2000) ¿Para qué evaluar? En: Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N° 28. Evaluación en el Nivel Inicial. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

⁴⁸ Quintana, C. y Wiedemer, K. (2004) Puntos de partida para pensar la evaluación. En Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N° 59. Evaluar desde el comienzo. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

⁴⁹ Origlio, F. y Ullúa, J. J. (2000) Evaluar los aprendizajes. En: Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N° 28. Evaluación en el Nivel Inicial. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

• Evaluación formativa o en proceso

Se desarrolla durante el proceso de aprendizaje recabando datos, tanto de los progresos alcanzados y el logro de los objetivos previstos, como de las dificultades, bloqueos y disfunciones que dificultan o entorpecen la marcha del proceso y que se deben, consecuentemente, rever y recuperar.

La evaluación formativa responde a la consideración de que aprender es un largo camino por el cual los alumnos pueden reestructurar su conocimiento, teniendo como base las actividades realizadas.

Las equivocaciones son, a la vez que instancia de aprendizaje, un indicador que posibilita dilucidar tipos o grados de dificultades en las representaciones mentales y estrategias de los alumnos.

En síntesis, esta evaluación permite observar lo que ocurre al interior del proceso de enseñanza y aprendizaje; detectar causas de logros y carencias para atenderlas a tiempo. Su propia naturaleza formativa-conforme lo expuesto-, torna evidente que brinda información permanente para determinar si ese proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del niño. Promueve, a la vez, los reajustes que toda instancia de construcción precisa; de allí que la evaluación formativa o en proceso está más centrada en los procedimientos que en los resultados.

Es reguladora, orientadora y autocorrectora del proceso educativo. Y es a partir de la regulación pedagógica, que se gestionan las dificultades hacia el fortalecimiento de los aprendizajes.

• Evaluación sumativa o final

La evaluación sumativa o final es consecuencia lógica de la evaluación continua. Y es la parte final de un proceso que comienza con la evaluación inicial o diagnóstica. Ofrece información del tipo y grado de aprendizajes alcanzados en un período determinado.

Ahora bien, en el Nivel Inicial, **la evaluación de los niños** no está asociada a la acreditación por cuanto propone un régimen de promoción **directa**. En otras palabras, los **propósitos formativos del nivel** están explícitamente formulados en los campos de experiencias y son responsabilidad de cada institución.

El despliegue de una valoración de orden cualitativo se orienta a un análisis más globalizado de la historia de los niños: sus necesidades, intereses, vivencias, contextos, capital cultural, así como a la comprensión de los procesos áulicos, al sostén y a la ayuda pedagógica oportuna y personalizada.

La evaluación en este nivel no concluye con exámenes escritos que produzcan calificaciones. Sin embargo, es la síntesis de los registros, producciones de los niños, listas de objetivos y/o contenidos evaluados en función de las competencias alcanzadas y que se expresan en el Informe de Aprendizajes.

Criterios de evaluación

En todo proceso de enseñanza y aprendizaje se distinguen, -entre otros-, dos **momentos esenciales y complementarios**: *la planificación o programación y la evaluación*. No es suficiente con programar, hace falta comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos definidos en la misma para poder tomar decisiones.

La función de la evaluación implica contrastar lo que se “mide” con lo que se pretende conseguir para luego tomar decisiones. De alguna manera este acto de comparar da sentido a la retroalimentación en tanto facilita la reflexión y permite el mejoramiento de las prácticas o producciones propuestas. Es decir, toda evaluación se refiere a una norma o criterios construidos antes o durante el proceso de evaluación.

Esos criterios proponen expectativas sobre los resultados esperados en el desempeño de los niños y guían tanto la construcción de los instrumentos de evaluación, como el proceso de valoración posterior. Devienen, conforme lo expresado, en condición o regla, que permite realizar una elección. Implica que sobre un criterio se puede basar una decisión o un juicio de valor.

En otras palabras, los criterios de evaluación establecen de alguna manera el tipo y grado de aprendizajes que se espera alcancen los niños con respecto a las capacidades implícitas en los objetivos y resultan ser instrumento que ayudan a reconocer el valor de las actividades.

De lo consignado precedentemente, puede desprenderse la afirmación de que **los criterios son elementos inherentes a todo proceso educativo y su formulación es crucial, independientemente del momento en que se formule o, la progresión jerárquica que posea**. La definición de éstos brindará al docente mayor seguridad a la hora de evaluar y tomar decisiones acertadas, pero exigirá de él un conocimiento profundo y global del área a evaluar.

El establecimiento y definición de los criterios, dentro de los cánones definidos por una evaluación multirreferencial, abierta e inacabada exige, la construcción del referente que da cuenta de éste, a partir de una lectura orientada de la realidad y que por lo mismo *“permite a los docentes orientar y reorientar en un movimiento espiralado y dialéctico los procesos de enseñanza”*⁵⁰.

⁵⁰ Spakowsky, E. (2004) La problemática de la evaluación en el Nivel Inicial. En: Revista 0 a 5. La educación en los primeros años Nº 59. Evaluar desde el comienzo. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.



Esquina



Itatí

Técnicas e instrumentos de evaluación en el Nivel Inicial

La evaluación de los aprendizajes se realiza sobre la base de un conjunto de instrumentos de evaluación.

Cada uno de ellos debe cumplir con ciertas condiciones, a saber:

- Evaluar los aprendizajes que los docentes o la institución esperan que los alumnos desarrollen.
- Considerar la presencia y ausencia de una respuesta como un indicio significativo para evaluar los aprendizajes que se busca promover.
- Registrar los avances y dificultades del proceso de aprendizaje.
- Organizar las consideraciones cualitativas de los aprendizajes, con el fin de permitir las conclusiones relacionadas al desempeño presente y futuro del niño.

El nivel inicial selecciona y emplea técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las concepciones de enseñanza y aprendizaje y con las consecuentes acciones didácticas que de ellas se desprenden.

Conforme a estos parámetros las técnicas e instrumentos más adecuados para el nivel inicial son:

• La observación

La observación es una de las técnicas más adecuada y empleada para recoger información sobre los aprendizajes de los niños.

Conforme la naturaleza de la situación observada, se pueden distinguir las siguientes modalidades: **observaciones de situaciones casuales, deliberadas, focalizadas, participativas y no participativas, individuales o grupales, directas o diferidas** (video).

Claudia Turri, citando a De Ketele (1984), define la observación como *"un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia orientada por un objetivo terminal y organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información"*⁵¹. La observación como una técnica de evaluación requiere del educador ciertas condiciones entre las que podrían citarse:

- Criterio **abierto y flexible** para prestar atención a los imprevistos que se pudieran escapar en una observación selectiva y planificada.
- Criterio **selectivo** que, complementando al anterior, remita a una observación planificada conforme a ciertos objetivos, contenidos y particularidades de los niños en situaciones de aprendizaje.

⁵¹ De Ketele, J. M. (1984) Observar para educar- Observación y evaluación en la práctica educativa Editorial Visor Madrid

Los aspectos incidentales y los planificados deben estar integrados. Se pueden distinguir entonces, las siguientes modalidades:

- **Observación de situaciones espontáneas o incidentales:** integran este tópico las actividades que se realizan cotidianamente en la sala, en las cuales no está implícita la intención evaluatoria; no obstante, la información por ellas aportada sirve para tal fin.
- **Observación de situaciones creadas:** se traducen en actividades que el docente propone a los niños especialmente diseñadas para evaluar determinados aspectos. Aquí es la intervención docente la que aporta un rasgo distintivo.

Se deduce de lo desarrollado hasta aquí, que la observación deviene en un dispositivo obligado en la construcción del conocimiento pedagógico, declarándose, en consecuencia, al servicio de la evaluación y de la toma de decisiones.

• El Registro

Este instrumento se instituye en el par lógico de la observación cuanto en él se vuelcan las observaciones realizadas. Se trata de registrar para su análisis, los hechos significativos para el niño tanto en lo grupal como en lo individual, con o sin la intervención intencional docente, que den cuenta de un trabajo más consistente y técnico acerca de la evaluación de los aprendizajes de los niños.

Se nuclean en este grupo el **registro anecdótico** (inmediato o diferido), **listas de control o de cotejo**, **escalas de calificación (rúbricas)**, **registro de casos**, **registro narrativo**, **portfolios**.

Existen diversos instrumentos de registro y sistematización de la observación, no obstante, podrían diferenciarse, según lo expresado por Claudia Turri, en dos grandes grupos. Uno que alude al tiempo transcurrido entre la observación y el correspondiente registro; el otro refiere al grado de formalidad del texto.

Se nuclean al interior del **primer grupo**, el **registro inmediato** aquel que, como su nombre lo indica, es efectivizado simultánea o inmediatamente a la observación; y el **registro diferido**, o a posteriori, cuya concreción queda aplazada o suspendida hasta que el docente que lo realiza cuente con el tiempo necesario para llevarlo a cabo.

Respecto del **segundo grupo**, el grado de formalidad del texto define la diferencia entre registro informal y formal.

El **registro informal** recoge información sobre algún suceso o hecho significativo a través de notas o mediante alguna planilla soporte que oriente la observación al mismo tiempo que sistematiza los datos.

Veamos los de mayor aplicación en el nivel inicial y que caen bajo la *categorización de registro informal*:

- **Registro narrativo o anecdótico:** supone registros periódicos referidos a la evolución de los procesos de aprendizaje que va desarrollando el niño. Incluyen la descripción de todas las variables relacionadas con la situación observada; a saber: el comportamiento del niño, el momento en que se desarrolla y la situación en la cual se dio.

- **Listas de control o de cotejo:** son otra fuente de información que permiten registrar algunos aspectos que el docente selecciona especialmente para ser observados. Este instrumento se elabora para una determinada actividad y grupo de niños. Los criterios seleccionados estarán entonces, directamente relacionados con el objetivo de esa observación y con lo que el docente se propuso evaluar.

El **registro formal** configura lo que se conoce como **informe final o informe de aprendizajes**. Este último, es el que se entrega a los padres y forma parte del legajo del alumno.

• El Informe de Aprendizajes

Indudablemente no se justifica el proceso de evaluación si no se concluye con un informe.

El *Informe final* es una exposición escrita que deviene en un perfil completo y representativo del niño, en relación con sus procesos y resultados de aprendizajes. Y que la acción educativa se propone para él, y para un grupo en un período determinado. Sintetiza la evaluación de desempeños y de desarrollo de sus capacidades, saberes y habilidades en cada campo de conocimiento, con relación a los objetivos de enseñanza.

"Los informes finales son síntesis aproximadas y detalladas de situaciones particulares"⁵².

Este documento, que se caracteriza por poseer un formato y un texto, integra todos los datos que el docente ha ido obteniendo a través de las distintas técnicas e instrumentos de evaluación. La información así procurada, tamizada por la interpretación pedagógica correspondiente, oficia de fundamento de los resultados de la evaluación expresados mediante el informe. *"Para la construcción del informe (evaluativo) final, es necesario, primero, establecer acuerdos institucionales, y determinar de manera explícita sobre qué parámetros estará elaborado. Es fundamental que los acuerdos sean el producto de discusiones epistemológicas en relación con la evaluación tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, debe discutirse también la manera de llevarse a cabo la evaluación como instancia de indagación del proceso que van realizando los alumnos/as y de las condiciones que facilitan u obstaculizan sus desempeños. El contenido del informe tiene que dar cuenta del estado de situación de cada alumno en el período que abarca su construcción"⁵³.*

La evaluación en el Nivel Inicial en el marco normativo de las trayectorias escolares

La aprobación de la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación, expresa en el Anexo I las *"Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación"*⁵⁴

⁵² Spakowsky, E. (2016) Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial: Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras. 7a- Rosario. Horno Sapiens Ediciones.

⁵³ Spakowsky, E. (2016) Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial: Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras. 7a- Rosario. Horno Sapiens Ediciones

⁵⁴ Resolución CFE N° 174/12. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 13 de junio de 2012.

Se detalla para la evaluación en el Nivel Inicial:

14. *“La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto, el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello”⁵⁵.*

15. *“La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto, cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto”⁵⁶.*

16. *“Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar”⁵⁷.*

El juego y la evaluación

El juego, el jugar propiamente dicho del niño es una forma de habitar y de estar con los otros al que el nivel inicial le otorga una atención especial y una extensiva carga horaria.

Esta actividad compartida con otros niños se erige entonces como medio que le posibilita crecer corporalmente, expresarse conforme su personalidad, integrarse al contexto socio cultural –lo que supone una comprensión del mismo– canalizar y eliminar ansiedades y energía retenida, comunicarse, crear y aprender.

En otras palabras, considerar el juego como el modo peculiar de interacción del niño consigo mismo, los otros y las cosas, implica privilegiar la actividad lúdica como el recurso metodológico más pertinente en función de la consecución de objetivos educativos en el nivel.

Si es el juego soporte de tantos posibles, la evaluación es el dispositivo que lo puede potenciar.

⁵⁵ Resolución CFE N° 174/12. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 13 de junio de 2012.

⁵⁶ Resolución CFE N° 174/12. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 13 de junio de 2012.

⁵⁷ Resolución CFE N° 174/12. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 13 de junio de 2012.

La evaluación a través del juego -en tanto marco privilegiado de observación-, permite al docente descubrir y comprender las actitudes y comportamientos del niño para intervenir en ellos, ayudándolo a superar dificultades y orientando, en consecuencia, la construcción de aprendizajes.

El ejercicio de evaluar a través del juego podría organizarse:

- **En grupo total:** conlleva la previa selección de los alumnos que se observarán, pues resultaría imposible observar a todos simultáneamente. Para estas ocasiones es pertinente el uso de una planilla de registro.
- **En grupo pequeño:** el maestro organiza el juego para centrar su observación sobre un pequeño grupo o un niño en particular, al mismo tiempo que el resto de la clase realiza otras actividades. Análogo al anterior, la toma de registros es esencial.



San Cosme



Monte Caseros

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.
- Azzerboni, D. (2000) ¿Para qué evaluar? En: Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N° 28. Evaluación en el Nivel Inicial. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. pp. 22-46.
- Azzerboni, D. (2016) La creatividad en las escuelas infantiles: propuestas didácticas desde las ciencias, las artes y la expresividad lúdica. 1ª ed. Novedades Educativas. Buenos Aires
- Civarolo, M. M. (2017). Clase 4: Las alas de Spectrum. Módulo de actualización: Enfoques pedagógicos que renovaron la educación infantil. Las inteligencias múltiples y el Proyecto Spectru. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/ UNESCO.
- De Ketele, J. M. (1984) Observar para educar- Observación y evaluación en la práctica educativa Editorial Visor. Madrid
- Fairstein, G. (2011) Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza. Diplomatura en Constructivismo y Escuela FLACSO.
- Origlio, F. y Ullúa, J. J. (2000) Evaluar los aprendizajes. En: Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N° 28. Evaluación en el Nivel Inicial. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Quintana, C. y Wiedemer, K. (2004). Puntos de partida para pensar la evaluación. En Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N° 59. Evaluar desde el comienzo. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Rosemberg, C.-Borzzone A.M. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización – 1º ed. – Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar
- Ritchhart, R. - Perkins, D. (2008) Making Thinking Visible. Educational Leadership, Vol. 65, Issue 5.
- Sacristán, J. G. (1991) El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. Madrid
- Sarlé, P. (2008) Enseñar en clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos 1º ed. Novedades Educativas. Buenos Aires
- Spakowsky, E. (2004) La problemática de la evaluación en el Nivel Inicial. En: Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N° 59. Evaluar desde el comienzo. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Spakowsky, E. (2016) Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial: Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras. 7a- Rosario. Horno Sapiens Ediciones.
- Terigi, Flavia. (2009) Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la Educación.

- Zabalza Beraza, M. A. (2016) Educación Inicial y Territorio. El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno. 1ª. Ed. Rosario Homo Sapiens Ediciones.

Leyes

- Ley de Educación Nacional 26.206/06. Ministerio de Educación Argentina.

- Ley Provincial de Educación. N° 6475/18. Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes.

Documentos

- Articulación y Trayectorias integradas. Aportes para una discusión federal. (2017). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

- Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 174/12. Buenos Aires, 13 de junio de 2012.

- Consejo General de Educación. (2013). Anexo 1. Pautas y Criterios Para La Elaboración Del Informe Final De Logros Del Nivel Inicial. Noviembre.

- Indicadores de Progresión de los Aprendizajes. Aprendizajes 2030. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa 2030 Secundaria Federal Ministerio de Educación. Presidenta de la Nación.

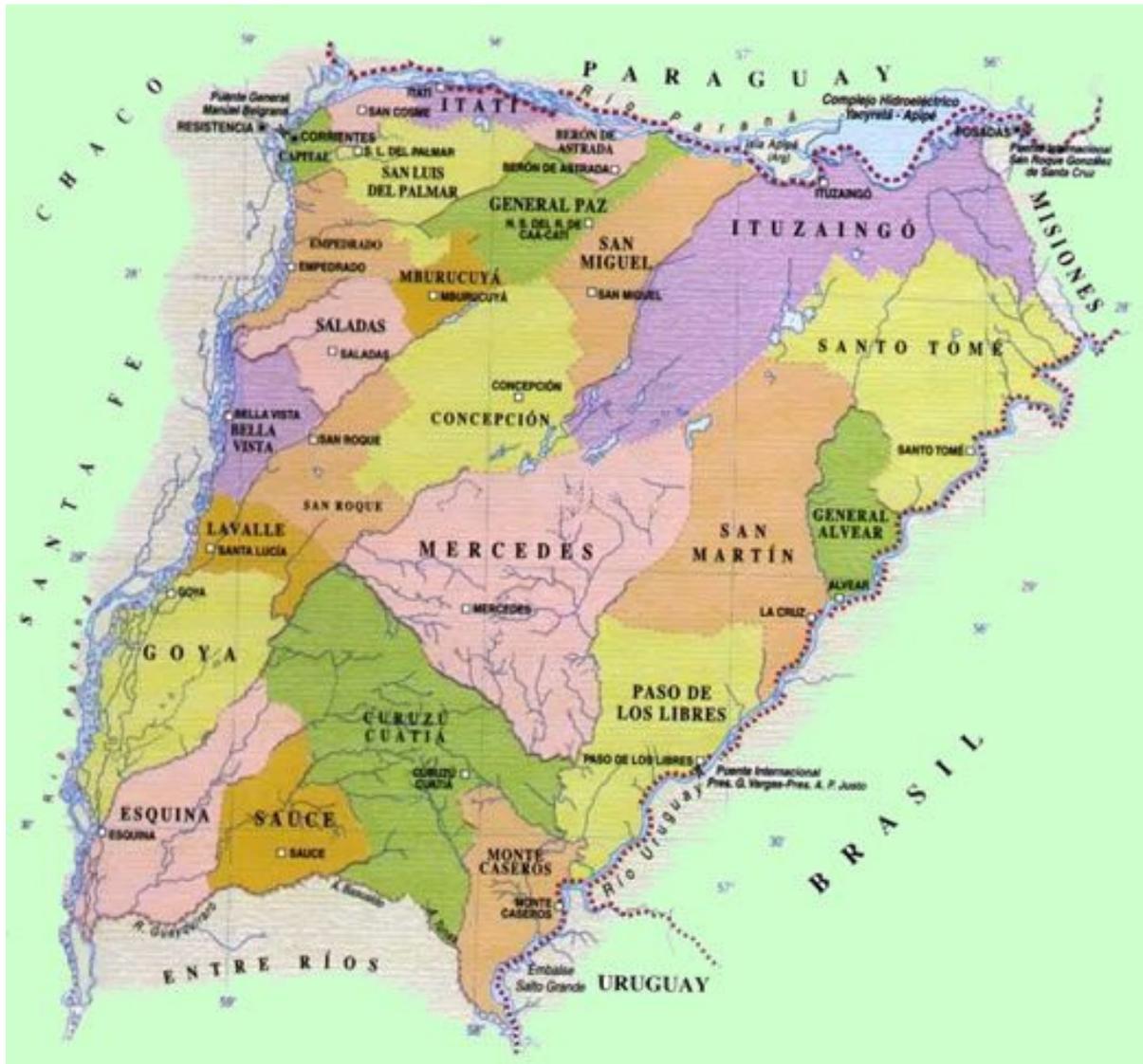
- LA MULTITAREA. Una modalidad de elección en el Nivel Inicial. Documento 2017. Provincia de Buenos Aires

- Marco de Organización de los Aprendizajes. (2017). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa Resolución CFE N° 330/17. Ministerio de Educación. Presidenta de la Nación.

- Quiroz, A., Picco, P. y Soto C. (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Capítulo 3

LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES



Estructura y organización de nivel

En compromiso con la política educativa nacional, y acorde a lo que establecen la LEN 26.206/06⁵⁸ y la Ley 26.233/07⁵⁹ de Centros de Desarrollo Infantil, la provincia de Corrientes organiza la Educación Inicial en torno a la **Unidad Pedagógica**, que comprende a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad.

Considerando la pluralidad de las infancias y legitimando diferentes contextos y tradiciones culturales, el Nivel Inicial de la **Educación Pública** del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, funciona con diferentes modalidades y gestiones que lo regulan, de acuerdo con la siguiente estructura:

► **El Nivel Inicial dependiente del Consejo General de Educación se organiza de la siguiente manera:**

- **Escuelas Jardín de Infantes (EJI):** instituciones independientes que cuentan con dirección y edificio propio, con salas para niños de 3 a 5 años.
- **Jardines de Infantes Nucleados (JIN):** El nucleamiento consiste en una forma de organización compuesta por una sede donde funciona la dirección y se realizan las tareas de gestión y anexos dependientes de la sede.
- **Salas de Jardín de Infantes Anexas a Escuelas Primarias:** cuya conducción está a cargo de la dirección del Nivel Primario.

Al interior de los Jardines de Infantes, las salas pueden organizarse en secciones:

- **Independientes:** concurren niños de la misma edad.
- **Plurisalas:** en instituciones rurales, nuclean niños de 3 a 5 años.
- **Multinivel:** en instituciones rurales, nuclean niños de Nivel Inicial y de Nivel Primario.

► **El Nivel Inicial dependiente de la Dirección General de Enseñanza Privada.** Cuenta, en todo el ámbito de la provincia, en su mayoría con Escuelas Jardín con salas para niños de 3 a 5 años de conducción pedagógica y administrativa específica del nivel y, en menor medida, con Jardines de Infantes y Anexos al nivel de Educación Primaria, con salas para niños de 3 a 5 años, que se rigen con la dirección de dicho nivel.

⁵⁸ Ley de Educación Nacional. Art. 18°. La educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos (2) últimos años.

Art. 24°. La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

- a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los CUARENTA Y CINCO (45) días a los DOS (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los TRES (3) a los CINCO (5) años de edad inclusive.
- b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los CUARENTA Y CINCO (45) días y los CINCO, (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley.
- c) La cantidad de secciones, cobertura de edades, extensión de la jornada y servicios complementarios de salud y alimentación, serán determinados por las disposiciones reglamentarias, que respondan a las necesidades de los/as niños/as y sus familias.
- d) Las certificaciones de cumplimiento de la Educación Inicial obligatoria en cualesquiera de las formas organizativas reconocidas y supervisadas por las autoridades educativas, tendrán plena validez para la inscripción en la Educación Primaria.

⁵⁹ Ley 26.233: Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación.

Art. 2° — Se entenderá por Centro de Desarrollo Infantil a los espacios de atención integral de niños y niñas de hasta CUATRO (4) años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas.

► **El Nivel Inicial dependiente de la Dirección de Educación Secundaria.** Funciona en Escuelas Normales y se conforma con Nivel Inicial, Primario y Secundario. El Nivel Inicial cuenta con salas para niños de 3 a 5 años. Dependen -pedagógicamente- de una la dirección propia del nivel y -administrativamente- de la Rectoría de la Escuela.

Gobierno	Organismos	Instituciones	Descripción
Ministerio de Desarrollo social	Dirección de los Derechos de la Niñez y la Familia	Centros de Desarrollo Infantil	45 días a 4 años
Municipalidad	Secretaría de Desarrollo Humano Subsecretaría de Educación	Centros de Desarrollo Infantil	45 días a 4 años
Ministerio de Educación	Dirección General de Enseñanza Privada	Jardín de Infantes	3, 4 y 5 años
	Dirección de Educación Secundaria	Escuelas Normales	3, 4 y 5 años
	Consejo General de Educación	Escuelas Jardín de Infantes (EJI)	3, 4 y 5 años
		Jardines de Infantes Nucleados (JIN)	3, 4 y 5 años
		Salas Anexas a Escuelas Primarias	3, 4 y 5 años
		Plurisalas	3, 4 y 5 años



Mburucuyá



Paso de los Libres

Modalidades del sistema educativo en el Nivel Inicial

A partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 se configura el sistema educativo con lo que se denominan Modalidades Educativas. Desde esta ley, se definen a las Modalidades como “opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación, y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”.

La Provincia de Corrientes, adhiere y trabaja de forma articulada con las distintas modalidades educativas establecidas:

• Educación Especial

Conforme lo expresa su denominación esta modalidad se centra en garantizar, a todos los niños con necesidades educativas especiales, trayectorias educativas integrales sustentadas en diferentes configuraciones de apoyo y personal especializado. **Resguarda de este modo el derecho de todos los niños a la educación** y convocan al nivel para acciones preventivas que permitan intervenir tempranamente en niños con patologías instaladas o en riesgo de sufrir alteraciones en su desarrollo por condiciones de vida desfavorables.

• Educación Rural

La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas y **adaptadas a las necesidades y particularidades** de la población que habita en **zonas rurales**.

• Educación Domiciliaria y Hospitalaria

A través de esta modalidad se garantiza la **igualdad de oportunidades educativas a todos los niños de Nivel Inicial** que por razones de salud se ven impedidos de asistir a la escuela con regularidad. Su implementación demanda la gestión de múltiples recursos que la política educativa de la provincia está dispuesta a solventar.

• Educación En Contextos de Privación de Libertad

Esta modalidad **garantiza la atención educativa a los niños nacidos en contextos de privación de la libertad** asegurando su trayectoria escolar. Así, los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los niños de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos y/o criados en estos contextos, a través de jardines maternales o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias. (LEN Cap. XII, Art. 58).

• Educación Intercultural Bilingüe

Se configura desde el **reconocimiento de la heterogeneidad cultural en aras a promover la justicia y democratización**, generando e implementando desde la institución prácticas pedagógicas que respeten los intereses y producciones culturales de los diferentes grupos sociales.

• Educación Artística

En el Nivel Inicial la Educación Artística es la apertura a los distintos lenguajes artísticos, es decir a la posibilidad de **aprendizajes de diferentes modos de expresión y comunicación** a través de la apreciación, la producción y la contextualización de diversas manifestaciones del arte.

Infancias y sujeto

Infancias y no, infancia. No es casual el título de este apartado. Una sola grafía define la pluralidad y establece la manera de entender este concepto.

“Infancias” porque no hay “una” infancia, un único modo de ser niño, sino que existen y coexisten múltiples maneras de vivir la niñez constituidas en diferentes contextos, espacios y tiempos. No es lo mismo ser niño en una ciudad fronteriza como Paso de los Libres, que serlo en Bella Vista, no es lo mismo vivir en un barrio privado que en una zona rural, tener acceso a una variedad de recursos tecnológicos que no tenerlos; del mismo modo, no habrá sido lo mismo crecer en la época colonial que hacerlo en el escenario del siglo XXI.

Cada una de estas infancias tiene su génesis en lo que la Psicología Social dio en llamar *representaciones sociales*, es decir, construcciones de sentido común que un determinado colectivo social elabora e instala para interpretar la realidad y que devienen en formas compartidas de pensar, sentir y actuar. De esta manera, son las distintas creencias, conocimientos, tradiciones y pautas culturales instituidas en una sociedad las que fijan, conforme su representación de infancia, lo que es la niñez, lo que necesita y lo que se espera de ella.

Es dable inferir entonces que **la infancia es una construcción social, histórica y cultural**, *“es una idea que fue tomando diferentes formas”*⁶⁰ y que no puede ser comprendida de manera universal, natural, sin modificaciones a lo largo del tiempo, pues ella se reescribe dinámicamente conforme lo hacen las sociedades, la política, la cultura, la economía, las tecnologías.

Sintetizando, “Los niños fueron (son) concebidos, criados, educados, recibidos, tratados, institucionalizados, acompañados, de modo distinto según las épocas”⁶¹.

Este posicionamiento desnaturaliza la perspectiva lineal, espontánea y unívoca de desarrollo infantil. En el hombre, los comportamientos no vienen descriptos genéticamente. *“Nada indica que exista algo como el “desarrollo natural”, aquél que parecía tener signado su rumbo de antemano según la clásica perspectiva evolutiva”,* y que roza la posibilidad de entronizar una identidad particular como norma, es decir, establecer un único modo de ser niño o niña, una única manera de concebir la familia.

Desde perspectivas psicológicas, es pertinente señalar que los niños construyen su subjetividad, es decir sus modos particulares de organizar y significar el mundo en situaciones sociales, en la relación con otros mediada por el lenguaje. Así, como producción subjetiva, la infancia no se da sin el encuentro con “otros” significativos y como construcción social, lleva las marcas de las instituciones por las que empieza a transitar en el pasaje de lo privado-familiar a lo público-social. Será este proceso el que producirá el sujeto con su singularidad.

⁶⁰ Propper, F. V. (2007). La era de los superniños: infancia y dibujos animados. 1º Ed. Alfagrama. Buenos Aires.

⁶¹ Diseño Curricular San Juan. (2012).

En síntesis, la constitución del niño como sujeto solo se comprende desde el vínculo que se produce entre la construcción social de la infancia, materializada en la figura del adulto y las experiencias irrepetibles de cada niño; entre la imagen que el niño tiene de sí mismo y las expectativas que la sociedad y las instituciones inscriben en él.

A partir de la **Convención Internacional de Derechos del Niño (CIDN)** y su incorporación en la **Constitución Nacional** en el año 1994, la concepción de niñez se amplía y enriquece. En el año 2005 Argentina sanciona la Ley 26.061 de **Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes**, por primera vez, los niños son considerados no sólo objeto de protecciones especiales por parte de los adultos y del Estado, sino sujetos de un conjunto de derechos civiles y políticos que los equiparan a la condición de ciudadanos.

El enfoque de derechos se instituye como un nuevo paradigma sostenido en fuerzas jurídicas, inalienables y obligatorias, garantizadas desde el Estado y la sociedad civil. Se concreta, en clave de la protección y cuidado, en el derecho de los niños a la educación, salud, desarrollo social, juego y participación ciudadana.

En consonancia con lo expresado sería pertinente *“reinstalar preguntas acerca de cómo nombramos, cómo entendemos y cómo educamos a los más pequeños de nuestra sociedad a quienes constituimos, desde un enfoque que prioriza sus derechos, en sujetos de la Educación Inicial”*⁶².

La escuela, en tanto espacio de los “otros”, cumple un significativo papel en la construcción del niño como sujeto social conforme deviene en espacio de conocimiento, de expansión de horizontes, de aprendizajes y desarrollo de la autonomía.

El ingreso al Nivel debería inscribirse en la construcción de la subjetividad, como un espacio de encuentro que posibilita al niño establecer relaciones basadas en el diálogo, la conciencia y valoración de las diferencias existentes. El nivel mediaría en las experiencias propias de los sujetos consigo mismo y en relación con otros en aras a promover una sociedad más justa, democrática, de diálogo y participación.

Quien asuma la responsabilidad de educar a los niños como sujetos sociales, deberá entonces ampliar su mediación, abordar otras temáticas en el diálogo intergeneracional, habilitar nuevas voces, explorar y experimentar nuevos escenarios de conocimiento, priorizar valores de solidaridad y cooperación.

La tarea como educador en este nivel educativo nos convoca así, a enriquecer los contextos de vida de nuestros alumnos **promoviendo, a través del juego y el trabajo en equipo**, experiencias globalizadoras de aprendizajes, potentes y transformadoras que enriquezcan los procesos cognitivos, afectivos y conductuales. Nos obliga, al mismo tiempo, a focalizar la mirada en las nuevas y múltiples infancias como sujetos de derechos brindándoles las herramientas, saberes, estrategias para que conquisten la ampliación de los derechos de ciudadanía.

En otras palabras, admitir lo plural configura nuevos requerimientos para la enseñanza en todas las localidades de nuestra provincia, pues en cada una de ellas los niños cristalizan particularidades y necesidades de aprendizajes propios. Así, a la hora de pensar estrategias didácticas, estas diferencias materializadas en una heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas, deberán ser

⁶² Diseño Curricular de la Provincia de San Juan. (2012).

tenidas en cuenta no solo para comprenderlas, sostenerlas y acompañarlas, sino y sobre todo, para garantizar la equidad.

Es posible inferir de lo expuesto que las intervenciones educativas no pueden plantearse como prácticas neutrales, obsecuentes con un desarrollo natural, sino como prácticas decididamente políticas sostenidas en el propósito de revertir desigualdades.

Desde estos parámetros, las diferencias cognitivas, socioculturales, lingüísticas, motoras y emocionales no tienen por qué ser barrera ni obstáculo para el aprendizaje de todos los niños.

Educación Inclusiva

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como una *“estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”*⁶³.

Se materializa en nuestro país, con la Ley de Educación Nacional 26.206: *“garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas, y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”*⁶⁴ (Capítulo II, inc. e).

Este marco jurídico habilita a concebir a la educación inclusiva como un proceso que busca responder de la mejor manera posible a la diversidad, con la tangible evidencia de que **las diferencias en educación son lo común y no la excepción**. Así, diferentes son las formas de acceder al conocimiento, diferentes son los tiempos de aprendizajes, las necesidades, la realidad sociocultural.

Aceptar estas diferencias, reconocerlas y valorarlas, es la condición necesaria para el estatuto del niño como sujeto pleno de derechos, en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.

No obstante, no es suficiente con incluirlos dentro de la escuela, se trata de que la totalidad de los niños de una comunidad aprendan sin exclusiones de ningún tipo.

En otras palabras, se habla de una comunidad de aprendizaje donde todos se benefician y aprenden juntos más allá de sus condiciones personales, sociales o culturales. Es en este espacio de encuentro, ocupado en mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que ninguno quede excluido del acceso a una educación de calidad, donde se desarrolla el sentido de solidaridad y pertenencia, en clave de la protección y promoción de derechos.

Avanzar en la inclusión supone superar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades educativas. De allí la necesidad de una intervención responsable y el compromiso sostenido de distintos actores sociales para responder genuinamente a las diferentes necesidades y particularidades de los sujetos de la educación.

⁶³ UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris. Ediciones de la UNESCO.

⁶⁴ Ley de Educación Nacional 26.206 /2006

La inclusión no es un concepto, es una posición, denota estar presente, involucrarse, responsabilizarse, tomar decisiones y actuar.

Desde estos parámetros se torna indefectiblemente necesario modificar el contexto, transformar los sistemas educativos, potenciar las capacidades pedagógicas, organizativas, de gestión, de trabajo en red con la Modalidad Educación Especial, Intercultural Bilingüe y con otros ministerios, para diseñar y planificar ofertas adecuadas a cada niño, acordes con sus ritmos, expectativas y posibilidades de aprender significativamente. Es el docente el que repensará sus prácticas para ofrecer a cada grupo de alumnos propuestas que sean flexibles, abiertas, dinámicas y accesibles a cualquier niño, sin importar su condición; esto se traducirá luego en la evaluación de los procesos que realizan y darán la pauta del recorrido que deberá continuar cada uno, de acuerdo a sus capacidades y potencialidades. **Así, es la intervención docente la que transformará el camino y andamiará a cada uno de sus alumnos en sus trayectorias hacia el aprendizaje. La pedagogía está centrada en el niño y es la escuela la que debe adaptarse a ellos.**

En el contexto de distintos escenarios socioculturales, pensar prácticas educativas inclusivas en nuestra provincia implica buscar un equilibrio entre saberes de carácter universal y aquellos saberes construidos socialmente en determinados marcos de diversidad sociocultural. Sirva de ejemplo el encuentro que las instituciones de Nivel Inicial promueven, en clave de derechos, a la población proveniente de regiones fronterizas con Paraguay y Brasil. La influencia que estos dos países ejercen en los niños de la provincia de Corrientes configura rasgos culturales e identitarios que, en tanto sean respetados e incluidos en experiencias pedagógicas democráticas, potenciarán la subjetividad, favorecerán la autoestima y tornarán significativos los aprendizajes que se proponen en la escuela.

En consonancia con lo expresado es dable suponer que el reconocimiento de la diversidad en la escuela echa por tierra, la homogeneidad de contenidos, métodos, ritmos y rendimientos que, en nombre de la igualdad de oportunidades, ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la dilución de la singularidad de la mayoría de los niños escolarizados.

La premisa del respeto por la diversidad lleva implícito la existencia de un currículo común pero flexible y abierto a la posibilidad de plantear diversificaciones. En la idea de inclusión se propone la misma situación de aprendizaje para todo el grupo, buscando como propósito que cada uno intervenga desde su propio punto de partida de la mejor manera posible, desarrollando al máximo el potencial que poseen entendiendo que todos somos diferentes.

“La Educación para Todos, reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con discapacidad, dentro del sistema común de educación”⁶⁵.

⁶⁵ UNESCO. (2004) Declaración de Salamanca.

Interculturalidad

Conceptualizando a la cultura como un “conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, costumbres, hábitos que el hombre adquiere al ser parte de una sociedad”⁶⁶, es menester del Nivel Inicial -como primer eslabón de la educación formal- educar en un contexto democrático, que tenga como finalidad, la formación de ciudadanos capaces de convivir en la “diversidad”.

La educación intercultural, insta a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que propone el docente y a cuestionarse si efectivamente, el Jardín de Infantes se manifiesta como un espacio socialmente plural, que respeta las diferencias, promueve la internalización de normas, valores sociales y pautas de la propia cultura, enseñando a no discriminar, a aceptar y respetar las comunidades, etnias, religiones, condiciones de sexo y género, características físicas, etc.

Repensar las prácticas educativas desde la diversidad, es reflexionar y comprender que la interculturalidad, detenta un gran valor educativo. En consecuencia, se podrán diseñar ámbitos de enseñanza que alojen culturas heterogéneas e infancias, como premisa ineludible para el desarrollo de la autoestima, autonomía y confianza del niño.

“Las instituciones educativas, deben favorecer el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, comprometiéndose a integrar en su proyecto educativo a todos sus alumnos, garantizando niveles de logro equivalentes y sosteniendo a los valores de la solidaridad, el respeto y la aceptación de los otros, en un marco de igualdad de derechos”⁶⁷.

El objetivo que el maestro se traza en relación con la conformación de la identidad del niño, desde un enfoque intercultural, se concreta a partir de experiencias que posibiliten que se conozcan a sí mismos y a los demás, y respeten las diferencias culturales. Si el docente se compromete a integrar en un proyecto educativo a todos sus alumnos, éstos encontrarán en la escuela, un espacio confiable para expresar sus pensamientos y sentimientos y podrán adquirir seguridad en la toma de decisiones. *“Música, danza, literatura, juegos tradicionales, lenguas, comidas típicas, símbolos patrios, elementos de la naturaleza, entre otros, visibilizan su capital simbólico mientras apropian y recrean bienes culturales”⁶⁸.*

“La mediación educativa intercultural crítica entiende la heterogeneidad como patrimonio y aplicada desde la más temprana edad, se nos presenta como potente posibilidad para efectivizar derechos mientras se construyen subjetividades”.

María Alejandra Castiglioni

⁶⁶ Harris, M. (2011). Antropología Cultural. Alianza Literaria. Madrid-España.

⁶⁷ Malajovich, A. (2008) Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Paidós. Buenos Aires.

⁶⁸ <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2019/03/13/educacion-intercultural-critica-en-la-primera-infancia-la-corporalidad-como-espacio-de-transformacion-social/>

Este Diseño Curricular, sustentado en las normativas vigentes⁶⁹ que aluden concretamente a la necesidad de promover la justicia y la democratización, se refleja en un docente que incorpore saberes relacionados con las identidades culturales propias de esta provincia, tanto como de otras culturas que sean parte de la institución escolar.



Saladas



San Roque

⁶⁹ Convención de los Derechos del Niño (1989) Constitución Nacional (1994) - Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)- Ley de Educación Provincial N° 6.475 (2018)- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. (2004).



San Miguel



Caá Catí

Bibliografía

- Harris, M. (2011) Antropología Cultural. Alianza Literaria. Madrid-España.
- Malajovich, A. (2008) Recorridos didácticos en la Educación Inicial. Paidós. Buenos Aires.
- Propper, F.V. (2007) La era de los "súperniños": infancia y dibujos animados. 1º Ed. Alfagrama. Buenos Aires.
- UNESCO. (2004). Declaración de Salamanca.
- UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris. Ediciones de la UNESCO.

Documentaciones

- Ley de Educación Nacional N° 27.045/2014. Educación Inicial. Modificación. Art. 19
- Ley 26.233 (2007) Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Art. 2º
- Diseño Curricular de la Provincia de San Juan. (2012)

<https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2019/03/13/educacion-intercultural-critica-en-la-primera-infancia-la-corporalidad-como-espacio-de-transformacion-social/>

Capítulo 4

GESTIÓN PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

Roles y funciones

El Docente

Ser docente en la Educación Inicial demanda una sólida formación profesional, permanente y actualizada. Es importante que el docente pueda constituirse como figura de autoridad y contención. Autoridad dada por **la experticia**, el conocimiento que porta, los saberes y conocimientos que lo “autorizan” frente a directivos, colegas, familia y grupo de alumnos. Para ello, debe estar bien posicionado en su rol, su tarea consiste en propiciar conocimientos, capacidades, saberes y habilidades, promoviendo una educación integral.

El docente de nivel Inicial debe constituirse en un **mediador, promotor** de situaciones interesantes y motivadoras, que generen aprendizajes significativos en los niños, ayudándolos a avanzar, promoviendo el desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales, cual **andamio**, debe acompañar en el proceso de aprendizaje sabiendo retirarse cuando el niño logre niveles adecuados de autonomía e independencia.

Desde el rol de **facilitador del desarrollo integral** del niño, la tarea docente deberá promover vínculos de afecto y confianza que les brinden a los niños, seguridad en sus posibilidades y deseos de aprender; como adulto significativo delinearé las estrategias de enseñanza necesarias para el acompañamiento a las trayectorias y para la construcción de subjetividades.

En relación a lo propio de su hacer, la práctica docente, debe estar fundada en el análisis y la comprensión de la pluralidad de perspectivas teóricas que aportan las diferentes disciplinas, permitiéndole **ser un docente crítico y reflexivo**, capaz de elaborar con ellas marcos interpretativos de sus propuestas pedagógico-didácticas, a través de su **formación y capacitación continua**, sustentando su cotidianeidad en un **trabajo colaborativo**, fortaleciendo así una **cultura de aprendizaje permanente**.

Construirá una perspectiva compleja que comprenda las pluralidades de formas de vivir las infancias, que demandan proyectos pedagógicos coherentes, atendiendo a las características del contexto, a los intereses y motivaciones propias de los niños del Nivel Inicial.

El Director

Las innovaciones que se producen en todos los ámbitos demandan a las instituciones educativas adaptarse a nuevas realidades. Hoy la exigencia gira en torno a una resignificación del rol del directivo.

Las ideas claves en torno a este nuevo rol que se espera, están relacionadas con un estilo de gestión diferente, en el que se reúnen las características de un profesional de la educación y las de un especialista en tres ejes: institucional, curricular y político-social.

El director, como garante del proyecto institucional, debe promover espacios de encuentros participativos y democráticos, habilitando espacios de diálogos, donde el disenso de ideas sea una instancia de aprendizaje compartido.

Es función del director promover el cumplimiento de las leyes, reglamentaciones y disposiciones vigentes en las instituciones, fortaleciendo las trayectorias educativas y garantizando la justicia curricular.

Es una actitud deseable en los directivos, ofrecer oportunidades de comunicación asertivas, expresando actitudes positivas, optimistas.

Son prioridades para los directivos fortalecer el trabajo colaborativo y la conformación de equipos y parejas educativas, generando condiciones que *permitan la sistematización y producción del saber pedagógico e institucional*, poniendo en valor y *legitimando las prácticas educativas significativas* que se desarrollen en sus escuelas.

Liderar la comunidad educativa exige al director fundamentar sus proyectos y propuestas a partir de diagnósticos situados, explicitando concepciones ideológicas y posturas éticas que las sustenten.

Es preciso también, atendiendo a las múltiples necesidades a cubrir y problemas a resolver, que los directivos sean parte de un abordaje interinstitucional, teniendo la apertura y flexibilidad de un **trabajo en redes**, manteniendo relaciones adecuadas y responsables con la comunidad. Directores y docentes deben escuchar, canalizar y responder a las demandas e inquietudes de las familias y representantes de la comunidad, a partir de su relación con funciones específicas de la escuela.

El Supervisor

Una tarea ineludible del supervisor es dar a conocer las políticas públicas para su difusión y concreción en las escuelas de su zona, orientando a las instituciones en la elaboración e implementación de proyectos regionales innovadores.

Además de asesorar a los directivos en diferentes aspectos, son otras funciones del supervisor producir, relevar, solicitar y distribuir información, para diagnosticar e identificar las necesidades de las instituciones de su región.

Asesorar y acompañar a los directivos es una tarea que posibilita cooperar y colaborar en la solución de situaciones dilemáticas, los Supervisores desde su función pueden hacer “visibles” aspectos naturalizados que necesitan ser revisados, desarrollando nuevas formas de hacer escuela. Para ello resulta imperante la detección de necesidades de capacitación, siendo una de las actividades más significativas de la supervisión crear y sostener espacios de capacitación permanente y diferenciada en directivos y docentes.

Los supervisores deben ser promotores de un clima favorable en las instituciones a su cargo, actuando como **interlocutor, intérprete y mediador**, propiciando la resolución pacífica de conflictos, acercando posturas, enfoques y puntos de vistas.

Desde la supervisión es importante además **contribuir al fortalecimiento de las prácticas educativas y experiencias novedosas** que brinden propuestas beneficiosas para la mejora de la gestión curricular, alentando y apoyando el empleo de las tecnologías de la información en todos los actores institucionales, flexibilizando los modelos organizacionales, el empleo del tiempo, los espacios y agrupamientos escolares.

Es deseable, dentro de las tareas del supervisor **identificar y canalizar las demandas locales de la zona que supervisa**, a fin de auspiciar la creación de redes y mesas de trabajo, optimizando recursos, compartiendo experiencias y generando propuestas alternativas.

La familia y el Jardín de Infantes. Una relación complementaria

Las prácticas cotidianas en el nivel inicial han buscado desde siempre promover espacios que fortalezcan el vínculo con la familia como una forma más de enseñar en este nivel. Esta relación está influenciada por procesos históricos, sociales, políticos y culturales; se inicia, y se construye, desde el momento en que la familia llega a la escuela para inscribir a su niño y continúa hasta su egreso.

La construcción de la alianza escuela-familia no debe reducirse sólo a prácticas recreativas sino, ampliarse en un entramado de situaciones compartidas y diseñadas previamente con propósitos concretos y diversos: relacionales y didácticos. **El diálogo es la base fundamental que habilita el encuentro para ofrecer las mejores oportunidades para los niños.** La comunicación y los lazos que se establecen, están atravesados por relaciones de poder, de clase, de género, étnicas, y generacionales. Los procesos de transformación al interior de las familias e instituciones escolares deben coincidir, más allá de estos cambios, en la misión educativa de promover el desarrollo integral del niño.

La escuela, como espacio de lo público, de lo común, participa de un entretejido de interacciones que deviene en constantes encuentros y desencuentros con el otro. En este sentido es ineludible concebir las diferentes crianzas, los modos de cada familia, de las culturas, como condiciones que construyen la diversidad.

Es importante entonces, que el docente reflexione sobre sus propias representaciones del concepto *familia*, para comprender y visibilizar la existencia de todas ellas. Diversas en sus modos de organización y de constitución. Más allá de sus transformaciones, los vínculos interinstitucionales familia-jardines se construyen para favorecer la tarea educativa, que se resignifica cuando valora el contexto particular de cada sujeto.

• Comunicación y participación

Para que funcione de manera efectiva la comunicación entre la familia y la escuela, ambas deberán generar condiciones y canales adecuados que produzcan un verdadero diálogo sobre la base de la confianza, la responsabilidad compartida y la complementariedad en la tarea de educar a los niños. Las vías de comunicación sostenidas en un marco de respeto mutuo harán posible generar lazos confiables y seguros.

Es responsabilidad de la institución escolar promover la relación con los grupos familiares, instando a la participación activa. Esto será viable en tanto el jardín de infantes posibilite y geste esos encuentros, garantizando resultados fructíferos y diseñando anticipadamente las estrategias posibles, que van más allá de la presencia de las familias en celebraciones escolares o, invitándolos a participar como cantantes o actores de alguna pieza teatral.

La colaboración con las familias plantea el compromiso de un intercambio de información sobre el niño, pues tanto ellas como la escuela son fuentes valiosas de datos de la formación del sujeto con diferentes niveles de implicancia sobre éste. Es responsabilidad de la conducción institucional diseñar vías de comunicación y espacios que habiliten una genuina fortaleza en los vínculos escuela-familia, marcando el rumbo a seguir en su ideario.

Variados son los recorridos que se pueden habilitar. Esta forma de cooperación establece entre ambas instituciones -hogar y jardín de infantes- un espacio que posibilita y potencia los aprendizajes de los niños. Construir esta relación en el día a día, desde las presencias, ausencias, imprevisiones, desafíos, y fundamentalmente desde la condición responsable de complementariedad, es una tarea que puede definirse como creativa, cooperativa y comprometida para el desarrollo y la educación integral de los niños de entre 3 y 5 años de la provincia de Corrientes.

• El desarrollo del lenguaje

El entorno sociocultural cercano al niño -familia y escuela- cumple un rol fundamental en la adquisición y el desarrollo de la competencia discursiva.

El jardín y la familia pueden potenciar las oportunidades de aprendizaje de los niños en sus propios contextos. La escuela retomará las prácticas discursivas características del hogar, y desde allí podrá construir aquellas vinculadas con el ámbito escolar, como una relación complementaria entre ambas instituciones.

Esta relación debe darse desde un respeto mutuo y complementario, valorando las variedades dialectales de la lengua que se habla en el hogar, así como los patrones de interacción que ocurren en dicho contexto.

Reconocer la cultura familiar, permite que los niños dispongan de los conocimientos de sus experiencias directas en el hogar para la ampliación de conocimientos aportados por el jardín (Ver Cap. 5, Campo de experiencias de comunicación, lenguaje y expresión, Prácticas del lenguaje).



Gobernador Virasoro

Planificaciones Institucionales

Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional explicita los aspectos que identifican a una escuela determinada, diseñando de manera coherente y articulada sus prácticas pedagógicas. Manifiesta su ideología y su enfoque didáctico, contextualizándola en función de su historia. Incluye y convoca a todos los miembros de la comunidad educativa. Su función es organizar la gestión institucional. A partir de la formulación de los objetivos que pretende, se diseña la estructura organizativa de la institución, programando el *plan estratégico situacional*.

¿Qué es el PEI?

El PEI es un documento que transcribe la historia institucional, registra el proceso y el producto de la institución. Valora la historia desde el inicio de la escuela, define su identidad, determina el presente y anticipa su futuro. Como herramienta que preserva la memoria de la institución escolar, permite visionar, trazar líneas de acción para construir su camino a seguir. Posibilita la gestión y organización, la toma de decisiones compartidas, la responsabilidad y el compromiso de los diferentes actores institucionales, en forma cooperativa y participativa: “...es el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar”⁷⁰.

Posee diferentes niveles de concreción antes de llegar al aula. El primer nivel está relacionado con los documentos oficiales prescriptivos a nivel nacional y provincial, como los Nap (2004) y el diseño curricular jurisdiccional. El segundo nivel es el PEI propiamente dicho y su PCI, Proyecto Curricular Institucional, que, a su vez, enmarca el tercer nivel que es la Planificación Anual de cada institución, y las planificaciones áulicas, según sus estructuras didácticas organizativas. (Ander Egg, 1996)⁷¹.

Cada escuela tiene la responsabilidad, el compromiso y la autonomía pedagógica, para definir sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI), enmarcados y contextualizados; considerando todos los niveles de concreción y normativas, como irrenunciables.

⁷⁰ Antúnez, M. S., Del Carmen, L. M., Imbernon, S. y otros (1996). Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Colección El lápiz, Graó. Ministerio de cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI.

⁷¹ Ander Egg, E. (1996) La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Ed. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires

Características del Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional es un instrumento que expresa la política educativa. *Es estratégico, holístico, integrador, público e histórico.* Como herramienta de *participación colectiva* y cooperativa posibilita la gestión y organización de la escuela, la toma de decisiones compartidas, la responsabilidad y el compromiso de todos los actores sociales de la institución. En tanto documento estratégico institucional requiere de análisis y reflexiones permanentes para su retroalimentación e interpretación de la realidad.

El Proyecto Educativo Institucional fortalece el trabajo del equipo docente y directivo

Niveles de Concreción del PEI



Componentes del Proyecto Educativo Institucional

Al momento de escribir el PEI es necesario tener en cuenta los siguientes componentes:

- *Diagnóstico situacional*
- *Identidad institucional*
- *Misión*
- *Visión*
- *Objetivos y prioridades institucionales*
- *Proyecto curricular*
- *Acuerdos de las normas de convivencia*
- *Proyectos específicos o planes de mejora*
- *Evaluación*

Laura Pitluk, 2010 ⁷², incluye otros componentes, también necesarios para la formulación del PEI:

- *Fundamentos de la tarea específica en una institución determinada*
- *Metas. Propósitos y objetivos*
- *Contenidos básicos*
- *Estrategias fundamentales*
- *Modos de organización (horarios, distribución de tareas, reuniones de personal...)*
- *Trabajo con las familias y la comunidad (reuniones de padres, entrevistas, informes, eventos, fiestas...)*
- *Tarea que desarrolla cada miembro de la institución*
- *Tarea específica de los docentes (con los niños, con las familias, con el equipo de dirección)*
- *Decisiones compartidas sobre cuestiones didácticas (los informes, los modos de organizar y presentar las carpetas y las planificaciones...)*
- *Normas de funcionamiento y convivencia*
- *Aspectos formales*
- *Proyectos específicos que se van trabajando cada año*

Cada institución escolar formulará su **Ideario**, es decir, la identidad educativa. El Ideario constituye el marco sobre el que se construye el Proyecto Educativo, precede, supone y condiciona a éste. Contiene la visión del hombre, de la sociedad, del mundo y de la historia. Así como los valores que desea transmitir elementos esenciales que integran el ser y hacer institucional. Es importante resaltar que esta misión, visión y todo el proceso se evalúa cada 3 a 5 años, según lo necesite la institución.

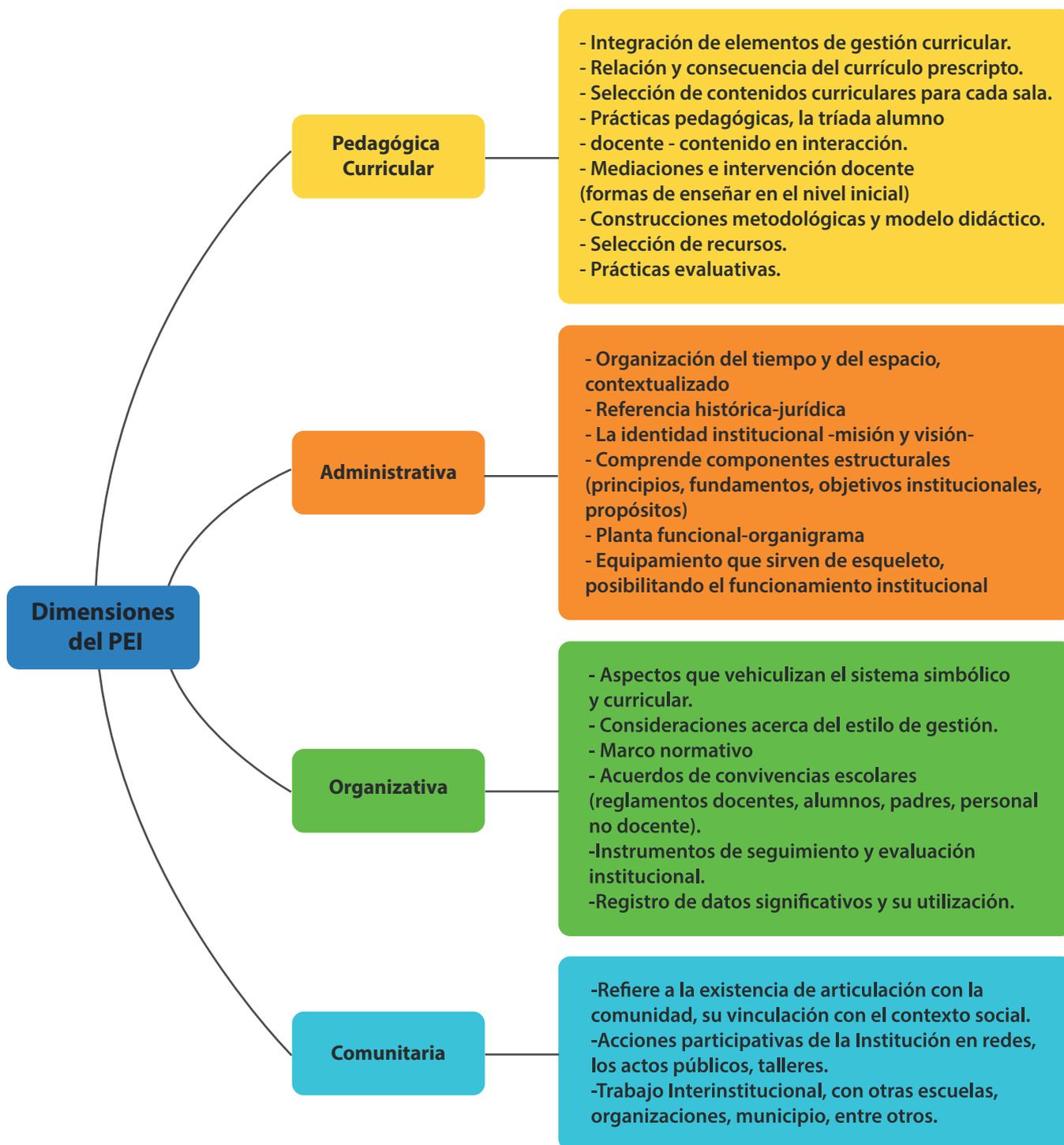
La escuela es un bien de todos, sea de gestión estatal o privada; por lo tanto, el diseño y ejecución del Proyecto Educativo Institucional, es una construcción ineludible en tanto documento representativo y democrático, por ello público y visible. En él, cada institución escolar formulará su Ideario, en relación a su visión y misión particular.

⁷² Pitluk, L. (2010) La planificación didáctica en el jardín de infantes, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego trabajo. 1° ed. Rosario. Homo Sapiens.

Dimensiones del Proyecto Educativo Institucional

El PEI comprende diferentes dimensiones: Curricular, Administrativa, Organizativa y Comunitaria.

Cada dimensión debe poseer todos los componentes del PEI -ya citados- y deben ser concebidas integralmente para darle sentido y cohesión al proceso educativo de la institución escolar.



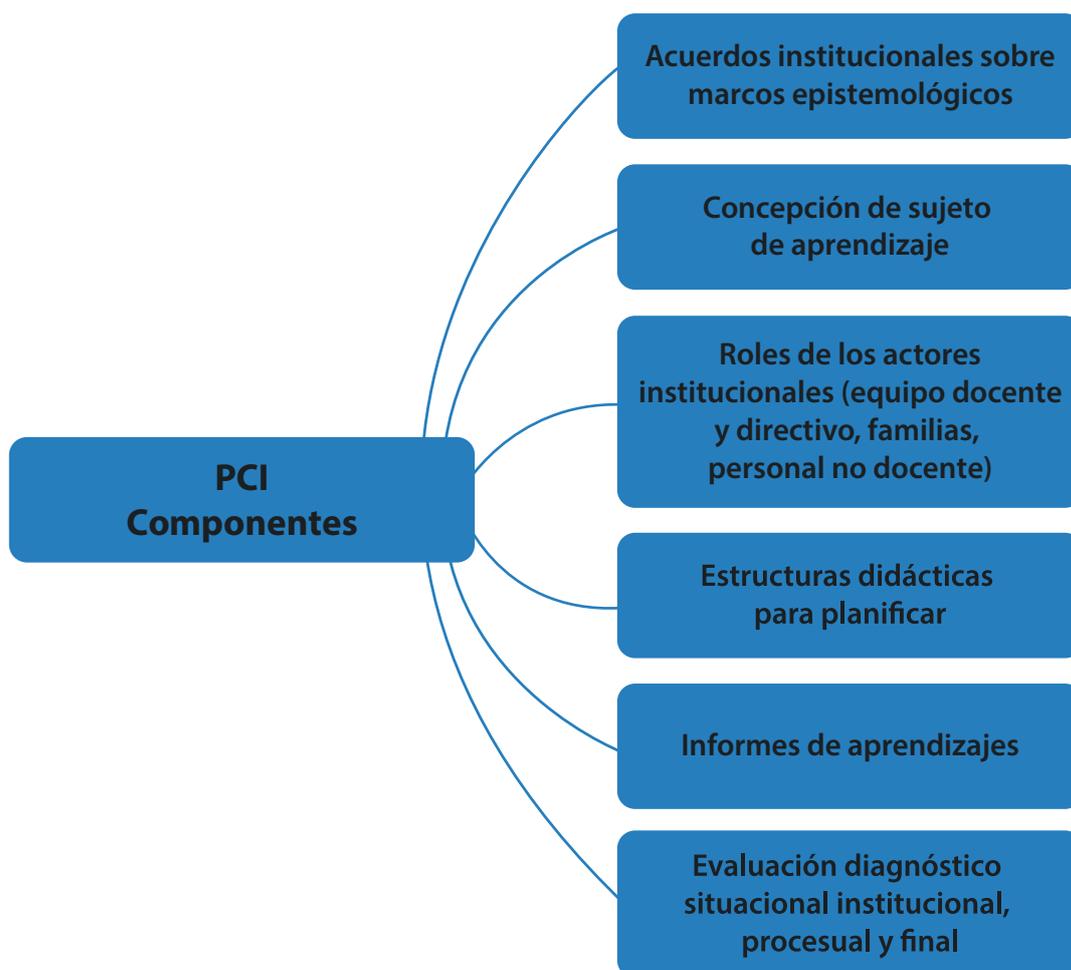
Evaluación del Proyecto Educativo Institucional

La evaluación proporciona información para justificar y tomar decisiones sobre la elaboración del PEI y, a la vez, mejorar de forma gradual y continua los procesos de formulación y ejecución. Por lo tanto, es importante plantearse evaluaciones parciales -seguimiento del proceso- y, evaluar los logros finales. Es así que esta etapa regula la acción pues permite retroalimentar y reformular lo propuesto. En consecuencia, la evaluación empodera a la institución.

La evaluación es útil si en este proceso intervienen todos los miembros implicados en la construcción del PEI y, sobre todo, si se la considera formativa, porque permite plantear soluciones y alternativas para mejorar.

Proyecto Curricular Institucional

El Proyecto Curricular Institucional es una herramienta que posibilita el trabajo del colectivo docente y forma parte de los componentes del PEI. Articula y da coherencia a las prácticas de enseñanza, a la vez que promueve el desarrollo de los contenidos del Diseño Curricular, explicitando las estrategias más adecuadas para la institución escolar.



Las instituciones escolares que poseen más de un nivel educativo (escuelas con nivel inicial, primaria y secundaria) elaborarán el PCI para cada uno de esos niveles que, a su vez, formarán parte del único Proyecto Educativo Institucional de ese establecimiento.

"El Proyecto Curricular Institucional es una herramienta que intenta dotar de coherencia a las prácticas pedagógicas de una institución, en la medida en que supone discutir, en el interior de ella, qué sujeto se contribuye a formar y para que sociedad -tomando una posición ética-política y pedagógica- desde una determinada manera de entender a la educación y a la función del jardín de Infantes inserto en un contexto particular"⁷³

En el marco del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende" (Resolución N° 285/16, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación desarrolla la propuesta de la Planificación Institucional del Aprendizaje (PIA)⁷⁴, una herramienta de trabajo que propone orientar la planificación anual de una propuesta institucional para las escuelas, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este instrumento de elaboración colectiva entre directivos y docentes posee componentes vinculados al **para qué y qué, cuándo y cómo enseñar** y, en relación a la evaluación: **qué, cuándo y cómo evaluar**.

El PIA consta de tres ejes fundamentales:

- Enseñanza y aprendizaje
- Gestión y organización escolar
- Organización del espacio o entorno físico.

Es decir, está principalmente centrada en la planificación de la enseñanza y aprendizaje hacia el desarrollo de capacidades.

Planificación Aúlica

"La planificación, entendida como un boceto previo a las acciones, como una posibilidad de decidir en un espacio de disponibilidad para reflexionar y elegir, debe pensarse como una trama abierta, flexible, modificable".⁷⁵

⁷³ Candia, M. R. (2010). La planificación en la educación infantil: organización didáctica de la enseñanza. 1ª. Ed. Bs. As. Novedades Educativas.

⁷⁴ Proyecto Institucional del Aprendizaje PIA. (2016) Secretaría de Innovación de Calidad Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación Argentina. Disponible al 11-12-19 en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006552.pdf>

⁷⁵ Pitluk, L. (2010) La planificación didáctica en el jardín de infantes, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego trabajo. 1° ed. Rosario. Homo Sapiens

La Planificación Anual. Su propósito organizativo

Implica un posicionamiento teórico, político-ideológico, que responde a una determinada concepción de sujeto, educación, enseñanza, aprendizaje y modelo didáctico. Pitluk (2010) afirma, *“debe ser realmente pensada como una herramienta que brinda insumos a los haceres educativos y permite repensar conjuntamente dando lugar a las modificaciones y adecuaciones necesarias”*.⁷⁶

La planificación anual organiza -por trimestre-, la distribución de los contenidos y propósitos de enseñanza del año lectivo. En ella **se determinan cuáles son los contenidos prioritarios y cuáles los secundarios, en concordancia con el Proyecto Curricular Institucional.**

Es al inicio del año lectivo, cuando el equipo docente y directivo está llamado a proyectar, organizar y explicitar, de manera ampliada, el conjunto de saberes que será abordado en cada campo de experiencia.

Planificación didáctica periódica

La *planificación didáctica periódica*, es un instrumento pedagógico que posibilitará al docente, el encuadre de las tareas a realizar en el aula atendiendo a las características de su grupo de niños.

Es una herramienta del docente, una instancia de reflexión ineludible acerca de qué enseñar y cómo hacerlo. Planificar es un ejercicio de anticipación. Implica plantear una hipótesis de trabajo, pensar actividades que puedan funcionar con los alumnos, seleccionar o adaptar aquello más conveniente para enseñar, decidir qué y cómo concretarlo.

Posibilita ajustar permanentemente la enseñanza, ofreciendo una plataforma segura. Prever, en parte, lo que ocurrirá en la clase, reduciendo la incertidumbre. Desde esta óptica la planificación recupera su sentido. *“Es una herramienta para la mejora, que permite la apertura de espacios de debate y reflexión sobre la enseñanza y el establecimiento de acuerdos que favorecen la coherencia institucional. La planificación no puede reducirse a una actividad de análisis técnico, sino que involucra un compromiso ético y social en tanto se orienta al logro de prácticas educativas más justas y democráticas (García, 1995)”*.⁷⁷

Es fundamental el asesoramiento y acompañamiento del equipo directivo a los docentes en la elaboración de sus planificaciones.

Componentes didácticos de la Planificación

Los componentes didácticos son los elementos que conforman la planificación y se expresan como un todo organizado. Guardan coherencia y se interrelacionan:

- **Propósitos:** expresan la intencionalidad en términos de enseñanza, **aquello que la institución y los docentes se comprometen a ofrecer en la planificación anual.**

- **Objetivos:** expresan la intencionalidad en términos de aquello que se espera que los niños puedan alcanzar a partir de las acciones de enseñanza. En este sentido, propósitos y objetivos son recíprocamente complementarios, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje.

⁷⁶ Pitluk, L. (2010) La planificación didáctica en el jardín de infantes, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego trabajo. 1° ed. Rosario. Homo Sapiens.

⁷⁷ Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Beatriz Moreno 'Asesoramiento en planificación curricular'. OEI, Buenos Aires.

- **Contenidos:** se definen como aquello que se enseña, **conjunto de saberes o bienes culturales** de una comunidad. Expresan claramente lo que se propone enseñar y posibilitan el abordaje de diversas actividades.

- **Estrategias metodológicas:** concretan las propuestas de enseñanza, los modos de organización y las posibles **intervenciones del docente**.

- **Actividades:** teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos establecidos se plantean las actividades. Son propuestas de enseñanza y aprendizaje y **se presentan como instancias secuenciadas que incluyen diferentes modos de organización**. Es decir, *"cuando se planifican las propuestas, se explican más las estrategias (el cómo del docente) que las actividades propiamente dichas (el cómo de los alumnos). De todas las formas, las estrategias y las actividades deben presentarse conjuntamente al explicitar las propuestas de enseñanza como situaciones totales y abarcativas"*.⁷⁸

- **Recursos:** tienen significativa presencia en la planificación. Ellos son: recursos humanos y financieros y, tecnologías de la información y la comunicación (tics).

- **Materiales:** Son mediadores del aprendizaje. Se deciden y seleccionan en relación con los desafíos que proponen a favor del desarrollo de las propuestas didácticas.

Algunos aspectos para considerar en la selección / confección de materiales: **pueden ser industriales o artesanales** (con la posibilidad de ser confeccionados por el docente); **abiertos en su concepción y flexibles en su modo de uso**; ubicados en lugares adecuados; **suficientes para el grupo de niños**; sencillos en su manejo; **variados** según la situación; **seguros**.

- **Tiempos:** en el Nivel Inicial, **el tiempo es flexible**. Existen dos variables en relación a la distribución del tiempo en la planificación; una refiere al **período cronológico** en la elaboración del plan: anual, mensual, quincenal...; la otra, relacionada con la **edad de los destinatarios**, alude a las características de las actividades y a los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.

- **Espacios:** este componente considera los diversos espacios de la institución (sala, patio de juego, salón de usos múltiples, biblioteca), y también los espacios públicos (plaza, parque, costanera; espacios culturales, museos, monumentos, paseo de murales. Otros como, el vivero, la quinta, la huerta, reservas naturales...). *"...se puede utilizar el pasillo, el patio o parque, otra sala, o incluso otro grado, compartiendo quizás la actividad con alumnos de diferentes edades y niveles de escolaridad. Y también se puede salir de la escuela misma y emplear la cuadra, la plaza, la casa de algún compañero... La utilización de los espacios no sólo depende de la variedad de espacios disponibles sino de la actitud flexible y dinámica del docente, que permitirá modificar, alternar, intercambiar a lo largo del tiempo, las zonas o sectores establecidos impidiendo una adjudicación rígida e inamovible de ciertas actividades a un espacio exclusivo"*.⁷⁹

- **Evaluación:** este componente se encuentra presente en todo el recorrido didáctico. Insta a **reflexionar sobre el proceso de enseñanza**, los saberes que los niños han aprendido y la pertinencia de las intervenciones pedagógicas utilizadas. Se considera la importancia y el valor de la evaluación como registro y documentación, tanto como instrumento de criterio cualitativo. *(Para ampliar ver Cap. 2, Fundamentos pedagógicos, de este Diseño)*.

⁷⁸ Pitluk, L. (2010) La planificación didáctica en el jardín de infantes, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego trabajo 1° ed. Rosario. Homo Sapiens

⁷⁹ Harf, R. (1997) Nivel Inicial: aportes para una didáctica 2ª. Ed- Buenos Aires: El Ateneo.





Santo Tomé



Corrientes

Estructuras didácticas para planificar la enseñanza

Es un reto permanente el hecho de enseñar de manera creativa e innovadora a los niños, Litwin (1993) denomina *“configuraciones didácticas a la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento”*⁸⁰. La posibilidad de ensamblar la secuencia de actividades, en una estructura didáctica favorable, es un ejercicio permanente de reflexión, preguntas, búsqueda de información, y decisiones que cada docente realiza, asumiendo los imprevistos y las incertidumbres propias en la desafiante tarea de enseñar.

Lo que aborda cada estructura didáctica



Unidad Didáctica

La unidad didáctica es el modo más pertinente de organizar la enseñanza, por ejemplo, del campo de experiencia del ambiente natural, social y tecnológico, en el nivel inicial. *“...Constituye un “entramado” en el cual todos sus elementos se integran en un interjuego dinámico... una mirada desde los aspectos, naturales, sociales y culturales que la conforman. Implica la organización de contenidos en función de un contexto o recorte, que se selecciona teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y los saberes previos de los niños, las diversas realidades familiares, contextuales y escolares, las prescripciones curriculares, la pertinencia en relación con el tiempo en el cual se desarrolla y los espacios significativos”*.⁸¹

La organización de la planificación en función de un recorte entraña la selección criteriosa de un contexto sobre el cual se formularán interrogantes que habilitarán, en los niños, una posterior indagación. En tal sentido se pueden mencionar a modo de ejemplo: “El Parque Nacional de Mburucuyá”, “La Reserva Toropí de Bella Vista”, “El ferrocarril de Santa Ana”, “Reserva de los Esteros del Iberá”, “La veterinaria de Don Pedro”, “El carnaval de Corrientes”, “El Teatro Vera”, entre otros (Ver Cap. 5, Campo de Experiencias Conocimiento del Ambiente Social, Natural, Tecnológico y Matemático de este Diseño).

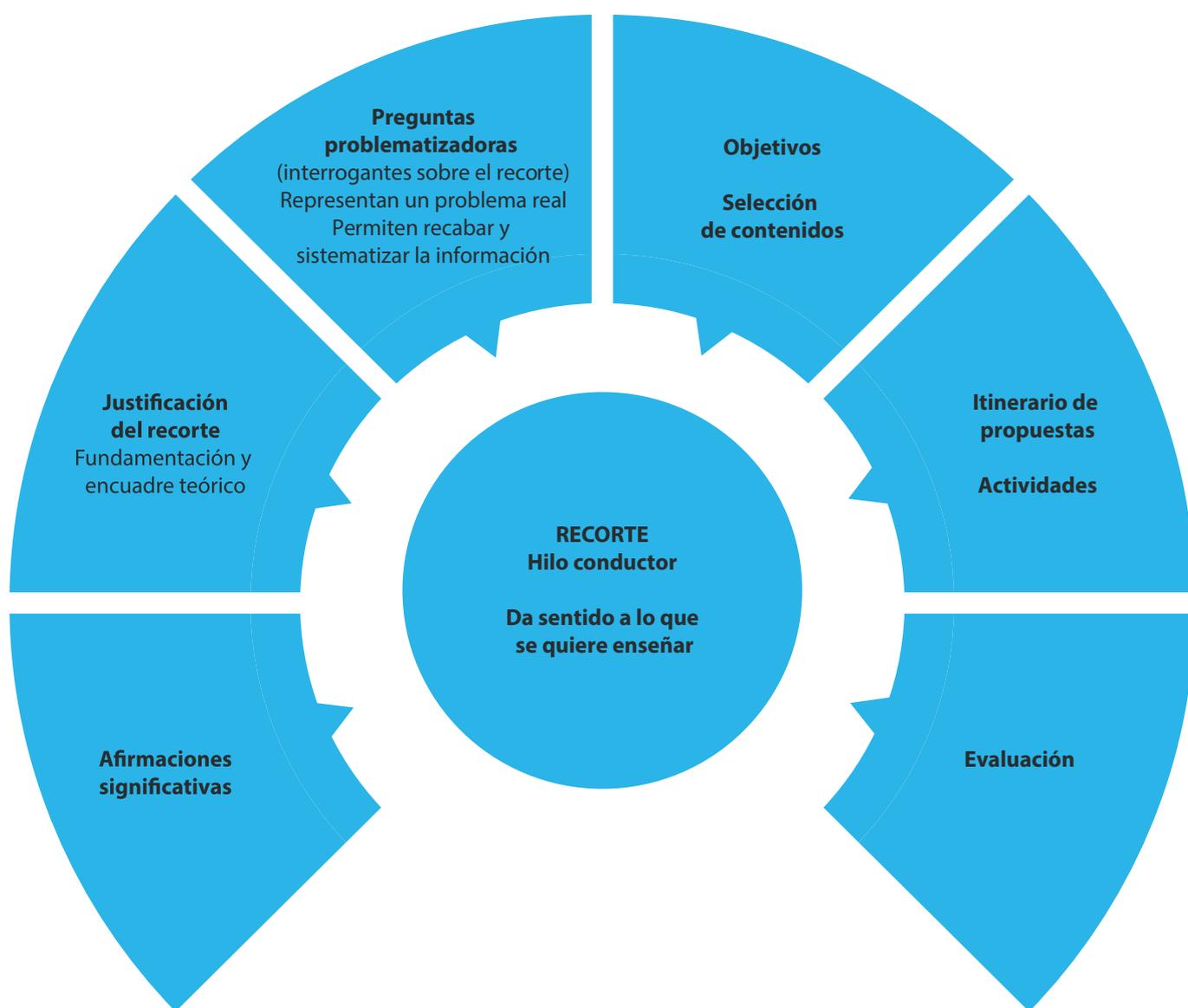
⁸⁰ Edelstein-Litwin (1993), citado en Corrientes didácticas contemporáneas. Camilloni, A. y otros. 1996. Buenos Aires. Paidós

⁸¹ Pitluk, L. (2010) La planificación didáctica en el jardín de infantes, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego trabajo 1° ed. Rosario. Homo Sapiens

Los recortes no son “temas” o contenidos específicos, son **hilos conductores** que, en consonancia con la lógica infantil y sus modos de conocer, **otorgan sentido a lo que se quiere enseñar**. Corresponden a un campo de experiencias, pero se valen de la articulación con los contenidos que sean necesarios para dotar de inteligibilidad a la porción de realidad indagada.

Se abordan desde lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano, desde la complejidad, la diversidad, el conflicto y los cambios. Aclarando que lo cercano y conocido, no necesariamente implica cercanía espacial o temporal.

Seleccionado el recorte, un punto nodal son las preguntas problematizadoras que guiarán la indagación. Deben formularse de modo que representen un problema real sobre el cual los niños puedan recabar información, sistematizarla, construir saberes y desarrollar capacidades para responderlas.



Proyecto

El Proyecto didáctico **refiere a la selección de una situación problemática o un producto a elaborar en función de las necesidades e intereses de los niños y en relación con lo que el docente considera importante y significativo para abordar como objeto de estudio.** *“Hablamos de proyecto para referirnos a la posibilidad de establecer colegiadamente un horizonte, un lugar no perceptible de inmediato al que con el concurso de todos pretende llegar en un plazo prefijado de tiempo [...] significa dotar de sentido a la acción transformadora del aquí y ahora mediante una representación o boceto anticipatorio de la obra a realizar”.*⁸²

En esta estructura los contenidos guiarán las preguntas problematizadoras, para plantear y precisar el objetivo que da sentido al proyecto. **Las actividades son secuenciadas desde la elaboración de un producto final.** Desde esa meta, se organizan y realizan visitas, entrevistas, observaciones, paseos, hasta la elaboración del producto. Es importante tener en cuenta la participación y colaboración de las familias.

Desde el inicio del proyecto los niños deben comprender, que son partícipes activos, por qué y para qué se aborda, qué van a investigar y a qué producto se espera arribar. Lo que no impide que haya modificaciones a lo largo del proceso. Se promueve, además, el aprendizaje de quehaceres y procedimientos, a través del trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comunicación de lo realizado hasta llegar al producto final.

Los proyectos **tienen una duración variable:** los **institucionales** suelen ser **anuales**; los **áulicos** pueden ser **trimestrales, mensuales, quincenales**, dependiendo de la edad de los niños y sus intereses.

La estructura didáctica del proyecto tiene los siguientes componentes: propósitos fundamentales, producto al que se quiere arribar, justificación de la selección del proyecto, fundamentación y encuadre teórico, preguntas problematizadoras, afirmaciones significativas. Red de contenidos, objetivos básicos y selección de contenidos. Incluye, además, actividades cotidianas, tiempo de duración estimado, evaluación. Todo esto, organizado alrededor de un producto que se quiere lograr –que sea tangible para los niños – o para resolver un problema que se plantea de común acuerdo con el grupo.

Por ello, se presenta a modo de problemas o preguntas que se irán resolviendo mediante la indagación y el abordaje de los contenidos de los diferentes ámbitos. Para la selección de propósitos y contenidos, la pregunta principal que se debe plantear es “¿qué conocimientos necesitan los niños para lograr el producto o resolver el problema seleccionado?”. Los proyectos didácticos incluyen la selección de un producto final y la “investigación” de los aspectos necesarios para la organización del mismo.

⁸² EBeltrán Llavador, F. y A. San Martín Alonso. (2000) Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo. Morata, Madrid.

Proyecto



Secuencia Didáctica

Son situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio. Abordan un contenido en particular o determinados contenidos de un eje específico.

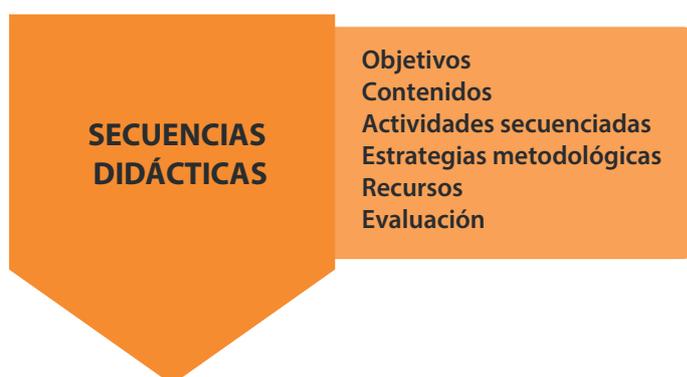
El diseño de secuencias didácticas permite el acercamiento a los contenidos desde diversas propuestas de actividades secuenciadas y posibilitan la oportunidad de volver sobre las que así lo requieran, según la necesidad del grupo de alumnos.

La secuencia didáctica se planifica siguiendo un orden temporal a fin de que cada una de las actividades planificadas permita que los niños se apropien progresivamente de los saberes propuestos por el docente. Es importante mantener la **continuidad de las propuestas** en relación con la **coherencia y la articulación encadenada**, para potenciar así el desarrollo del proceso de aprendizaje. Ofrecen la posibilidad de **complejizar, recrear, variar o reiterar**, según se considere importante para el desarrollo de los aprendizajes seleccionados.

Las actividades serán abordadas desde su unidad de sentido, con la intención de generar aprendizajes relacionados y que les dan significado y riqueza a las propuestas planificadas. De esta manera, se evitan actividades aisladas, superficiales, que impiden que los niños construyan nuevos conocimientos.

Las secuencias didácticas poseen los siguientes componentes: objetivos, contenidos, actividades secuenciadas -no menos de cinco-, estrategias metodológicas, recursos y evaluación.

En síntesis, "las secuencias didácticas forman parte de las unidades didácticas y los proyectos ya que las actividades no vinculadas con el recorte de la unidad o la temática del proyecto se organizan como secuencias o itinerarios de propuestas".⁸³



Considerando lo explicitado, se plasman a continuación, los puntos referenciales de cada estructura didáctica del nivel inicial, y sus características particulares⁸⁴. Éstas deberán ser diseñadas de acuerdo a la Planificación anual y al proyecto Curricular e ideario de cada institución.

UNIDAD DIDÁCTICA	PROYECTO	SECUENCIA DIDÁCTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto/Título (Recorte Elegido) • Fundamentación - Eje Temático. Palabras claves • Red Conceptual- organiza los conceptos y el itinerario a seguir del docente- • Preguntas Problematicadoras - Afirmaciones posibles • Propósitos/Objetivos - Contenidos • Propuestas de actividades. Secuenciar: actividades de inicio. Desarrollo y cierre - Recursos y Materiales • Tiempo de duración estimado - Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Título • Fundamentación: relevamiento de la información y aspectos que encuadran el trabajo • Preguntas problematizadoras • Afirmaciones posibles • Red de contenidos • Objetivos • Contenidos • Actividades organizadas en secuencia vinculadas al producto final. • Recursos y Materiales • Tiempo de duración estimado. • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Título • Fundamentación • Objetivos • Contenidos • Actividades secuenciadas en el tiempo, (No menos de 5 propuestas de actividades) • Recursos y Materiales. Detalladas por actividad • Criterios de evaluación

⁸³ Pitluk, L. (2010) La planificación didáctica en el jardín de infantes, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego trabajo 1° ed. Rosario. Homo Sapiens.

⁸⁴ Pitluk, L. (2010) La planificación didáctica en el jardín de infantes, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego trabajo 1° ed. Rosario. Homo Sapiens.

Proyecto Pedagógico Individual

El **Proyecto Pedagógico Individual (PPI)**, es una estructura de planificación diseñada especialmente para atender a diversas situaciones de aprendizajes, **garantizando la inclusión de los niños con algún tipo de discapacidad**. Se elabora al comienzo del año escolar, con revisiones periódicas, sobre la base de metas factibles, en permanente adaptación y reflexión.

La escuela y el equipo de especialistas -en trabajo cooperativo e interinstitucional-, adaptan el documento curricular del nivel a las posibilidades y potencialidades de los pequeños y elaboran, en función de sus necesidades particulares, las estrategias que promuevan el desarrollo integral, hacia su inclusión social y educativa, según normativa del Consejo Federal de Educación, Resol. N° 311/16, que sostiene:

ARTÍCULO 17°. ⁸⁵ *“En caso de que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de:*

- contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) que considerará los ejes detallados en el Anexo II. El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin de que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro.”

ARTÍCULO 18°. ⁸⁶

“Tanto en el comienzo de la trayectoria escolar entre los 0 a 3 años como en el Nivel Inicial obligatorio, los equipos educativos del Nivel y la Modalidad de Educación Especial, en caso de que se requiera, diseñarán e implementarán estrategias para la prevención, detección y atención educativa de trastornos en el desarrollo o discapacidad en la primera infancia en el contexto donde los/as niños/as se encuentren, con el objeto de darles atención educativa e interdisciplinaria.

El trabajo conjunto entre familia, escuela y profesionales que atienden al niño es determinante para realizar un proyecto adaptado, real, abierto a las modificaciones o transformaciones que sobre la marcha sean necesarios realizar, hacia el verdadero logro de los objetivos propuestos.”

⁸⁵ Consejo Federal de Educación. Resolución 331/16.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

⁸⁶ Consejo Federal de Educación. Resolución 331/16.

Variables Didácticas

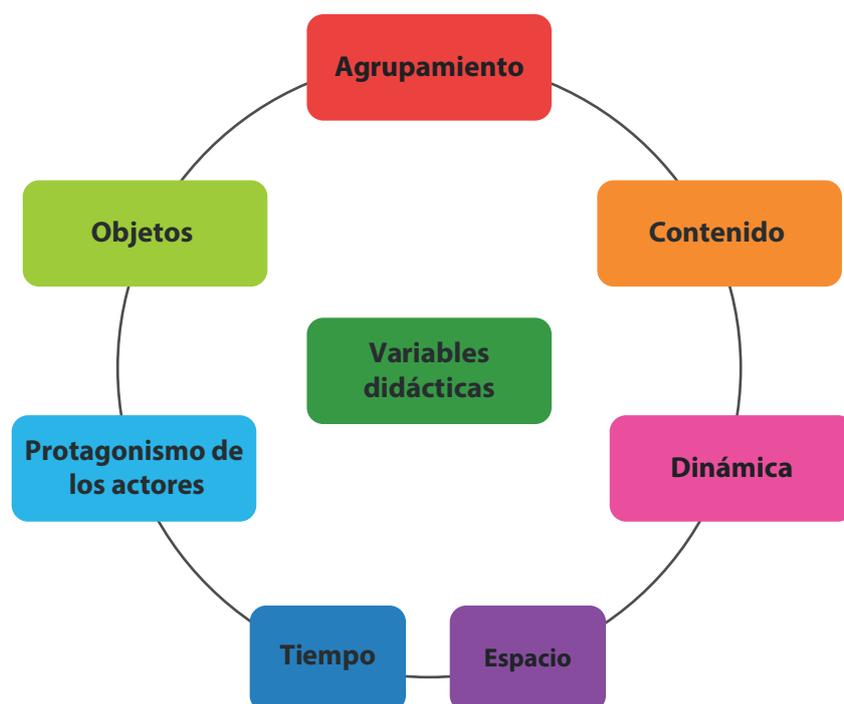
Las variables didácticas son los componentes que debe reunir una situación de enseñanza -diseñada por el docente- para que brinde a los niños diversas oportunidades de aprender.

Cada una de estas variables incide en el desarrollo de la/las actividades. Tomando como ejemplo un juego con reglas convencionales:

- **contenido**, “comparación y anticipación de acciones en el proceso y resultado del juego”;
- **agrupamiento**, se realiza en parejas, tríos, pequeños grupos;
- **espacio**, determinado por la cantidad de niños (agrupamiento), la disposición del ambiente, materiales y objetos, que se requieran para jugar;
- **dinámica**, responde a las relaciones entre los niños, el docente y los saberes;
- **tiempo**, de duración de las actividades, se planifica a partir del inicio y hasta el cierre de la misma, tanto como la periodicidad con la que se presentará la propuesta: unitaria o secuencial;
- **objetos**, elementos, herramientas o juguetes que forman parte de la propuesta didáctica. En el caso del juego, algunos de ellos son transformados por los jugadores a partir de las necesidades de esa actividad.
- **protagonismo de los actores**, interacción entre docentes y niños. El maestro andamia y los niños se comprometen afectiva, social, cognitiva y motrizmente.

¿Cómo interviene el docente antes, durante y después del juego?

- *reparando el material*
- *observando*
- *enriqueciendo la situación al plantear problemas*
- *socializando los descubrimientos del grupo*
- *promoviendo algunas conceptualizaciones, acordes a los niños*
- *organizando la tarea*
- *formulando preguntas o situaciones para incorporar nuevos saberes*





Yapeyú



Curuzú Cuatiá

Ambiente Alfabetizador

En la trama de las variables que operan y estructuran las situaciones de enseñanza, una de las fundamentales refiere a la organización del espacio o ambiente. Al decir de Zabalza, *“El espacio en la educación se constituye como una **estructura de oportunidades**. Es una **condición externa** que **facilitará o dificultará** el proceso de crecimiento personal y el desarrollo de las actividades instructivas”*.⁸⁷

En el marco de este supuesto, y en virtud de su indiscutible relevancia, la única actitud didácticamente válida es explotar esa capacidad de influencia. Apropiarse del espacio, pensarlo, recrearlo, aprovecharlo, manipularlo para actuar educativamente no solo en él sino a través de él.

De allí que resulte esencial comprender que **es la intervención o decisión del maestro, la que convierte al espacio en elemento de educación, en ambiente alfabetizador, en recurso didáctico, en texto a ser “leído” por los niños**. No se trata sólo de tornar divertida y agradable la sala, se trata *“de tomar decisiones adecuadas, de modo que se cristalice y particularice la tarea, los contenidos, los abordajes, las producciones que se encuentran vigentes en cada momento”*.⁸⁸

Entonces, aquello que criteriosa y estéticamente se decida colocar en las paredes, indefectiblemente debe poseer sentido y significado. O, dicho de otro modo, debe estar relacionado con el proyecto pedagógico que se estuviera desarrollando y/o debe ser “útil”, esto es, que los niños sientan la necesidad de hacer uso de ellos para resolver situaciones. Cuando esto ocurre, eso que está “colgado” o “puesto” se torna significativo y, en cuanto tal, ayuda a enseñar.

Las salas, las instituciones, lo que el docente defina como ambiente, no sólo acercará a los niños a la lectura y a la escritura, sino que habilitará también el desarrollo de competencias en todos y cada uno de los campos de experiencias.

El mirar con otros ojos este “escenario”, permite percibir que es una parte esencial de la propuesta de enseñanza y, en tal sentido, obliga a un posicionamiento más crítico, solvente y reflexivo.

Recursos y Materiales educativos

Los recursos y materiales son elementos que se utilizan con fines didácticos durante el desarrollo de las actividades de aprendizajes y constituyen una valiosa colaboración para tal fin.

La intencionalidad y potencialidad pedagógica vertebran la presencia, selección y utilización de estos materiales, entre los que se incluyen los juguetes. Consecuentemente, **la denominación que estrictamente les cabe es la de “recursos didácticos”**.

⁸⁷ Zabalza, M. A. (1987) Didáctica de la Educación Infantil. Narcea, S.A. De Ediciones. Madrid.

⁸⁸ Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y otros. (2014) Propuestas de enseñanza 5. El juego en el Nivel Inicial. Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje. OIE. UNICEF.

No obstante, el valor didáctico de éstos es extrínseco. Emerge de la utilización que se realiza de ellos; respondiendo, en consecuencia, a una determinada concepción de aprendizaje y enseñanza. En otras palabras *“el mismo recurso puede ser utilizado de maneras diferentes, según la función que le asigna el docente y las posibilidades de operar con ese elemento que tenga el alumno”*.

A la hora de discernir la selección de un recurso u otro, resulta conveniente considerar algunos criterios enunciados por Cristina Denies (1995). Los recursos didácticos han de:

- *Facilitar el logro de los objetivos planteados y la promoción de aprendizajes.*
- *Adecuarse a los contenidos, a las estrategias metodológicas del docente y a las actividades del alumno.*
- *Favorecer la participación activa del educando.*
- *Adecuarse a los tiempos de utilización de que se dispone. Esta condición debe ser analizada desde el tiempo del alumno: su interés, su fatigabilidad, y su relación con la secuencia y duración de las actividades.*
- *Ser estimulantes y significativos para el niño, es decir, deben despertar su interés y adaptarse a sus características y posibilidades.*
- *Adecuarse a las condiciones materiales y financieras.*
- *Ser pertinentes y relevantes con el contexto educativo y sociocultural en el que van a emplearse.*

Es necesario recalcar que el uso de los materiales y recursos didácticos debe indefectiblemente, atravesar el tamiz de la crítica y reflexión docente a fin de acoplarse al encuadre general de las estrategias metodológicas. Este posicionamiento llama a la revisión de ciertos recursos provenientes de la industria y el comercio especializado que frecuentemente condicionan las prácticas de enseñanza.

⁸⁹ Denies, E. C. B. de (1995). *Didáctica del nivel inicial: teoría y práctica de la enseñanza*. 6° ed. El Ateneo. Buenos Aires.

Bibliografía

-Ander Egg, E. (1996) La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Ed. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires

-Brailovsky, D. (2016) Didáctica de Nivel Inicial en clave pedagógica. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed Novedades Educativas.

-Candia, M.R. (2010) La planificación en la educación infantil: organización didáctica de la enseñanza 1a ed. Buenos Aires. Novedades Educativas

-Edelstein-Litwin (1993), citado en Corrientes didácticas contemporáneas. Camillioni, A. y otros. 1996 Paidós

-Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca. Troquel. Buenos Aires.

-Harf, R. -comp-(1997) Nivel Inicial: aportes para una didáctica 2ª. Ed- Buenos Aires: El Ateneo.

-Méndez de Seguí, M. F. (2011) Estrategias Didácticas: revisando la intervención docente. 1ª ed. Buenos Aires. Puerto Creativo

-Pitluk, L. (2010) La planificación didáctica en el jardín de infantes, las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El Juego trabajo 1º ed. Rosario. Homo Sapiens

-Rivas, A. (2017) Capítulo I: ¿Qué es la innovación educativa? Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento básico. XII Foro Latinoamericano de Educación. Bs.As. Fundación Santillana.

Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/06/XII-Foro-Documento-Basico-digital-1.pdf>

-Directores que Hacen Escuela (2015), en colaboración con Beatriz Moreno. Asesoramiento en planificación curricular. OEI, Buenos Aires.

-Educación Inicial 9. (2015) Familia y jardines, el período de inicio. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela. Para unidades de Educación Inicial de educación común y especial. (2008). Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires. Escuelas. Disponible en: http://ba.gov.ar/areas/educacion/curricula/caja/pe_inicial.pdf

-Proyecto Institucional del Aprendizaje PIA. (2016) Secretaría de Innovación de Calidad Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación Argentina

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006552.pdf>

- Resolución CFE N° 174/12. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 13 de junio de 2012.

- Resolución CFE N° 311/16. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016.

Capítulo 5

PROPUESTA CURRICULAR. CAMPOS DE EXPERIENCIAS

Campo de Experiencias

**COMUNICACIÓN,
LENGUAJE
Y EXPRESIÓN**

“La consolidación de la escucha en los procesos de comunicación suscita emoción; sensibilidad a los patrones que nos conectan con otros (códigos / ética); necesidad de escuchar con todos nuestros sentidos y no solo con los oídos, de reconocer los múltiples lenguajes, símbolos, códigos, que la gente usa para comunicarse y expresarse, de producir preguntas y no respuestas, de generar la curiosidad, el deseo, la duda y la incertidumbre, de abrirse a las diferencias reconociendo el valor del punto de vista de los demás y su interpretación, de practicar la escucha interna, escuchándonos a nosotros mismos.”

Salomón Azar

Fundamentación

El Campo de *Comunicación, lenguaje y expresión*, comprende la enseñanza de un conjunto de saberes que contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales, a partir de la **enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos**: Literatura, Música, Artes Visuales y Expresión Corporal, como así también, de la **lengua oral y escrita**, propiciando la participación frecuente en situaciones donde se escuche, se hable, se lea y se escriba en interacción con otros niños y adultos. Esto implica promover experiencias asiduas, diversas y significativas, que desarrollen las cuatro **competencias lingüísticas**: **escuchar, hablar, leer y escribir**; como otras formas de representación y comunicación que también deben enseñarse en el Jardín de Infantes.

La relación entre el lenguaje y el juego

Tanto el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas como los lenguajes artísticos, encuentran en el **juego**, un potenciador de las capacidades expresivas, sociales y cognitivo-lingüísticas. En las situaciones de juego, la interacción entre compañeros y con el docente, crean un centro de colaboración en el que *“las representaciones de conocimientos y los recursos lingüísticos -que son la base para el juego- se desarrollan y se tornan cada vez más complejos”*⁹⁰. Sólo a modo de ajustada síntesis haremos referencia al **desarrollo del lenguaje** en las propuestas lúdicas.

En este sentido expresa Celia Rosemberg (2008): *“El lenguaje y el juego tienen una relación de influencia mutua”*. Esta relación se despliega en los tres tipos o formatos generales de juego que presentan características particulares:

El **juego dramático**, de carácter sociocultural, implica la **interacción dialogada** de los niños a partir de la representación de los roles que ellos asumen. En ese intercambio, progresivamente van adecuando sus palabras al juego dramático y es el lenguaje el que posibilita la recreación del “guion” que subyace al juego. En este tipo de juegos, el uso de lenguaje imaginativo se realiza en gran medida a través de un estilo de discurso explícito.

⁹⁰ Rosemberg, C. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En Sarlé, P. (Coord.) Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos de enseñanza. Bs. As. Novedades Educativas.

El **juego de construcción**, cuya característica primordial es la acción que ejerce el jugador sobre objetos y materiales concretos en el espacio tridimensional, propicia el desarrollo del lenguaje oral desde la anticipación de las representaciones que va a construir, la descripción de las cualidades de los objetos o de las representaciones, la argumentación y explicación del proceso de dicho tipo de juego, a través de las discusiones entre los jugadores acerca de cómo o qué necesitan para construir.

Por último, en el **juego con reglas convencionales** el lenguaje es el instrumento que permite al niño comparar acciones y resultados, comentar sobre las acciones de los compañeros; anticipar un resultado o acción, explicar, justificar jugadas, hacer preguntas o consultas en relación al orden del juego, entre otros usos.

Por lo antes enunciado, vemos que el **arte** y el **juego** otorgan escenarios y espacios para que cada niño despliegue sus propias imágenes, movimientos, sonidos, gestos. El juego impregna la enseñanza en la Educación Inicial con propuestas didácticas que se desarrollan en ámbitos diseñados para promover el descubrimiento, la exploración, la imaginación y la fantasía.

Las formas **de comunicación** que integran este campo de experiencias harán referencia en primer lugar al lenguaje escrito y oral.

El proceso de aprendizaje de la lengua comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. El niño y la madre se comunican e interactúan compartiendo formas de referir y significar. Esta dimensión **transaccional** es posible gracias a la intervención de los adultos y miembros de su entorno. Así es como el niño se va apropiando paulatinamente del lenguaje, como medio para comprender el mundo y regular la **cultura**.

En este proceso de adquisición del lenguaje, el niño busca regularidades en el mundo que lo rodea, a través de la interacción social. Estas primeras interacciones se muestran de modo sistemático, es decir, que éste **comprende** rápidamente la situación comunicativa, asignando interpretaciones e infringiendo intenciones. Esas facultades cognitivas, demuestran también las capacidades de seguir, desde el comienzo de su existencia, reglas abstractas. Así, se puede observar cómo el desarrollo lingüístico y el cognitivo se encuentran entrelazados.

Si bien existen capacidades cognitivas universales, éstas asumen características particulares, con el fin de que los niños construyan progresivamente conocimientos y habilidades específicas, según el contexto y las condiciones de vida cotidiana. Estas habilidades lingüísticas y cognitivas propiciarán la comprensión del mundo y la participación en él como miembros activos. En este proceso en el que se entrelazan la socialización y la **alfabetización**, los niños hacen uso del lenguaje con diversos propósitos, y en diferentes situaciones comunicativas, no obstante, las oportunidades alfabetizadoras previas al ingreso escolar son muy diferentes en cada uno de ellos. Vale decir, la escuela como institución, se responsabiliza de esta heterogeneidad, para planificar un proyecto educativo rico y diverso; tendiente a contribuir con el desarrollo de las **competencias** o habilidades **lingüísticas** relacionadas con la **escucha**, el **habla**, la **lectura** y la **escritura**.

Para Rosemberg cuanto mayor es la cantidad de palabras que los niños conocen y usan, con más claridad y precisión se comunican. Por lo tanto, si desarrollan un variado y amplio vocabulario podrán avanzar en el proceso de alfabetización, comprendiendo y produciendo diferentes tipologías textuales

⁹¹ Rosemberg, C. (2015) Guía 2: juegos con palabras y conceptos para promover el aprendizaje del vocabulario / Rosemberg, C., Stein, A. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

con mayor facilidad. La mencionada autora destaca también la importancia de la **comprensión y el conocimiento** no sólo de **textos orales** sino también de **textos escritos** para poder aprender de los mismos.

La alfabetización cultural propiciará el contacto con los diferentes mundos que aportan las manifestaciones artísticas, generando experiencias que interpelen a los niños a realizar sus propios recorridos lectores como activos productores de sentido.

Así, la palabra poética seguirá su rumbo a medida que el niño crece y toma contacto con libros de cuentos, poemas, rimas. La frecuencia de experiencias literarias es imprescindible en la construcción de la subjetividad infantil, y se ostenta como el andamiaje indispensable para armar un capital simbólico, fuente de la autonomía y del pensamiento crítico.

"Las instituciones educativas deben participar activamente en la construcción de conocimientos artísticos, ofreciendo información y experiencias significativas que promuevan el desarrollo de las potencialidades de sus alumnos, garantizando una práctica artístico-pedagógica, sistemática, responsable y significativa que contribuya a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habitan los individuos. Enseñar y aprender arte implica abordar contenidos específicos, con sensibilidad y con emoción, con identidad, con subjetividad, promoviendo el desarrollo del pensamiento".⁹²

El **arte** es reconocido hoy, en la didáctica específica del Nivel Inicial, como un **objeto de conocimiento** que puede ser enseñado y aprendido, haciendo énfasis en el acceso a la experiencia estética y al patrimonio cultural. *Contiene sentidos sociales y culturales, y apela a procesos de construcción metafórica y poética*⁹³. Desde esta perspectiva, el proceso artístico ocupa un rol trascendente en la educación como parte incuestionable de toda propuesta de Educación Integral.

Concepciones sociohistóricas vincularon el pasado de la enseñanza de las Artes en el Jardín de Infantes, al virtuosismo, como complemento terapéutico, la destreza técnica, para desarrollar compromisos patrióticos, la copia e imitación de modelos de imágenes, diseños, músicas, movimientos, la producción de lo útil y lo bello, la selección de los niños considerando sus aptitudes antes que sus intereses. El terreno del arte estuvo así, muy arraigado en términos de "condiciones" que sólo algunos portaban, casi en detrimento de otros que no las poseían. Bailar, dibujar, cantar, eran posibilidades sustentadas en "dones" propios sólo de "algunos". **La convicción del derecho de todos los niños de acceder al arte implica la asignación de oportunidades igualitarias.**

⁹² Ivaldi, E. Coordinadoras Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L. (2014) Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España.

⁹³ Dirección de Educación Artística (2016). El arte como conocimiento. Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber.

Otros modos de intervención en los espacios educativos lo ubicaban dentro de momentos de entretenimiento, libre expresión, o, como complemento de otras áreas de aprendizaje o lugar de catarsis de aspectos emocionales y afectivos.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), la enseñanza artística se ha incorporado dentro de todos los niveles obligatorios, garantizando igualdad y equidad en las oportunidades de acceso al conocimiento de los diferentes lenguajes: *“Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura”*. (Capítulo II Educación Inicial. Artículo 20 inc. e).

A partir de ese marco, el Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución N° 111/10, estableció para la enseñanza común y obligatoria en el Nivel Inicial, los lenguajes artísticos *“como lenguajes que promueven el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas”*, que, consecuentemente, *“posibiliten el proceso de desarrollo de capacidades relacionadas con los diferentes lenguajes”*. Así, el hilo conductor de la enseñanza en el Nivel Inicial será diseñado a través de experiencias de enseñanzas en las que primen la búsqueda, exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, *“apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir.”* (Res. 111/10 C.F.E art 78)

Esta provincia formaliza el aprendizaje de las artes a través de los distintos lenguajes artísticos y disciplinas: Música, Artes Visuales, Expresión Corporal y Literatura.

Asimismo, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) 2004, plantean, para el Nivel Inicial en relación a la educación artística, *“el reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural”*.

El Nivel Inicial, en la actualidad, cuestiona y reconsidera sus enfoques curriculares y metodológicos respecto a la Educación Artística, constituyendo al Arte como un objeto de conocimiento propicio para el desarrollo del pensamiento divergente vinculado a la diversidad y la transformación. Esta forma de conocimiento privilegia la construcción de sentido y el abordaje de experiencias con diferentes interpretaciones de la realidad, por lo que su enseñanza y aprendizaje es de fundamental importancia. *“La enseñanza implica un sujeto/niño que construye su mundo activamente con la mediación de un otro (el maestro, el adulto, un par) que le lega el alfabeto cultural, que le da significados culturales a los objetos, que le muestra sus usos, que le enseña las herramientas de la cultura”*⁹⁴. Abordar la enseñanza de los lenguajes artísticos–expresivos, requiere de docentes sensibles ante el mundo del arte, críticos, sobre todo auto-críticos, y selectivos en relación a todo aquello que se vincule con el ambiente y las prácticas de aula. Promover la sensibilización de los niños con experiencias estéticas, se tornan en procesos en los que ellos podrán participar del hecho artístico a partir del apreciar, contemplar, crear.

⁹⁴ Quiroz, A., Picco, P. y Soto, C. (2012). Políticas de Enseñanza. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

“Es claro que no es la intención del Nivel Inicial la formación de niños artistas, sino la ampliación del horizonte de lo posible para todos los niños, al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros”⁹⁵. Así como también la creatividad para la resolución de problemas.

La incorporación sistemática del arte en la educación contribuye, entre otras cosas, a que los niños comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, y que la diversidad que cada uno aporta es importante. Las artes desarrollan los medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresar a través de otros lenguajes. El Jardín de Infantes debe ser el proveedor natural de estímulos visuales y sonoros; portadores de un rico paisaje sensorial. Es necesario respetar la libertad de los niños para que generen y registren sus propias huellas, sin encerrarlos en concepciones adultas basadas en ideas estereotipadas.

Enseñar y aprender arte implica abordar contenidos específicos, promoviendo el desarrollo del pensamiento. **El énfasis deberá estar puesto en los procesos de producción y reflexión, más allá del producto final.** Para ello, los niños necesitarán desarrollar ciertas habilidades, probarán diversas herramientas y materiales. Este necesario tiempo de exploración y experimentación, les permitirá hacer de cada uno de los lenguajes expresivos, un vehículo de su propia expresión.

Si el maestro busca acercar a los niños a los Lenguajes Artísticos Expresivos, las formas de enseñar serán la selección y transmisión sensible de productos de la **Literatura, la Música, las Artes Visuales y la Expresión Corporal**. Las propuestas incluirán experiencias en las cuales los niños puedan participar como “productores” y también como “espectadores activos” que aprenden a apreciar el arte en sus múltiples expresiones.

Para ello resulta imprescindible que se contacten con las posibilidades expresivas de su cuerpo, con la sensibilidad de la mirada, con las posibilidades que le brinda la palabra y que se relacionen con los entornos sonoros de manera activa y creativa. Todo ello en el marco de procesos de aprendizaje en los cuales estén presentes la sensorialidad, la exploración, la experimentación, la reflexión y el juego⁹⁶.

El frecuente y planificado acceso a la variedad de lenguajes artístico-expresivos a través de la apreciación, la exploración y la producción posibilitará enseñar a los niños modos de acceder a las experiencias sensibles. Así, el niño, podrá enriquecer las formas de “mirar” la realidad, comprenderla y accionar sobre ella. Acercar a los niños a percibir sensiblemente la naturaleza, disfrutar de variadas manifestaciones del arte y de los bienes de la cultura, habilita otras formas de pensar que enriquecen desarrollos infantiles integrales.

⁹⁵ Loyola, C. (2007) Arte en y desde los jardines. Una invitación para investigar, crear y habitar mundos. Conferencia presentada, en la apertura de la Escuela Itinerante Arte Rodante para el Nivel Inicial de la Provincia de Corrientes, el 25 de junio de 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

⁹⁶ Ivaldi, E. Coordinadoras Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L. (2014) Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España.

“El aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural.”

Elliot Eisner

Propósitos

- Promover la alfabetización temprana y las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos.
- Propiciar el desarrollo del lenguaje oral, el aprendizaje de vocabulario y de las formas de discurso.
- Promover el conocimiento de la escritura como forma de lenguaje y como objeto cultural y social.
- Generar ámbitos donde los niños descubran, jueguen, exploren, creen y recreen a partir de las diversas posibilidades comunicativas y expresivas, atendiendo a la diversidad lingüística en contexto.
- Promover el conocimiento de los lenguajes artísticos, en forma creativa y personal, enriqueciendo la capacidad de reflexión, producción, expresión y comunicación en un contexto de igualdad de oportunidades.
- Generar espacios de enseñanza y aprendizaje artístico en un marco de disfrute, donde lo lúdico y lo creativo estén presentes.
- Desarrollar la sensibilidad y el sentido crítico y estético, ampliando las posibilidades de elección, de brindar recursos que propicien actitudes creativas.
- Propiciar el conocimiento y la utilización creativa de los diferentes lenguajes artísticos, sobre todo, aquellos que no podrán ser aprendidos en otros espacios.
- Fomentar la conciencia patrimonial del arte a través de la frecuentación de diversas experiencias artísticas propias del contexto cultural local.
- Formar sujetos sensibles que conozcan y aprecien el acervo cultural regional, nacional e internacional.

Desarrollo del lenguaje y alfabetización inicial

“Cuando se habla de alfabetización se piensa generalmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, la palabra alfabetización se utiliza también en sentido amplio al hacer referencia a las 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.”

Ana María Borzone y Celia Renata Rosemberg

Fundamentación

El lenguaje es el medio a través del cual se aprende –configura las situaciones de interacción, de enseñanza- y es también uno de los principales aspectos del desarrollo infantil que se quiere promover. El lenguaje es un **aprendizaje de tipo procedural**⁹⁷. Es fundamental en el proceso de socialización ya que el niño podrá interactuar con sus pares y con los adultos a partir del lenguaje. *“Cuando los niños tienen la oportunidad de participar tanto en el ámbito escolar como familiar con docentes, padres, hermanos y otras personas de situaciones de interacción en las que se lee y escribe, estos conocimientos y habilidades comienzan a desarrollarse muy tempranamente en la infancia”*⁹⁸.

Hoy el Nivel Inicial de la provincia de Corrientes tiene el propósito de promover la alfabetización temprana y el desarrollo del lenguaje y el conocimiento; “Actualmente se considera a la alfabetización como un conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso de las personas al mundo de los conocimientos (...) Entre estas habilidades y conocimientos se encuentran las operaciones cognitivas que nos permiten comprender y producir textos orales y escritos y aprender a partir de ellos”⁹⁹.

⁹⁷ Rosemberg, C., Alam, F. (2019) Actualización académica en el desarrollo lingüístico y cognitivo y la alfabetización temprana en la primera infancia. Glosario Materia 2 **“Aprendizaje procedural: alude a la capacidad de desarrollar destrezas y ejecutarlas. A diferencia del aprendizaje declarativo no se haya mediado por la conciencia. La persona puede llevar a cabo la actividad sin poder explicitar (o declarar) todos los componentes y los pasos implicados en ella. Andar en bicicleta, producir un relato, son habilidades que se aprenden de modo procedural.”**

⁹⁸ Borzone, A.; Silva, M. L.; Rosemberg, C.; Stein, A. (2014) Módulo 2. Los precursores de la alfabetización. CONICET, Fundación Arcor, p. 2.

⁹⁹ Borzone, A.; Silva, M. L.; Rosemberg, C.; Stein, A. (2014) Módulo 2. Los precursores de la alfabetización. CONICET, Fundación Arcor, p. 2.

El lenguaje es un sistema de comunicación y también ocupa un papel central y transversal en la construcción del conocimiento: al aprender palabras los niños realizan distinciones entre conceptos, que les posibilitan establecer diversos tipos de relaciones entre esos conceptos. Cuando aprenden distintas formas de discurso (narrativo, instructivo, descriptivo, explicativo, argumentativo) están aprendiendo a organizar y jerarquizar la información. Como herramienta, el lenguaje permite reconocer, nombrar y categorizar las experiencias.

El desarrollo del lenguaje y de la cognición construyen una representación del mundo.

“El desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico guardan entre sí una relación de incidencia recíproca. A partir de la convergencia actual de las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje con los desarrollos de la psicología cognitiva (Nelson, 1996; Van Dijk, 1997), el discurso adquiere un rol relevante en el desarrollo cognitivo”¹⁰⁰.

Conocer y representarse el mundo a través del lenguaje

Se entiende por cognición a la capacidad de conocer el mundo. Involucra el desarrollo de una serie de operaciones y de habilidades que permiten reconstruirlo internamente. Implica:

- o Construir conocimientos, representaciones mentales de experiencias, de situaciones, de objetos, propiedades, acciones, etc.
- o Guardar y recuperar estas representaciones en un sistema de memorias para comprender lo que sucede.
- o Establecer relaciones entre lo conocido y lo nuevo para ampliar el conocimiento.
- o Cambiar o crear una nueva situación.

Por otra parte, el lenguaje es un instrumento para:

- o Comunicarnos con otras personas.
- o Representar la realidad para nosotros y para los otros.

“El desarrollo del lenguaje tiene lugar como parte del proceso de socialización, en las distintas actividades e interacciones de las que los niños y niñas participan desde su nacimiento. En el proceso de socialización, el desarrollo del lenguaje se produce entrelazadamente con el aprendizaje de conocimientos. El aprendizaje del lenguaje permite configurar los conocimientos y a la vez el aprendizaje de conocimientos constituye un motor para el desarrollo del lenguaje”¹⁰¹.

¹⁰⁰ Rosemberg, C. y Amado, B. (2007) Aprender haciendo con otros. Un estudio del aprendizaje infantil en el marco de los sistemas de actividad de comunidades rurales. Córdoba.

¹⁰¹ Rosemberg, C., Stein, A., Migdalek, M. y otros. Aprender palabras ¿Qué aprenden y cómo aprenden los niños? Material desarrollado para Fundación ARCOR. CONICET. Agrupación abriendo rondas. Ministerio de Educación de Mendoza.

El rol de la familia en el desarrollo del lenguaje

El aprendizaje del lenguaje comienza en el contexto familiar; los niños participan de actividades cotidianas: comida, higiene, juego y otras rutinas, que les permiten ir construyendo conocimientos, representándose mentalmente el mundo a través de un creciente desarrollo de su lenguaje. **Desde allí se resalta la importancia del rol de la familia en este proceso que se inicia desde la cuna.** En las interacciones del niño con los adultos y niños mayores se yuxtaponen otros aspectos no verbales, como los gestos, las miradas, la posición corporal, la entonación, que le permiten inferir el significado de las palabras utilizadas por los demás e ir incorporándolas progresivamente a su habla.

El lenguaje permite que a través de la vida social el niño adquiera un marco de referencia para interpretar la experiencia en forma congruente con las demandas de su cultura de pertenencia.

A partir de los primeros usos del lenguaje, los niños pueden desarrollar un **vocabulario amplio**, variado y preciso, **géneros discursivos** elaborados, **habilidades comunicativas** que les permitan desenvolverse en diferentes contextos y un acceso temprano al mundo de la alfabetización.

En consecuencia, las experiencias de vida de los niños al momento de su ingreso al Nivel Inicial pueden ser muy diferentes, lo que significa que las representaciones mentales que han construido también serán diversas, cobrando importancia el papel de la escuela en la generación de prácticas que sean oportunidades de desarrollo y aprendizaje lingüístico para todos los niños. Las interacciones sociales en el Jardín de Infantes pueden contribuir a que los niños desarrollen un marco de referencia más amplio que les permita interpretar la experiencia en forma congruente con las demandas de su cultura de pertenencia.

El desarrollo del lenguaje depende de la calidad de las situaciones de interacción social.

El rol del Jardín de Infantes en el desarrollo del lenguaje

El Jardín de Infantes se constituye como contexto especialmente apropiado para desarrollar los diferentes tipos de intercambios orales. Las instituciones de Nivel Inicial pueden *"construir puentes"* que afiancen sus interrelaciones con las familias, *"puentes"* que les permitan colaborar con ellas para garantizar la educación integral de los niños.

*"En el proceso de enseñanza y aprendizaje el desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas tiene lugar en el contexto de la interacción social y este contexto tiene incidencia en las habilidades y los conocimientos que las personas efectivamente aprenden y desarrollan. El maestro juega un papel fundamental puesto que es quien organiza, guía y da apoyo a la participación de los niños"*¹⁰².

¹⁰² Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2004) Niños y maestros por el camino de la alfabetización. 1ª. Edición. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia desde los primeros meses de vida. Si se lee asiduamente a los niños y tienen oportunidades de experimentar con la escritura en un papel, podrán llegar a la convencionalidad con anterioridad a aquellos niños que no pasaron por dichas experiencias.

La alfabetización se va dando a partir de situaciones reales de uso de la lectura y la escritura con diferentes propósitos. La lectura y la escritura siempre aparecen en íntimo desarrollo con el habla y la escucha.

“La alfabetización del niño pequeño depende de múltiples y variadas experiencias que se integran en su exploración independiente del lenguaje escrito: sus propias observaciones de otros que realizan actividades de lectura y escritura, la interacción con los padres y otras personas ilustradas”¹⁰³.

El concepto de alfabetización temprana enfatiza precisamente el rol del adulto. En este sentido, **no se aprende a leer y escribir del mismo modo en que se aprende a hablar.** Muchos aspectos del aprendizaje del lenguaje oral se aprenden sin la necesidad de una enseñanza sistemática. Pero **el aprendizaje de la lectura y la escritura no es natural y espontáneo, sino que requiere de la intervención de un adulto que conozca el código escrito en situaciones de enseñanza continuas y planificadas.**

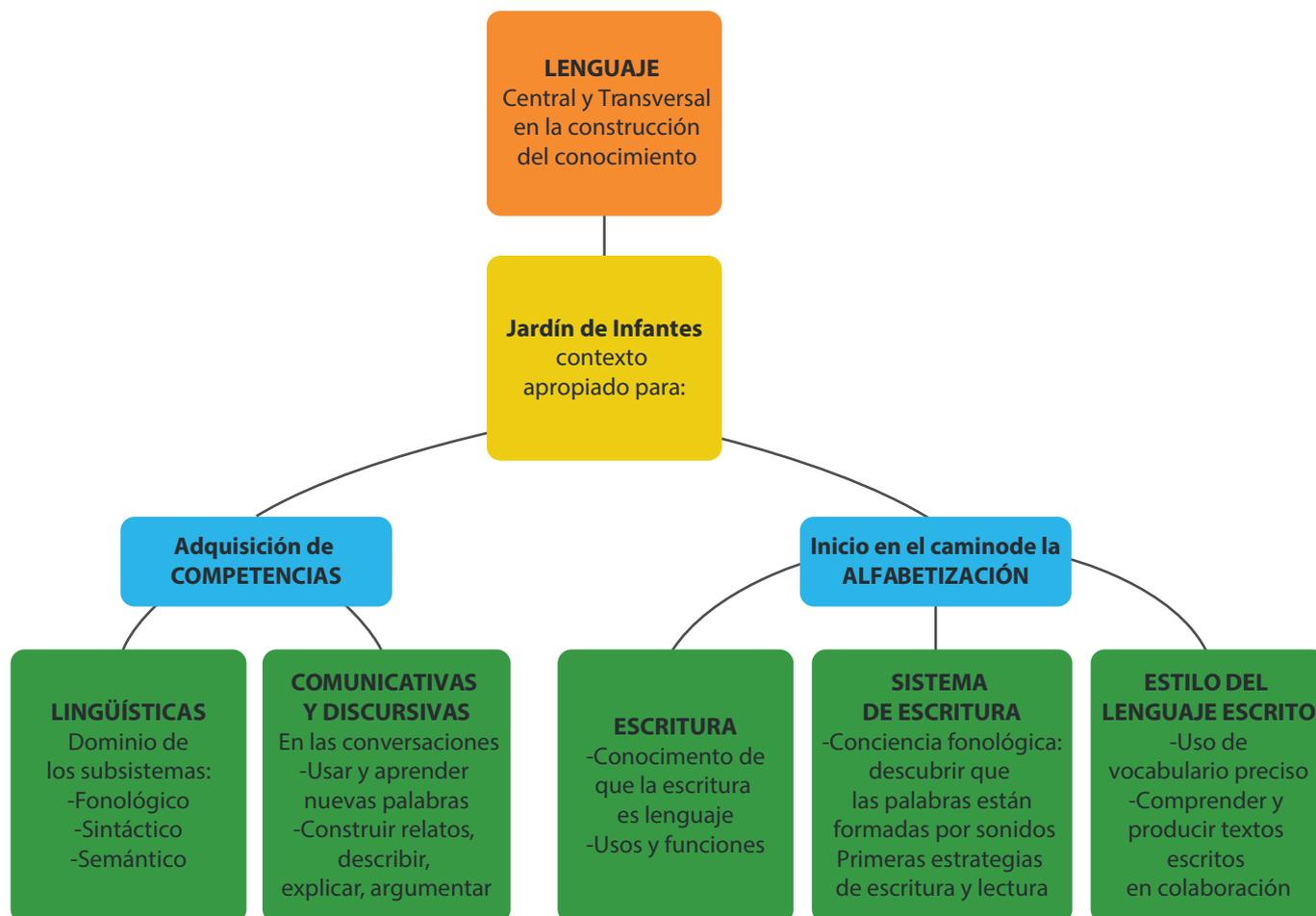
Desde la perspectiva de la alfabetización temprana, el **proceso de alfabetización:**

- comienza antes del ingreso a la escuela
- comprende una serie de conocimientos y habilidades que preceden y conducen a la lectura y escritura convencionales.

Las propuestas de enseñanza de la alfabetización deben integrar de manera simultánea los cuatro **usos del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir**¹⁰⁴. La provincia de Corrientes promueve como prioridades de enseñanza para el Nivel Inicial:

¹⁰³ Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

¹⁰⁴ Rosemberg, C. R.; Silva, M. L. y Borzone, A. M. Módulo 1: El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el Jardín de Infantes. Programa de Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación Arcor. Conicet.



Adquisición de Competencias para la oralidad

-Competencias Lingüísticas

El lenguaje es un sistema formado por varios subsistemas:

- *El subsistema fonológico*, constituido por los sonidos de la lengua, cuya combinación permite la formación de palabras. Para poder inferir y aprender las correspondencias entre los grafemas y los fonemas los niños deben desarrollar **conciencia fonológica**: "... conjunto de habilidades que nos permiten comprender que las palabras están formadas por sonidos y que las letras representan precisamente esos sonidos del habla"¹⁰⁵. Se desarrolla participando en situaciones de juegos sonoros y en contacto con la escritura.

En algunas oportunidades los niños usan **el lenguaje como objeto de juego y reflexión**, acompañados por los adultos: en canciones, rimas y juegos con palabras, en los que consideran su estructura sonora y gramatical.

¹⁰⁵ Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2019) Glosario Materia 4: el Proceso de Alfabetización. Actualización Académica en desarrollo lingüístico y cognitivo y la alfabetización temprana en la primera infancia. INFoD – Organización de Estados Iberoamericanos.

Los niños que en el Jardín de Infantes desarrollan conciencia fonológica aprenderán a leer y escribir con menos dificultades.

- **El subsistema sintáctico**, formado por reglas, cuya aplicación permite la **construcción de oraciones**¹⁰⁶ y se encuentra en pleno desarrollo en los niños que concurren al Jardín de Infantes. Éstos ya comienzan a utilizar **conectores causales** “porque, entonces...” para marcar relaciones de consecuencia y **conectores temporales** “hoy, después...” para ordenar cronológicamente los hechos.

- **El subsistema léxico o semántico**, incluye el **significado de las palabras** y el de las construcciones de las que aquellas forman parte. Una palabra (o unidad léxica) remite globalmente a un concepto. Los niños **conocen una palabra** cuando:
o reconocen su **forma y pueden identificarla**;
o se dan cuenta a qué **objeto, cualidad o acción refiere la palabra**, y
o conocen su **significado**.

Este subsistema refiere al **aprendizaje de palabras**. Cuantas más se conocen mejor se pueden discriminar entre sí. La **adquisición y ampliación de vocabulario** de los niños impacta en sus aprendizajes posteriores.

En el trabajo con el lenguaje el docente colabora con el desarrollo de las competencias lingüísticas a través de **estrategias de interacción**, tales como: **reestructuración, reconceptualización y expansión** de las frases emitidas por el niño. Rosemberg y equipo (2019) las definen así:

o **Estrategias de reestructuración**: son intervenciones del adulto o de un niño mayor que retoman el tema del enunciado del niño, pero introducen cambios que alteran la forma sonora (fonológica) de la emisión del niño (niño: *jaba, aba!* ; maestra: *agua, ¿quierés agua?*) o bien, introducen cambios sintácticos modificando o proporcionando algunos de sus componentes principales -sujeto, verbo, objeto- (niño: *Eto pipito* -señalando una ilustración en un cuento- maestra: *Éste es un pajarito*).

¹⁰⁶ Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2019) Glosario Materia 5: Aprender palabras, ampliar mundos. Actualización Académica en desarrollo lingüístico y cognitivo y la alfabetización temprana en la primera infancia. INFoD – Organización de Estados Iberoamericanos.

“Construcción sintáctica: Las construcciones sintácticas más sencillas son las oraciones simples. Son unidades lingüísticas dotadas de significado, cuyo sentido reside en la relación entre un sujeto y un predicado. El sujeto es tanto el ser como el objeto, de quien se dice algo en la oración. El predicado es lo que se dice del objeto. Generalmente en la construcción de oraciones se sigue el orden sujeto - predicado. Sin embargo, en ocasiones ese orden se altera y se establece un orden contextual, dado por la disposición de los elementos en función de la naturaleza y la intención del texto. Las oraciones con cláusulas **subordinadas** son construcciones sintácticas más complejas. Los conceptos se hallan relacionados entre sí por medio de relaciones jerárquicas de inclusión. Para comprender estas relaciones los niños tienen que entender las relaciones de asimetría, es decir, un pantalón (categoría básica) es una ropa (categoría superordinada), pero no cualquier ropa es un pantalón y también las relaciones de transitividad: si los pantalones cortos, o shorts (categoría subordinada) son pantalones (categoría básica) y los pantalones son ropa (categoría superordinada), los pantalones cortos son ropa. Tanto las categorías de nivel básico como las superordinadas se definen por su función. Pero entre ellas hay una diferencia fundamental. En las categorías de nivel básico la función está correlacionada con características perceptuales presentes en la situación... Las categorías subordinadas, por su parte, se diferencian principalmente por características perceptivas; así el pantalón corto, o short, se diferencia del largo por su forma...”

o **Estrategias de expansión**: son intervenciones en las que se agrega información a la emisión infantil continuando el tópico propuesto por el niño (niño: “*nene, nena*” –señalando una ilustración en un cuento- maestra: “*El nene y la nena están jugando. Juegan con una pelota*”).

o **Estrategias de reconceptualización**: son aquellas en las que el adulto proporciona la denominación cuando el niño se refiere a un concepto vago o general, ajusta o corrige la denominación que presentó el niño (niño: “*este, guau, guau*” señalando una gallina -maestra: “*sí, una gallina, es un animal*”); proporciona ejemplos del concepto al que se refiere el niño o el concepto general (animal) en el que se incluye el concepto referido por el niño. A través de esta reconceptualización, el docente colabora para que el niño comprenda que “gallina” está incluida en un concepto más amplio “animal”.

Todas las estrategias mencionadas pueden configurar un andamiaje (Bruner, 1973, 1977, 1986) y convertir las situaciones de ronda, las situaciones de juego, las lecturas de cuentos y de otros textos en situaciones potentes para el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil.

- Competencias comunicativas y discursivas

Los niños **adquieren competencia lingüística y competencia discursiva y comunicativa, al mismo tiempo**. En los **intercambios orales van aprendiendo** cada vez más **palabras** y progresivamente van **formando representaciones internas** más detalladas, más completas y específicas. Simultánea y paulatinamente, desarrollan **formas discursivas más elaboradas -narraciones, descripciones, explicaciones y argumentaciones-** y **habilidades para comunicarse** con personas fuera del entorno familiar.

El **discurso narrativo** refleja una secuencia de acciones. En este sentido, la **narración es una forma de discurso que organiza los intercambios lingüísticos**, y es, además, un esquema cognitivo que organiza **el pensamiento y la memoria**. Los niños aprenden a narrar situaciones que se representan mentalmente; cuando han desarrollado habilidades **lingüísticas y discursivas** comprenden y usan palabras, pueden integrar estas palabras en frases, y conectan las frases entre sí.

Para desarrollar competencia **discursiva y comunicativa** el niño debe **transformar la representación mental de una situación habitual de su vida cotidiana** en una **forma verbal, un relato**, transmitiendo su **experiencia a otras personas**. “*Los primeros relatos infantiles son relatos de situaciones cotidianas (“Voy a la plaza con mi mamá”. “Ella me hamaca y me tiro por el tobogán”. “Me ensucio todo porque me caigo en la arena”). En estos relatos en los que los niños reconstruyen lingüísticamente las secuencias de acciones de las que participan con frecuencia, ellos pueden ordenar temporalmente los hechos y establecer relaciones con más facilidad que cuando relatan situaciones no habituales en su vida*”¹⁰⁷.

La **narración** es un **género discursivo**. Es la construcción de **relatos de experiencias personales -presentes, pasadas y futuras-** *representaciones narrativas* (Nelson, 1996)¹⁰⁸ de su mundo cotidiano.

¹⁰⁷ Rosemberg, C. R., Silva, M. L y Borzone, A. M. Módulo 1 El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación Arcor. Conicet.

¹⁰⁸ Rosemberg, C. R., Silva, M. L y Borzone, A. M. Módulo 1 El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los Jardines de Infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación Arcor. Conicet.

- **Relatos de experiencias pasadas** *-te cuento qué hice ayer-*. En el marco de una conversación presente, el niño tiene que ir mentalmente hacia atrás en el tiempo, recuperar el comienzo del evento que quiere relatar, recorrer toda la secuencia de actores, acciones, motivaciones y objetivos que integran ese evento y contarlo. Es decir, para contar una experiencia personal, el niño tiene que poder ubicar el evento en un momento del tiempo pasado; secuenciar mentalmente el evento: recuperar el inicio, las acciones como se sucedieron y el final.

- **Proyección de un futuro** *-te cuento qué voy a hacer mañana-* Lo cotidiano o habitual, permite anticipar lo que va a suceder, prever acciones, hacer planes y pensar posibles problemas y sus soluciones, realizar inferencias e hipótesis de lo que podría suceder. Los niños aprenden a proyectarse en el futuro cuando tienen la posibilidad de interactuar con adultos -familia y docentes-, que les ofrecen apoyo para pensar eventos futuros, ordenando anticipadamente acciones y pensando estrategias alternativas.

“Las conversaciones sobre el presente, el pasado y el futuro son contextos importantes para que los niños comprendan cómo las secuencias de eventos y los conceptos temporales se relacionan con el lenguaje y el pensamiento. Las maestras pueden apoyar estos procesos muy tempranamente en distintas situaciones en el jardín de infantes.”¹⁰⁹.

El **discurso instructivo**, establece los pasos a seguir en una actividad y en el **orden temporal** de los mismos, por ejemplo, para la elaboración de una receta de cocina, para construir un juguete, etc.

Este discurso se desarrolla a partir del uso del lenguaje en diversas propuestas de aprendizaje que hacen los niños para regular la propia acción y la de otras personas. En principio el niño sólo puede realizar demandas simples para controlar la conducta de otro y relatar algunos pasos en la realización de una tarea, pero con el tiempo aprenderá a dar instrucciones en forma más ordenada.

Las formas de discurso que se desarrollan más tarde son: **descripción, explicación, y argumentación**. Progresivamente el niño desarrolla estas **habilidades** en las variadas propuestas de interacción social con pares y adultos.

- **Descripción**: es la caracterización que un observador realiza asignándole cualidades o propiedades a un objeto o situación, en la que se expresan sus rasgos más sobresalientes. La descripción está condicionada por el contexto en el que aparece y está orientada por el propósito comunicativo por el cual se formula (convencer, dar una directiva, informar...). Con la colaboración del adulto el niño podrá realizar descripciones progresivamente más completas de objetos, personas, lugares conocidos.

¹⁰⁹ Rosemberg, C, Alam, F. Silva M.L. y otros Módulo 3 Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los Jardines de Infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación Arcor. Conicet.

- **Explicación:** la explicación es un discurso cuya finalidad es hacer saber, hacer comprender y aclarar un tema que se desconoce. Parte del supuesto de la existencia de información previa adquirida de forma directa o indirecta. Las secuencias explicativas se componen de dos partes: una pregunta o problema, que plantea el tema que necesita ser explicado; y una respuesta o solución, en la que se desarrolla la información que resuelve la pregunta o el problema. Los niños pueden comenzar a producir textos -de manera colaborativa-, para explicar alguna experiencia, con la mediación del docente.

- **Argumentación:** Implica la presencia de dos puntos de vista opuestos. Su finalidad es la de convencer o persuadir. Se plantea un problema o pregunta y una respuesta o solución. Se puede argumentar a favor o en contra de alguna cuestión o punto de vista. Es decir, cuando no hay acuerdo sobre el tema que se está desarrollando y se intenta convencer o persuadir que el punto de vista que se sostiene es el correcto. Así, se ofrecen razones que apoyan o enfrentan ese argumento.

“El aprendizaje discursivo es un “saber hacer”, un aprendizaje de tipo procedural que se aprende en forma implícita y no consciente. No es necesario que la maestra “enseñe”, “declare”, los pasos necesarios para hacerlo. Se aprende a narrar, a describir, a explicar y a argumentar, del mismo modo en el que se aprende a andar en bicicleta: haciéndolo junto con una persona que ya sabe y puede ayudar”¹¹⁰.

Alfabetización temprana

En palabras de Borzone (1998), *“El aprendizaje de la alfabetización conlleva la adquisición progresiva de una serie de conocimientos y de habilidades que responden a tres órdenes diferentes: los niños tienen que aprender que la escritura es lenguaje, tienen que llegar a dominar el sistema de escritura y tienen también que adquirir el registro discursivo particular que caracteriza a la escritura y que la diferencia de la oralidad”¹¹¹.*

Para aprender a leer y escribir los niños deben pasar por variadas experiencias alfabetizadoras que les permitan desarrollar habilidades tendientes a lograr conocimientos sobre la **escritura**, el **sistema de escritura** y el **estilo discursivo**. *“La participación de los niños en experiencias alfabetizadoras permite que ellos desarrollen habilidades para lograr conocimiento sobre: La **escritura** en tanto instrumento social que permite comunicar significados. El **sistema de escritura**, es decir, ciertas características que distinguen al sistema tales como la orientación de la escritura y el tipo de correspondencias que se establecen entre los signos gráficos y las unidades lingüísticas que representan. El **estilo de discurso** particular que caracteriza al lenguaje escrito”¹¹².*

¹¹⁰ Rosemberg, C. R., Silva, M. L y Borzone, A. M. Módulo 1 El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación Arcor. Conicet.

¹¹¹ Rosemberg, C. y Borzone, A. (2004) Niños y maestros por el camino de la alfabetización. 1ª. Edición. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

¹¹² Borzone, A. M., Silva, M. L y Rosemberg, C. R. Módulo 2 Los precursores de la alfabetización. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación Arcor. Conicet.

Escritura

Siguiendo los postulados de Celia Rosemberg (2015), se afirma que la escritura permite objetivar y comunicar significados, sentimientos, experiencias y conocimientos. **Otorga a los significados, estabilidad en el espacio y perdurabilidad**, más allá de los límites temporales de la memoria. Los niños distinguen fácilmente las **funciones sociales de la escritura**, pero, además de éstas, la escritura posee **funciones individuales**; permite recordar un evento pasado, algo que se planifica y también expresar sentimientos.

Toda situación de escritura es una oportunidad para resaltar los **diversos propósitos comunicativos** con los que se escribe y las funciones específicas que la escritura puede tener.

Sistema de escritura

Los conocimientos sobre las características del sistema dependen del **sistema de escritura particular** que se usa en una lengua y requieren una **enseñanza explícita y sistemática**.

Los niños que aprenden un **sistema alfabético** como el nuestro tienen que saber que:

- o las **letras representan los sonidos** de las palabras.
- o la **escritura tiene una orientación o dirección**: las grafías se leen y escriben de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- o las **letras tienen diferentes formas**: que deben comenzar a identificar, distinguir y trazar, respetando esos grafemas.
- o la **palabra escrita representa, a través de las letras, la estructura sonora de la palabra hablada**, independientemente de las características del objeto del que se habla.

*“Nuestro sistema de escritura se rige por el **principio alfabético**: las letras representan los sonidos del habla; existe una relación de correspondencia entre los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas). Si un niño no reconoce los sonidos que están en las palabras, ¿cómo sabrá con qué letras representarlos? Los niños deben tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos -conciencia fonológica- y descubrir qué letras representan esos sonidos -correspondencias grafema/fonema”¹¹³.*

¹¹³ Rosemberg, C. R. Encuentro Territorial “Alfabetización temprana en el Nivel Inicial” (octubre 31, 2019). Consejo General de Educación. Corrientes.

Estilo de lenguaje escrito

Deviene de las características de los contextos de comunicación en los que se habla o escribe. Quien escribe debe tener en cuenta que lo hace para alguien que no está presente y no lo puede ver. Por ello la información escrita debe ser clara y completa, de tal modo que quien lea la comprenda. Entonces, habrá dominio del estilo de lenguaje escrito.

Algunas **características del estilo de lenguaje escrito**:

o **posee construcciones sintácticas** que, generalmente, aparecen **completas**, no con fragmentos omitidos o supuestos.

o **existe cierta progresión en la presentación de la información**, en la que se intenta que el destinatario pueda identificar claramente la jerarquía de la información, por lo general, se sitúa la información conocida en primer término y la que se ofrece como nueva al final.

o **adecuarse al destinatario**: escribir una carta a un amigo, por ejemplo, tendrá referencias y palabras que no se utilizarían si estuviera dirigida al Intendente de la ciudad.

o **evitan las expresiones que aluden al contexto personal o contextual**: En el **lenguaje oral puede omitirse o abreviarse la información** porque el destinatario está presente; en cambio en la **comunicación escrita se debe crear con palabras el contexto necesario** para que el lector comprenda el mensaje.

“Los niños y las niñas recorren el camino de la alfabetización hablando y escuchando, leyendo y escribiendo, en situaciones compartidas con un adulto o con un niño mayor alfabetizado. El camino los conduce desde los usos más simples y cotidianos del lenguaje oral a la producción y comprensión de textos orales y escritos complejos y elaborados”¹¹⁴.

Lenguaje y Juego

La **relación entre juego y lenguaje promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas y discursivas**, particularmente, la adquisición de un estilo de discurso como el que caracteriza a la escritura – explícito, integrado y de un alto grado de descontextualización de la situación inmediata - **y la ampliación de vocabulario**. Es decir, lenguaje y juego se influyen e interactúan. Jugando con adultos y pares, los niños tienen la posibilidad de **desarrollar sus habilidades lingüísticas, comunicativas y discursivas**:

- **discurso narrativo y estilo de lenguaje escrito** en las situaciones de juego dramático;
- **discurso instruccional** en las situaciones de juego reglado o de construcciones, y
- **discurso argumentativo y explicativo** en los distintos tipos de juego.

¹¹⁴ Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2004) Niños y maestros por el camino de la alfabetización. 1ª. Edición. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

El lenguaje (Rosemberg, 2008) se presta a la representación y la recreación de experiencias en el marco del juego, se entrelaza con las acciones de los participantes y contribuye a crear la estructura y la trama del juego. Al jugar, se aclaran las representaciones mentales que subyacen al juego y se promueven distintos aspectos del desarrollo lingüístico y discursivo de los niños.

“Entre el lenguaje y el juego tiene lugar un vínculo bidireccional: por una parte, el lenguaje permite que el juego se despliegue y se sostenga en el tiempo; por otra parte, el juego constituye una oportunidad para que el lenguaje se desarrolle”¹¹⁵.

En la realización de una acción o secuencia de acciones intencionales, el niño recupera información de sus guiones mentales y actualiza un evento que ha vivido. De esta manera deja en suspenso a la situación del “mundo real” que está viviendo y establece una realidad alternativa posible. El juego se enriquece cuando el niño emplea un objeto para representar otro.

Propósitos

- Favorecer el desarrollo lingüístico y cognitivo, brindando múltiples oportunidades para hablar, escuchar, leer y escribir.
- Promover intercambios verbales generando oportunidades para el desarrollo de habilidades comunicativas y discursivas: adquisición y ampliación del vocabulario, producción de textos orales (narrativos, descriptivos, explicativos, argumentativos).
- Propiciar situaciones de comprensión y producción de textos escritos en colaboración atendiendo a las diversas funciones y propósitos de la escritura, al sistema de escritura y al estilo discursivo del lenguaje escrito.
- Favorecer el desarrollo lingüístico y discursivo a través de diversas experiencias de aprendizaje y situaciones de juego.

¹¹⁵ Rosemberg, C. R., Migdalek, M. y Arrúe, J. Módulo 7 Juego, Lenguaje y cognición. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación ARCOR. CONICET.

Contenidos

- *Eje de Competencias para la oralidad: lingüísticas, comunicativas y discursivas*

Vocabulario

- Adquisición de nuevas palabras atendiendo a su forma sonora (*los sonidos combinados en un cierto orden*).
- Adquisición de nuevas palabras teniendo en cuenta a qué objeto, cualidad o acción refieren.
- Ampliación del vocabulario a partir de la comprensión del significado de las palabras en diferentes situaciones comunicativas.
- Desarrollo del vocabulario a través de variadas experiencias de aprendizaje y de juego: dramático, de construcción y con reglas convencionales.

Formas del discurso

- Producción colaborativa de narraciones respetando la sucesión de hechos relacionados temporal y causalmente.
- Producción de narraciones de experiencias cotidianas pasadas y de planificación de eventos futuros (*experiencias personales, familiares, escolares*) mediadas por el docente.
- Organización y jerarquización de la información en distintas formas del discurso: narración, descripción, explicación y argumentación.
- Producción de narraciones y renarraciones de textos y situaciones imaginarias, respetando la coherencia interna y secuencial.
- Comprensión y producción colaborativa -mediada por el docente- de: textos descriptivos, instructivos, expositivos, explicativos y argumentativos.
- Desarrollo de las distintas formas del discurso a través de variadas experiencias de juego: dramático, de construcción y con reglas convencionales.
- Construcción de la trama narrativa en el juego dramático vinculando el discurso con las acciones que desarrollan.
- Comprensión y producción de discurso expositivo y los procesos de elaboración conceptual (*identificación de propiedades, establecimiento de comparaciones y de otros tipos de relaciones y categorización de objetos, personas y lugares*).

Habilidades comunicativas

- Adecuación del lenguaje oral a los modos de comunicación e intercambio (*cantidad de habla, personas que hablan al mismo tiempo, interrupciones, turno para hablar, iniciar y cerrar una conversación y fórmulas de cortesía*).
- Formulación de preguntas pertinentes y adecuación del lenguaje oral al destinatario en las entrevistas.
- Desarrollo de la conciencia fonológica a través de juegos sonoros, trabalenguas, adivinanzas, rimas.
- Reconocimiento y producción de las formas sonoras de una palabra en relación con otra: rimas, inicio y finalización con la misma sílaba, o con el mismo sonido.
- Producción de juegos lingüísticos, juegos con rimas, poesías, trabalenguas, canciones, chistes, respondiendo al principio alfabético.
- Comprensión acerca del lenguaje oral: relación fonema-grafema (*sistema fonológico*), orden de la palabra en la oración (*sistema sintáctico*), significado de nuevas palabras en la frase (*sistema semántico*), y uso en diversas situaciones comunicativas y discursivas

Eje Alfabetización Temprana

La Escritura como lenguaje: usos y funciones.

- Comprensión del uso social de la escritura como instrumento para comunicar significados (*para recordar un evento pasado, para expresar nuestros sentimientos, para transmitir información, para conocer*).
- Participación temprana en acciones de lectura y escritura. Sus usos y funciones en la cotidianeidad.
- Comprensión y reconocimiento de textos variados de uso social (*noticias, recetas, cuentos, biografías, reseñas, enciclopedias, diccionario, otros*), con distintos propósitos: buscar información, disfrutar, seguir instrucciones, aprender, recordar, en diversos soportes (*papel, digital*).
- Reconocimiento de la escritura del nombre propio y de otras palabras simples y significativas.
- Producción de escritura del nombre propio y de otras palabras simples y significativas, en situaciones comunicativas.
- Anticipación del contenido de textos diversos a partir de la lectura de imágenes relacionadas con palabras o títulos.
- Producción colaborativa de textos sencillos, en diversas experiencias comunicativas, mediadas por el docente.
- Producción de escrituras exploratorias en experiencias de aprendizajes y juegos con intencionalidad comunicativa.

Sistema de escritura

- Reconocimiento del principio alfabético en el sistema de escritura: correspondencia entre la conciencia fonológica (*sonidos*) y la escritura (*letras de las palabras*).
- Conocimientos de las características del sistema de escritura: orientación o dirección (*izquierda/derecha, arriba/abajo*), correspondencia entre los signos gráficos y las unidades lingüísticas que representan (*grafema/fonema*), la forma y el trazado de las letras.
- Comprensión acerca del lenguaje escrito: relación fonema/grafema (*sistema fonológico*), orden de la palabra en la oración (*sistema sintáctico*), significado de nuevas palabras en la frase (*sistema semántico*) y uso en diversas situaciones comunicativas y discursivas.

Estilo del lenguaje escrito

- Comprensión y adecuación del estilo de discurso que caracteriza al lenguaje escrito en las distintas formas discursivas.
- Uso de vocabulario explícito y preciso.
- Organización e integración de la información por medio de conectores causales (*"porque", "por lo tanto", "luego"*) y temporales (*"ayer", "después", "cuando"*).
- Iniciación en el uso de sintaxis compleja (*subordinación*) en las diferentes formas del discurso.



José Mizdraji



Octavio Gómez

Orientaciones didácticas

El desarrollo del **lenguaje** es clave en el Nivel Inicial; entendido no sólo como “*objeto de estudio*” sino también como “*medio de enseñanza*”. Siendo éste un aprendizaje de tipo **procedural** es fundamental en el proceso de socialización pues precisamente en las interacciones se produce el desarrollo del lenguaje.

Por lo tanto, se propiciarán múltiples y variadas situaciones de interacción, para que los niños puedan desarrollar conocimientos y habilidades lingüísticas a través del lenguaje. En estas **interacciones sociales** el niño irá afianzando sus competencias lingüísticas, comunicativas y discursivas con el **andamiaje** permanente del docente. Cuantas más palabras conozca el niño, contará con más y mejores posibilidades de comunicarse, le será más fácil producir discursos acordes a la situación comunicativa y tendrá más oportunidades de aprendizaje en esas diversas situaciones.

En el Nivel Inicial las **situaciones de ronda**, de **juegos**, la **lectura** de cuentos y otros textos son estrategias que potencian el desarrollo lingüístico y cognitivo. Sin embargo, es importante resaltar que estas estrategias deben desarrollarse con **sistematicidad** y **continuidad**; pues no todos los niños que ingresan al jardín poseen las mismas experiencias. El niño que tuvo en su hogar mayores oportunidades de entrar en contacto con la cultura escrita contará con otros saberes que aquel que no las tuvo. Por lo tanto, es el Nivel Inicial el ámbito privilegiado en el que se deben planificar y propiciar, con asiduidad, variadas situaciones de lectura de cuentos y otros textos. En este sentido es importante también **colaborar con las familias**, haciendo recomendaciones, habilitando préstamos de libros de cuentos, entre otras maneras de asegurar mayores oportunidades relacionadas con la alfabetización para todos los niños.

Otro factor a tener presente para lograr el impacto esperado en los saberes es el de la **progresión**. Por ejemplo, ir pasando paulatinamente por situaciones de enseñanza con textos cada vez más ricos en vocabulario específico, la construcción de oraciones o frases gramaticalmente correctas, un discurso que responda a diferentes situaciones y usos sociales. Rosemberg y Stein (2015), afirman que “*La alfabetización temprana es un proceso en el que progresivamente se adquieren conocimientos y habilidades de lenguaje generales que se desarrollan en la oralidad y son luego capitalizados al aprender a leer y escribir. Asimismo, se adquieren aspectos directamente vinculados con la escritura (Snow, 2006)*”¹¹⁶.

Competencias para la oralidad: lingüísticas, comunicativas y discursivas

Las **situaciones de ronda** ofrecen una gran oportunidad para escuchar y emplear palabras nuevas. Por ejemplo, el niño relata lo que le sucedió al ir en colectivo con su mamá a visitar a la abuela que vive en el campo, expresando que ésta extrajo agua del “jibe” para convidarles. El docente puede intervenir colaborando en el ajuste a la **forma fonológica**, y **reformular la frase** diciendo: - “*Claro, cuando llegaron a la casa, tu abuelita les convidó el agua que sacó del aljibe*” También puede andamiar la expansión del relato del niño formulando preguntas tales como, ¿estaban acalorados?, ¿habían viajado varias horas?, ¿caminaron mucho desde el lugar en el que bajaron del colectivo hasta la casa de tu abuela?, entre otras. Intervenciones como éstas colaboran, al mismo tiempo, con el aprendizaje del niño que relata y, en las interacciones, con el de sus pares.

¹¹⁶ Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2015) Guía 3: juegos con sonidos, rimas, letras y poesías para promover el aprendizaje del sistema de escritura”. 1ª. ed. Ciudad autónoma de Buenos Aries. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Otras experiencias de enseñanza para **aprender palabras y el discurso descriptivo**:

- **Adivinanzas de objetos**: el maestro presenta una caja que tiene un objeto dentro de ella y que los niños tienen que adivinar. Para que esto suceda, el docente describe ese objeto diciendo cómo es, para qué sirve, etc., sin nombrarlo. Los niños tendrán que decir de qué objeto se trata.

Una variable de esta actividad, podrá ser el cambio de la persona que describe. Es decir, ahora es el niño quien ofrece las características del objeto para que los compañeros reconozcan de cuál se trata.

- **Mostrar y contar**: esta actividad facilita el aprendizaje del **discurso descriptivo**. Consiste en describir características y funciones de objetos, personas o escenas. Se puede pedir a los niños que traigan algún objeto de sus casas sobre el que tienen algún afecto especial o preferencia para describirlo a los demás y contar por qué lo prefieren. Una posibilidad es realizar este tipo de actividad en el momento de la merienda, o en el **tiempo de compartir**.

Lectura de cuentos. Algunas sugerencias:

- **Antes de la lectura**: en este momento el docente podrá entablar un diálogo con los niños para facilitar la comprensión de la historia, explicando palabras que probablemente no conozcan.

- **Durante la lectura** del docente a los niños, éste podrá:

*Intervenir con una breve explicación de las palabras que no conocen, posibilitando la ampliación del vocabulario y la comprensión del texto.

*Reconstruir algunas de las partes de la narración con los comentarios de los niños sobre la ilustración o el texto.

*Preguntar sobre aspectos relevantes que permitan relacionar información sobre las causas de los sucesos.

Lectura de textos expositivos.

Con el propósito de que los niños “conozcan más” o “se informen sobre”, en los intercambios, el docente se centrará en el desarrollo de las habilidades cognitivas para facilitar la comprensión, comparando la información nueva con el universo conocido. Por ejemplo, cuando conversan sobre la época de la colonia, se puede preguntar “¿Cómo se obtenían los alimentos en esa época? ¿A qué jugaban los niños? El docente podrá crear un contexto imaginario más próximo a los niños, explicando, buscando sinónimos y recursos gráficos como fotos, láminas, libros.

- **Juegos con sílaba inicial: Veo-veo**, la actividad consiste en jugar con objetos de la sala; el maestro dice “veo-veo” algo que comienza con “Mmmeeee” (mesa), los niños adivinan a qué objeto se refiere. El docente lo realiza varias veces y luego propone que sean los niños quienes lideren el juego.

- **Intercambios de despedida**: son experiencias de diálogo que se pueden utilizar para planificar actividades/eventos futuros que involucren a todos.

Formas del discurso

Otro de los saberes relacionados con el desarrollo del lenguaje es el de aprender las distintas formas del discurso, pues la manera en que se organiza el discurso no es igual en la narración que, en la descripción o la argumentación.

Las **situaciones de ronda** (refieren a momentos de intercambio dialógico en grupo total), son otras experiencias de aprendizaje en las que el maestro, a partir de los comentarios de los niños, podrá **reestructurarlos, reconceptualizarlos y expandirlos** para promover el desarrollo del lenguaje. Es decir, si un niño cuenta que le regalaron un tren y pronuncia “ten”, por ejemplo, el maestro podrá continuar la conversación repitiendo el término “tren” con una pregunta como: ¿Juan, te regalaron un “tren”? Esta intervención permite, **reestructurar el término con la convencionalidad** y la precisión que requiere, pero **no sanciona ni evalúa negativamente**.

Podrá seguir con otras preguntas como ¿Hay trenes en nuestra ciudad?, ¿todos los trenes transportan personas? Con estas estrategias, se puede observar cómo el docente ayuda al niño a expresar su intención comunicativa en términos lingüísticos: el maestro **reconceptualiza y expande** el término “tren” al determinar las características y funciones de ese transporte, ampliando la información que el niño conoce sobre el tren.

- **Juego dramático**: permite el desarrollo del lenguaje a partir de la construcción del mundo ficcional, con un **estilo de discurso explícito**. En la trama narrativa del juego se recupera la **secuencia temporal** –“preparamos la ropa, armamos las valijas para viajar y vamos a la terminal”; **las relaciones causales** incluidas en el guion – “esperamos que llegue el colectivo para ir a visitar a los primos” y la **expresión de los sentimientos** –“estamos contentos porque nos volvemos a encontrar”.

El niño recrea una situación mediada por el lenguaje, en la construcción de un “como si”; usando “guiones” que simbolizan situaciones que ha experimentado y resultan aplicables a la representada.

Habilidades comunicativas

- **Tiempo de compartir**: es un espacio de ronda en el que habitualmente se promueve un intercambio entre docente/niños y niños entre sí, con el objeto de promover el desarrollo del lenguaje, del juego y de la alfabetización temprana.

- **Situación de ronda**: propicia el relato de experiencias personales. El niño narra experiencias **pasadas y futuras**, conservando el orden en que sucedieron los hechos. La maestra colabora dando precisiones respecto de las palabras que el niño quiere expresar. Así los niños tendrán oportunidades de ampliar su repertorio verbal, utilizando el término correcto en el contexto situacional adecuado.

Se promueven estas situaciones de relatos de experiencias personales por su significado afectivo para el niño, a través de las cuales se desarrollan también las formas de pensamiento y las formas de discurso.

Con el fin de llegar a desarrollar la comprensión de una secuencia temporal, las conversaciones versarán sobre el **presente, el pasado y el futuro**. El docente ayuda a completar el relato **reformulando el discurso del niño**, proporcionando los **conectores adecuados para ordenar temporal o causalmente los hechos** referidos. El andamiaje por parte del maestro será constante, llevando al niño a reconocer cuáles son **las acciones** más importantes, en **un orden temporal y causal**, a **reponer los conocimientos** que el interlocutor precisa para comprender los sucesos relatados, a **utilizar el vocabulario adecuado**, evitando impresi-

ones acerca de objetos aludidos. Es decir, la maestra colabora con **reestructuraciones, reconceptualizaciones y expansiones** del discurso producido por el niño.

Se pueden entablar estas conversaciones también durante la **merienda**, antes y después del **juego en sectores**: juego grupal, lectura de cuentos, experimentos, mirar una película, paseos, intercambio de despedida.

Alfabetización Temprana

Escritura, Sistema de Escritura y Estilo de Lenguaje Escrito

Los niños irán adquiriendo conocimientos sobre el sistema de escritura. Progresivamente, lo dominarán reconociendo el principio alfabético de **correspondencias fonemas-grafemas**. El docente puede colaborar con el desarrollo de la **“conciencia fonológica”**, prolongando los sonidos a medida que escribe. De este modo y paulatinamente, se darán cuenta de dicha correspondencia.

Diferentes actividades tienen el propósito de desarrollar la conciencia fonológica, como, por ejemplo, los juegos sonoros y algunos recursos literarios.

- **El “equivocón”**: el propósito de esta actividad es el **desarrollo de habilidades de reconocimiento de los sonidos de las palabras** para formar representaciones sonoras más precisas. El docente introduce un títere que está aprendiendo a hablar; explicándole a los niños que deben mantenerse atentos porque, cuando el títere dice una palabra mal pronunciada, hay que corregirlo. Los pequeños conversan con el muñeco que repite lo que ellos cuentan, modificando algún sonido de la palabra. Los niños detectan las equivocaciones y lo corrigen.

- **Juegos con rimas**: su objetivo es que los niños comiencen a atender los sonidos de las palabras para desarrollar **habilidades lingüísticas** a fin de **reconocer y producir rimas**. Algunos ejemplos:

* **Leer poesías**, una actividad posible puede ser la de escritura en un afiche o en el pizarrón, de palabras que rimen en una poesía (y resaltar dicha rima con un color).

* **Cambiar las palabras que riman**, reconocimiento de **palabras que “empiecen como...”**, a partir de tarjetas con imágenes de objetos y la escritura del nombre de ese objeto.

* **Reconocer en tarjetas con dibujos aquellas palabras que riman**, o bien reconocer las tarjetas de las palabras que **“terminan igual”**, por ejemplo, **“ratón”** y **“botón”**.

* **“El intruso”**, se puede agregar a la actividad anterior una tarjeta que no comience o no termine igual a las otras. Por ejemplo, a la dupla **“ratón-botón”**, puede agregarse **“manzana”**.

- **Diario mural**: Rosemberg y Stein (2015), hacen referencia a esta propuesta como una actividad en la que los niños podrán aprender, con la colaboración del maestro, a relatar experiencias personales para que otra persona -ausente- pueda comprender lo que sucedió.

El docente ayuda al niño a desarrollar su relato oral con preguntas como: dónde ocurrió, cuándo, con quiénes, qué sucedió y cuál fue el desenlace. Finalmente, el maestro escribe, a la vista de todos, en una oración, la síntesis de lo narrado por el niño como en el **“titular”** de un diario. Es importante aclarar que en esta producción colaboran todos los niños.

- **Mostrar y contar: descripciones colaborativas de objetos y sucesos.** El docente selecciona un objeto traído por alguno de los niños, para realizar un listado de características que lo definan, en un afiche. El maestro oficiará de secretario, escribiendo en el afiche, al dictado de los niños y esto será de gran utilidad para reforzar los saberes de la alfabetización relacionados con el **sistema de escritura (direccionalidad, correspondencia fonema-grafema)**. A medida que escribe las palabras va “arrastrando” los sonidos.

- **La entrevista** es otra actividad relevante para aprender a **formular preguntas**, pensadas y planificadas para **obtener información específica**. Antes y durante la entrevista el docente **registra las preguntas y las respuestas a través de la escritura** en un soporte gráfico, a la vista de todo el grupo. Es importante que el docente recupere el valor de la escritura de esa información, como continuidad del itinerario diseñado. Es pertinente utilizarla, por ejemplo, en el marco del conocimiento de un recorte del ambiente.

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%202%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>

Evaluación

El desarrollo del lenguaje y la cognición están implícitos en todos los campos de experiencias y son los ejes vertebradores de futuros aprendizajes, importantes en toda la trayectoria educativa de los niños. Al momento de evaluar, es vital señalar que **la lengua oral y escrita es una herramienta para comunicar**, un conjunto de **saberes para aprender**. Éstos serán entonces los **aprendizajes a evaluar**.

En el proceso de aprendizaje del lenguaje oral y escrito, el **registro** y la **documentación** ocupan un lugar primordial como instrumentos de evaluación, que serán necesarios para la elaboración del **Informe Final de Aprendizajes**.

Indicadores de aprendizajes

El niño manifiesta que aprendió sobre el *lenguaje oral* cuando lo utiliza en diversas propuestas de aprendizajes e interacciones sociales.

Competencias lingüísticas, discursivas y comunicativas: Oralidad

El niño adquiere:

Dominio de competencias lingüísticas, cuando:

* **Conciencia fonológica:**

-Reconoce y utiliza los sonidos del lenguaje en la relación fonema-grafema.

* **Sistema Sintáctico:**

-Construye oraciones claras, coherentes y comprensibles.

* **Sistema Semántico o léxico:**

-Amplía su vocabulario con la adquisición de nuevas palabras.

Dominio de competencias comunicativas y discursivas, cuando:

-Utiliza el vocabulario nuevo, adecuándolo en distintas situaciones comunicativas y discursivas, con diferentes propósitos.

-Construye relatos personales –pasados, presentes y futuros- del ámbito familiar y escolar, utilizando adecuadamente los conectores temporales y causales.

-Adecua el discurso al propósito comunicativo: informar, pedir, preguntar.

-Elabora formas discursivas para comunicar: narrar, describir, explicar y argumentar.

-Comprende las consignas del docente y responde con claridad.

-Inicia y sostiene conversaciones con otros niños, por períodos cada vez mayores, ajustando su conversación a un tema definido.

- Escucha a los demás por períodos de tiempo cada vez más largos.
- Manifiesta hábitos de cortesía al comunicarse con otros, adultos y pares.

El niño manifiesta que aprendió sobre el *lenguaje escrito* cuando lo utiliza en diversas propuestas de aprendizajes e interacciones sociales.

Alfabetización Temprana -lectura y escritura-, cuando:

- Comprende y produce textos escritos, en colaboración, atendiendo a las diversas **funciones y propósitos de la escritura**.
- Conoce distintos portadores de textos y su funcionalidad.
- Identifica qué tipo de texto le brinda determinada información.
- Elige textos según su función y propósito.
- Comprende el discurso expositivo y los procesos de elaboración conceptual.
- Identifica propiedades, establece comparaciones, relaciones y categorización de objetos, personas y lugares en función de diversos criterios.
- Amplía su conocimiento sobre un tema específico.
- **Reconoce y utiliza características del sistema de escritura** -linealidad, direccionalidad y principio alfabético-.
- Anticipa acerca del contenido de un texto a partir de la ilustración, del título, de la silueta del mismo.
- Escribe su nombre individualmente y otras palabras significativas, individual o colaborativamente.
- **Reconoce el estilo discursivo del lenguaje escrito**.
- Reconoce y diferencia las características de los diferentes textos.
- Produce textos, individual o colaborativamente, empleando formas del estilo discursivo: destinatario, contenido, formato adecuado, vocabulario e información.

"Los niños tienen que aprender que la escritura es lenguaje, tienen que llegar a dominar el sistema de escritura y tienen también que adquirir el registro discursivo particular que caracteriza a la escritura y que la diferencia de la oralidad".¹¹⁷

¹¹⁷ Rosemberg, C. y Borzone, A. (2004) Niños y maestros por el camino de la alfabetización. 1ª. Edición. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar



Mural Parque Camba Cua



Mural Avenida Italia

Lenguajes artísticos

Ejes organizadores de contenidos de los lenguajes artísticos

El diseño curricular de la provincia de Corrientes abona a la propuesta desarrollada por la Resolución del C.F.E. N° 111/10, que recupera tres ejes para organizar el desarrollo de contenidos y actividades de enseñanza en el campo de los lenguajes artísticos: *Producción, Apreciación y Contextualización*, sin que ello sea considerado un orden secuenciado, sino como claves generales desde donde considerar los ámbitos de organización de la tarea pedagógica, a través de los cuales se enriquecen las formas de mirar la realidad, comprenderla y accionar sobre ella.

Los ejes de Producción, Apreciación y Contextualización, con los cuales el Nivel Inicial organiza el abordaje de los contenidos de los Lenguajes Artísticos, se dan de manera enlazada, superpuesta, imbricada. En los momentos de producción existen instancias de reflexión, necesarias y relacionadas con la apreciación. Este mutuo y entrelazado aprendizaje gesta el proceso creativo en todas las experiencias estéticas.

Producción

Refiere al planteo de situaciones concretas de interacción de los niños con los diferentes lenguajes que integran el Campo. Es el espacio en el cual los contenidos se involucran en actividades que requieren del hacer, tales como:

- interactuar con manifestaciones literarias potentes (en prosa y en verso), que colaboren en el desarrollo de habilidades lingüísticas y discursivas variadas;
- construir una imagen visual, musicalizar o intervenir una canción con diferentes instrumentos, sonarizar un cuento;
- explorar sensiblemente el propio cuerpo y sus posibilidades, para descubrir el placer por el movimiento creativo como medio de comunicación y elaboración de mensajes, que buscan lograr una propia forma de danzar.

Estas experiencias exploratorias permiten al niño ser protagonista activo, tomando decisiones a partir de las búsquedas de diferentes opciones. Desde los diversos recursos y materiales con los que cuenta, y guiado por un determinado propósito, el niño deberá seleccionar, organizarse y componer.

La reflexión sobre la producción, mediada por el docente, es el tiempo necesario que debe ofrecer, que permitirá a los niños revisar lo realizado, considerar las relaciones que pueden establecerse entre las intenciones y las acciones; y tomar conciencia de lo aprendido. El sostenimiento en el tiempo de este proceso es clave para el desarrollo de las habilidades y la ampliación de la capacidad expresiva y comunicativa de los niños en torno a las formas de representación puestas en juego.

Apreciación

Este eje desarrollará contenidos en relación con la “reconstrucción” de las obras, a partir de diferentes experiencias estéticas en las que los niños participen activamente en la construcción de nuevos significados y sentidos, desde diferentes roles y puntos de vista. En este proceso, la apreciación de las producciones de los niños, se incluyen dentro de verdaderas experiencias de aprendizaje.

“Hay intervenciones docentes pertinentes en este proceso, que son aquellas que tienden a abrir puntos de vista, a compartir y confrontar sin establecer un “canon”, un patrón aceptable de lo que se debe rescatar sí o sí de lo observado. No estamos buscando “el” mensaje de la obra, aquella piedra fundamental instalada por el autor, como lo que está bien y lo otro se desecha. Justamente si hay algo que caracteriza a las manifestaciones producidas desde los distintos lenguajes, es la polisemia, las múltiples lecturas a las que pueden dar lugar. La progresiva ampliación y complejización de los comentarios son los indicadores a considerar en este aspecto.”¹¹⁸

El docente deberá ofrecer continuas propuestas de apreciación, diseñadas desde una progresiva ampliación y complejización, que promuevan, como valor esperado, espectadores sensibles y críticos.

Desde la Literatura se sugiere propiciar y desarrollar la sensibilidad en contacto con múltiples manifestaciones artísticas (teatro, poesía, canciones, entre otras).

Contextualización

La contextualización de las obras refiere a toda aquella información que pueda incorporarse a la experiencia de los niños y que aluda al momento histórico y el contexto social en que fue realizada determinada obra, datos de su autor, y sus condiciones de producción. Conocer los diferentes lugares en los que se aprende arte en sus diversas manifestaciones, y los ámbitos de trabajo en los que, los artistas desarrollan su actividad, como así también, espacios en donde las obras artísticas se pueden disfrutar: museos, bibliotecas, teatros, salas de conciertos, espacios para exposiciones de obras *“constituyen experiencias que permiten contextualizar la producción cultural descifrando sus particularidades como hecho artístico de realización individual y colectiva”* Ministerio de Educación, Instituto Nacional De Formación Docente: Área de Desarrollo Curricular.

¹¹⁸ Lenguajes artísticos en el Nivel Inicial. Documento Curricular N° 2 / 2007. (2007). Dirección Provincial de Cultura y Educación. Provincia de Bs. As.

Literatura

Para Graciela Montes (2007) convertirse en lector vale la pena, lectura a lectura el lector -todo lector- cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia... se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamientos, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistentes y de tramas más sutiles. **Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo... la historia sin fin... la historia del lector que comienza precozmente cuando no es dueño todavía de la palabra, una historia que se confunde con su vida.** Siempre estará aprendiendo a leer, siempre quedarán lecturas por hacer, tapiz por tejer y destejer.

Es por ello que la literatura se adapta a la experiencia de vida de los niños. En este sentido Colomer (2010), sostiene que la literatura infantil debe verse como literatura y que los textos cumplen la función de iniciar el acceso al imaginario que comparte una sociedad determinada, desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones. Los niños entonces alcanzan estos beneficios a través de distintos corpus literarios: literatura de **tradición oral, obras clásicas y literatura infantil** que se produce actualmente.

Por lo tanto, es importante considerar que las obras leídas a lo largo de la infancia, como toda experiencia literaria, propone el acceso a la formalización de la experiencia humana. Es así que los niños pueden conocer y experimentar sentimientos, emociones y lugares de los protagonistas que viven en las obras que leen.

Los textos literarios deben estar presentes aportando al mundo cotidiano de los niños un mundo maravilloso, fantástico y legendario.

Dice Carlos Silveyra, (1998) la literatura infantil es sin dudas un espacio de confluencia de saberes. Saberes estéticos, en primer lugar, porque es condición necesaria que la literatura infantil sea literatura, es decir arte. Además de los saberes específicamente literarios, o sea aquellos que tienen que ver con la escritura, se juegan en este campo otros saberes estéticos, relacionados con las artes. En los libros de literatura para niños, el diseño gráfico, las imágenes, las ilustraciones o fotografías se constituyen en elementos fundamentales de significación. Por lo tanto, podemos ver como todos los discursos confluyen en él y no como un puro texto literario.

En este sentido, los NAP (2004) promueven "... *La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente. La iniciación en la apreciación de la literatura*"¹¹⁹ y reconocen la importancia del lenguaje para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.

¹¹⁹ Ministerio de Educación de la Nación. (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios-NAP-Nivel inicial.

Propósitos

- Promover la exploración frecuente de textos con valor literario y estético (cuentos, novelas, poesías, obras de teatro) para enriquecer su conocimiento, su sociabilidad como fuente de descubrimiento.
- Propiciar el encuentro con un universo de textos literarios a través de la lectura lúdica, recreativa y placentera, mediada por el docente y otros adultos de la comunidad.
- Desarrollar el dominio del lenguaje desde formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.
- Ampliar y enriquecer el vocabulario de los niños a través de la apropiación de nuevas formas lingüísticas propias de la Literatura, que potencien la comunicación oral y escrita (escritor-artista; partes del relato; personajes; ilustrador-ilustración).

Contenidos y orientaciones

Los ejes de **producción, apreciación y contextualización** con los cuales el Nivel Inicial organiza el abordaje de los contenidos de los Leguajes Artísticos, se dan en forma **simultánea, no sucesiva, como manera de contribuir al desarrollo de la experiencia poética de los niños, facilitando el ingreso a la cultura para fortalecer sus propias posibilidades de comprender el mundo.**

Eje producción

Para que el encuentro con el niño y la literatura tenga sentido es fundamental el contacto cotidiano de éste con lecturas, dramatizaciones, poesías, rimas, trabalenguas, títeres; de esta manera se propiciará la exploración y participación en la creación de textos literarios, promoviendo, entre otros, la inventiva, la interacción lingüística y el afianzamiento de la construcción de la lengua oral y escrita.

Además, este contacto frecuente y sistemático favorecerá el ingreso temprano de la alfabetización, de las habilidades, conocimientos y actitudes que inciden en el dominio progresivo de la lectura y la escritura.

Contenidos

Literatura y creación

Juego teatral y juego dramático:

- Teatro: juego libre de expresión en armonía con la fantasía, la emotividad y la sensibilidad.
- Recreación de escenas, ampliación de diálogos, interacción lingüística y creación de una trama compartida.
- Juego dramático con maquetas o juguetes.
- Juego de roles con otros. Roles y los rasgos. Representación de diferentes roles de manera interdependiente en el juego dramático. Realización de acciones acordes con el rol asumido.
- Dramatizaciones de textos leídos o escuchados, de fragmentos de cuentos, escenas y poesías. Producción de historietas con globos y cuadros de diálogos.
- Acciones y conversaciones improvisadas y sobre un tema elegido. Dramatizaciones de expresiones faciales y corporales. Actitudes que las personas asumen en situaciones determinadas.
- Dramatización con títeres de diferentes tipos de personajes creados con objetos: títeres de media, de varilla, de mate; con partes del cuerpo: manos y/o pies; animando objetos como autos, sillas, zapatos. Invención de efectos especiales: visuales, sonoros y plásticos. Invención de diálogos y formas del lenguaje.

Narración y juego:

- Renarración de relatos: historias propias y de tradición oral.
- Renarración a partir de un itinerario literario.
- Inventiva y narrativa de textos orales: descripción de personajes, a través de imágenes, dibujos, fotos, nombres.
- Producciones en diferentes soportes: maquetas, libros artesanales, entre otros.
- Inventiva y narrativa de textos como escritura individual: diálogos, textos dramáticos, cuentos.
- Juegos de oralidad y escritura poética a partir de rondas, canciones y rimas.

Eje apreciación

La apreciación hace referencia a la posibilidad del disfrute y valoración de las diferentes manifestaciones literarias por parte de los niños, favoreciendo en ellos el desarrollo de la sensibilidad y el sentido crítico; es decir, ampliar el vocabulario, conocer y reflexionar sobre distintos temas, pero fundamentalmente, disfrutar de la literatura.

Este eje en contacto con el juego propicia el conocimiento de convenciones regladas, con fronteras y rituales de un espacio que se diferencia de la realidad, asumiendo voces, narraciones de ficciones y recursos que la literatura ofrece.

Contenidos

Literatura y experiencia estética: Participación en actos de comunicación literaria.

- Formas del lenguaje y formas visuales: apreciación, textura de las palabras y las imágenes, en diferentes fuentes de información (obras de arte, películas, poesías, canciones, fragmentos de música, enciclopedias, diccionarios).
- Géneros con grados de complejidad: cuentos, fábulas leyendas, casos tradiciones.
- Voces de narradores en los textos literarios.
- Registros y formas lingüísticas variadas.
- Intercambio de opiniones y comentarios acerca de los textos escuchados.
- Relato de experiencias personales.

Lectura literaria de cuentos

- Anticipación del contenido del texto.
- Exploración de diversos libros en contextos de lectura.
- Construcción de significado.
- Reconstrucción de una historia.
- Recuperación de "marcas" literarias específicas en la construcción de sentido.
- Juegos e intercambios de roles y voces.
- Iniciación en la diferenciación de hechos reales e imaginarios.

Lectura literaria de poesías

- Lectura y relectura de poesías.
- Lectura y memorización de poesías.
- Lecturas compartidas.
- Juegos con rimas, canciones de cunas, rondas, trabalenguas, adivinanzas, retahílas, coplas, pregones.
- Ritmo y música de la poesía.
- Poesía narrativa y juego.

Eje contextualización

Este eje permite situar a la producción artística en un contexto social, geográfico, temporal y establecer la relación entre la cultura y los objetos producidos en un momento determinado, como así también las variables sociales que dan lugar a un hecho artístico, descifrando sus particularidades, en tanto realización individual o colectiva.

Se sugiere como posibles acciones la programación de: Visita de escritores, selección de textos, visita a bibliotecas e investigación de libros por temáticas, autores, por género. Itinerarios lectores.

Orientaciones didácticas

Para la lectura de cuentos:

Durante la lectura de cuentos y en los intercambios que se producen, el docente acompaña a los niños en el reconocimiento de los componentes centrales de la estructura narrativa: la escena en la que tiene lugar la acción narrada; los personajes, sus objetivos y sus motivaciones; asimismo, las relaciones temporales y causales. Cuando alguno de esos componentes no se halla explícito en el texto, el maestro puede ayudar a los niños a descubrirlos.

En la **renarración**, por ejemplo, se recomienda partir con los niños de los mismos itinerarios literarios. Analizando con detalle ilustraciones, también focalizando actitudes, sentimientos, intenciones, expresiones faciales y corporales.

En cuanto al **relato de experiencias personales**, es importante que los niños aprendan a relatar, con la colaboración y el andamiaje del maestro.

Para **dramatización**, se sugiere hacer énfasis en las expresiones corporales, por ejemplo, las faciales.

Evaluación

Entendemos que la evaluación de los aprendizajes de los niños en el Nivel Inicial encuentra sentido en todo el proceso de enseñanza que el docente desarrolla en las salas. Teniendo en cuenta que estos procesos habilitan una oportunidad para reflexionar sobre la programación de la enseñanza, la pertinencia de los contenidos, la participación de los niños. Por lo que la evaluación, será global, continua y formativa.

Por lo tanto, se sugiere evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la propia práctica educativa a partir de la observación directa de las actividades, realizando un seguimiento a través de registros e instrumentos elaborados en función de cada contexto institucional. Para ello resulta importante tener en cuenta:

La selección de textos:

Dice Graciela Montes que debemos tener en cuenta que los textos literarios son los mejores a la hora de enseñar a leer y disfrutar de sus manifestaciones: las epopeyas, los romances, los relatos, los sonetos, las obras de teatro, y otros géneros aportan imágenes y significaciones.

El maestro debe tomar como referencia a la comunidad de lectores que lo rodea para realizar dicha selección.

Las intervenciones docentes para acompañar una evaluación en proceso en literatura:

El maestro debe propiciar la lectura de cuentos compartida, escuchando, dando la palabra, permitiendo ponerle voz al texto, relejendo, haciendo preguntas, acotando, cruzando hallazgos, hipótesis y fantasía.

La lectura de cuentos debe ser cotidiana, no es necesario que el niño comprenda cada palabra; hay elementos como el contexto del libro, o la relectura que van a aportar datos para la comprensión y anticipación. La explicación del vocabulario. La lectura acompañada de las ilustraciones del texto.

Un maestro lector de libros propicia la formación de lectores ya que los niños volverán a los textos sabiendo cómo y dónde buscar información.

Siguiendo a Teresa Colomer la evolución de los intereses y capacidades de los pequeños es muy rápida. El progreso de las competencias en el campo literario puede sintetizarse a partir de:

La adquisición del sistema simbólico: los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras son representaciones del mundo de la experiencia. La posibilidad de comprensión de información no explícita es propia de cualquier acto de lectura. **Es el acceso al lenguaje escrito.**

El desarrollo de la conciencia narrativa: el progreso gradual del conocimiento sobre las características de la historia en dos líneas esenciales; qué ocurre y de quien hablamos. Narrativa también incluye las expectativas sobre la conducta de los personajes.

La comunicación literaria se produce desde el inicio y lo que progresa es la capacidad de construir sentido. El contacto con la literatura debe dirigirse al diálogo entre el niño y la cultura con el universo de voces que ofrece, no para analizar la obra como un objetivo en sí mismo sino para desentrañar su sentido global y la estructura simbólica donde el lector puede proyectarse. La literatura entonces ofrece la capacidad de entender el mundo.



Elsa E. Gómez Morilla

Artes visuales

... “El lenguaje plástico es uno de estos lenguajes artísticos que los seres humanos empleamos para expresar nuestras ideas, emociones y sentimientos, para hacerlos visibles, para comunicarnos y para comprender el mundo del que somos parte.”¹²⁰

Patricia Berdichevsky

Comprender la **educación de las artes visuales**, desde la contemporaneidad, implica abordar la experiencia artística, desde una **mirada sensible, crítica y reflexiva del niño**. Esto constituye una visión que supera la concepción de las Artes Visuales para la libre expresión o para el desarrollo de técnicas que solo ponen en juego habilidades motoras, centrándonos en una **concepción del Arte como conocimiento**. Requiere entonces, de un docente que enseñe procedimientos vinculados tanto a la **producción** como a la **reflexión** desde los cuales los niños podrán aproximarse a las diferentes manifestaciones artísticas visuales y estéticas del contexto cultural.

La **imagen** como objeto de conocimiento particular y único, se observa y se expresa a través de formas, líneas y colores, que comunican, llegan y conmueven de diferentes maneras.

El jardín de infantes, garantizando el derecho a la igualdad de oportunidades, deberá posibilitar el acceso de todos los niños a la **diversidad del patrimonio cultural**.

La **construcción** de la mirada se funda en el aprendizaje de un lenguaje, en donde las formas y colores, de manera organizada, logran transmitir la emoción que solo se podrá advertir desde una **“mirada poética”**.

El **repertorio de imágenes mentales** del niño se ampliará con experiencias de enseñanza que se relacionen con el disfrute, la comprensión del arte, el descubrimiento de distintos modos expresivos y comunicativos y la valoración de esa diversidad de formas de *decir y producir*.

El aprendizaje del lenguaje de las artes visuales se constituye como un vehículo de expresión y comunicación intencionada, que incluye la apreciación sensible del entorno y el patrimonio cultural regional, nacional y universal.

Será el **ambiente visual** mediado por el maestro el que posibilite, que el niño *-por curiosidad natural y disponibilidad lúdica-* se inicie en el desarrollo de su mirada atenta. Esta invitación a la **exploración del entorno**, el desarrollo de una percepción más refinada generará en ellos registros cada vez más amplios y sensibles. El placentero juego exploratorio, hará posible la internalización de las imágenes, la generación de ideas, sensaciones y sentimientos.

La exploración de materiales y herramientas posibilitará el desarrollo de los primeros gestos gráficos que poco a poco evolucionarán desde el descubrimiento de las propias posibilidades hacia su uso intencional.

¹²⁰ Berdichevsky, P. (2009) Primeras Huellas: el lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal. Rosario, Homo Sapiens.

Propósitos

- Promover el desarrollo de la mirada sensible, crítica y reflexiva, hacia la construcción de sentidos propios.
- Abordar el aprendizaje del lenguaje visual de modo multidireccional: con experiencias de apreciación, producción y contextualización de imágenes.
- Favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y la apropiación del patrimonio cultural a partir de la frecuentación de las manifestaciones artísticas, locales, regionales, nacionales y universales.
- Proporcionar un repertorio amplio y diverso de imágenes, para enriquecer las posibilidades expresivas de los niños.
- Favorecer la construcción de la mirada de relatos sobre otras épocas y contextos a partir de sus representaciones visuales.
- Generar espacios que permitan buscar soluciones personales a los problemas que se presentan en los procesos creativos de producción, facilitando la exploración, reflexión, la investigación, intercambio de ideas y la valoración de la creación de imágenes propias y de los pares.
- Ofrecer situaciones de enseñanza que posibiliten el tiempo y la continuidad necesarios, para desarrollar habilidades en el uso de materiales y herramientas, de técnicas y procedimientos para la construcción de imágenes por parte de los niños (dibujo, pintura, collage, grabado, modelado y construcción, técnicas mixtas, etc.).

Ejes organizadores de los contenidos

Teniendo en cuenta que el aprendizaje artístico se realiza en tres direcciones: *producir imágenes, apreciarlas y comprenderlas como productos culturales*, y que estas direcciones están íntimamente vinculadas, se presenta, a continuación, una organización en ejes para facilitar su visualización.

Eje Apreciación de Imágenes

Comprender el lenguaje visual desde la **apreciación**, implica acompañar al niño en el desarrollo de su **mirada sensible y crítica**. Enseñar a observar y a construir la mirada, es desarrollar posibilidades de reflexionar sobre lo que miran y sobre lo que genera o sugiere lo mirado. La formación de **niños espectadores** implica en la acción de mirar, un acto de **construcción de significados propios**.

Abordar la mirada del entorno y producciones artísticas diversas, es hacerlo desde todos los sentidos. Recuperando una reflexión de Patricia Berdichevsky en su libro *"Primeras Huellas"*, apreciar nos refiere a: *descubrir, disfrutar, explorar sonidos y recuperar aromas*.

Dar tiempo para la **contemplación** y el disfrute frente a imágenes, es posicionarse a partir del carácter expresivo de las formas visuales. La capacidad de emocionarse, sorprenderse y de generar nuevas ideas y sentidos propios frente a lo que se observa y valorando las posiciones subjetivas que producen las imágenes y otros artefactos de la cultura visual.

Educar la mirada, ayuda a conocer, a cuestionar visiones impuestas y desplegar sus propias posiciones ante lo que se ve.

Detenerse a **mirar una obra de arte**, es ir más allá del análisis de sus elementos constitutivos: formas, colores, líneas, espacios, porque éstos no tienen valor en sí mismos, sino dentro de una imagen. Es disponerse a interactuar con ella, explorarla, dar lugar a la evocación y a conmoverse; en referencia a esto Fernando Hernández considera que, por encima de todo, una representación de significados, y sus elementos visuales son relevantes no porque pueden ser señalados de manera aislada y descontextualizada, sino por su contribución a la producción de significado de una manera sistemática.

Al mirar una imagen, se pueden reconocer sus **aspectos estructurales u objetivos** (lo que se ve en la imagen): formas, colores, texturas, soporte. En algunos casos, determinar si es figurativa o no figurativa. En presencia de una obra original es posible reconocer visualmente el material que el autor eligió para realizarla, (en otros casos esta información la proporcionará la bibliografía) También se podrá observar cómo se organiza la composición, en ocasiones, además, a que género refiere (paisaje, retrato, naturaleza muerta). Pero, los sentimientos, emociones, y sensaciones que provocan las obras en quien las mira, es lo que hace posible que valga la pena el momento contemplativo. Estos sentimientos que generan las obras están condicionados por los elementos objetivos presentes y por la experiencia del espectador que puede modificar permanentemente lo que siente frente a ella. Estos **aspectos son subjetivos**, y se los suele denominar **factores funcionales o connotativos**.

Contenidos

- Reconocimiento de los elementos del lenguaje plástico-visual en imágenes bidimensionales y tridimensionales: colores, formas, texturas táctiles y visuales, distintas formas de uso de las líneas.
- Apreciación de las distintas formas del uso de las líneas en imágenes:
 - Como contorno de formas.
 - Integrando una textura visual.
 - Como estructura de las formas.
 - Como elemento expresivo independiente.
- La organización de los elementos en el espacio bi y tridimensional:
 - Imágenes figurativas en sus distintas posibilidades: descriptivas, distorsionadas.
 - Imágenes no figurativas: geometrizadas, gestuales, a partir de manchas y sus combinaciones.
 - Relación Figura-fondo.
 - Lo cercano y lo lejano en el espacio.
- Reconocimiento de los elementos del lenguaje plástico-visual presente en el entorno natural y social: formas, variaciones de colores, las texturas, tanto visuales como táctiles.
- Apreciación de imágenes y artefactos artísticos del entorno y de las culturas regionales, nacionales, y universales.
 - Prácticas Artísticas contemporáneas de diferentes culturas, épocas y contextos sociohistóricos.

- Apreciación del uso de técnicas en imágenes y artefactos artísticos en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Apreciación de imágenes diversas, obras de arte, producciones propias y de los demás.
 - Desarrollar mirada sensible y crítica, a través de la reflexión.
 - Construcción de significados personales y manifestación de lo observado.
- Apreciación de lo visual en distintas manifestaciones artísticas: audiovisuales, artes dramáticas, prácticas artísticas contemporáneas, exposiciones fotográficas.
- Utilización de diversos recursos para el desarrollo de percepción visual: Observación de imágenes en las salas, en galerías, museos y talleres, a través de juegos: Por ejemplo: Memotest de imágenes de obras de arte; en juegos Lotería y rompecabezas de imágenes artísticas; Búsqueda del tesoro de imágenes.

Eje Producción de Imágenes

La producción de imágenes visuales refiere a la **realización, experimentación y transformación** de la materia, es decir la materialización de una idea, de lo que se percibe del entorno o, de ideas que provienen del mundo imaginario. La materialización de imágenes que se crean a través del uso y organización de los materiales, herramientas, soportes y procedimientos devienen consecuentemente, de técnicas específicas de las Artes Visuales.

Las técnicas tradicionales de las artes visuales a las que se hacen referencia son **pintura, dibujo, collage y grabado** en el espacio bidimensional, y la escultura tomando en cuenta los procedimientos de realización, el **modelado y la construcción**, en el espacio tridimensional. En relación a la talla, será un procedimiento escultórico que los niños aprecien, pero por el tipo de herramientas que requiere, generalmente no es utilizado para la producción.

La **producción** artística, está conducida por una **intencionalidad** que orienta la selección y el ordenamiento de las acciones. En este sentido, se entiende que no se debe adjudicar a dichas acciones la capacidad de “enseñar” por sí mismas, si no se quiere caer en una actividad vacía de conocimientos que se agota inmediatamente de haberla realizado, como tampoco en la réplica o copia de imágenes creadas por otros.

Es necesario generar espacios para la reflexión de la tarea realizada. Esto permitirá a los niños comprender sus propios procesos de trabajo y los resultados obtenidos y ampliar su identidad expresiva al momento de crear.

La propuesta de pintar, dibujar o realizar producciones tridimensionales, no son simples acciones con un material. Los niños se enfrentan a **problemas plásticos que deben resolver**, en relación al uso del material, de las herramientas, de procedimientos y de cómo lograr imágenes visuales que satisfagan a quienes las producen.

La producción de imágenes, que surgen del diálogo entre lo que los niños experimentan, lo que perciben y sobre lo que pueden reflexionar, desarrolla en ellos criterios y posiciones como productores de imágenes que son. Al explorar y aprender a usar distintos materiales y herramientas, al apropiarse de técnicas y procedimientos con la continuidad necesaria, para que cada niño construya sus imágenes de manera personal.

Es importante aclarar que en la enseñanza de las artes visuales se privilegia la modalidad de taller que alterna momentos de trabajo individual con otros de trabajo en subgrupos, incluye la reflexión sobre lo trabajado y la articulación teoría y práctica.

Contenidos

Producción Bidimensional

- Exploración, continua de técnicas tradicionales del arte y sus combinaciones (técnicas mixtas).
- Creación de la imagen representada a través de la técnica dibujo. Expresividad de la línea utilizando fibrones, fibras, biromes, tinta china, crayones, lápiz negro, tizas, y otros que dejan huellas gráficas.
- Exploración en distintos soportes y en distintos planos.
- Exploración de las cualidades de los materiales y adquisición de procedimientos para el lavado o limpieza de herramientas y uso adecuado.
- Experimentación continuada en la pintura: con témperas y/o tintas, como experiencias con la materia, en relación con el color y sus efectos sensoriales.
 - Uso del color: descriptivo-imaginario-subjetivo-simbólico.
 - Procedimiento de mezclas de colores: colores secundarios y terciarios.
 - Superposición de colores.
 - Obtención de matices de colores.
 - Formación de colores a partir de mezclas de colores primarios y acromáticos (blanco y negro).
 - Contraste: colores claros - oscuros.
 - La organización de los elementos del lenguaje visual en la pintura: relación figura-fondo.
- Grabado: experimentación y enseñanza de distintos procedimientos.
 - Producción de distintas estampas a partir del grabado.
- Obtención de Textura Visual: por Frotado sobre superficies texturadas, por impresión de materiales con superficies texturadas, y por trazo (dibujadas).
- Collage: Organización y composición.
 - Diversos procedimientos del collage.
 - Trozado o recorte: combinaciones, superposiciones, variaciones.
 - Fotomontaje: imágenes fotográficas ensambladas. Con materiales naturales, con telas. Collage con fotos con temas específicos. Completamiento de imágenes fotográficas.
- Producción e intervención de imágenes con uso de tecnologías. Creación de animaciones: imagen y movimiento. Historias animadas a través de las técnicas (Stop Motion y otros). Gif.
- Inicio de la fotografía mediante el uso de Tablet, celulares y otras herramientas disponibles según el contexto.

Producción Tridimensional

- Exploraciones continuas en búsqueda de las posibilidades para obtener producciones tridimensionales a través de los procedimientos escultóricos: del modelado y construcción.
- Construcción de esculturas por ensamblados de objetos diversos, creando formas tridimensionales.
- Creaciones de formas volumétricas a través del modelado de arcilla, masas, pasta de papel y diario.
- Combinación de técnicas y procedimientos: modelado y construcción.
- Adquisición de procedimientos adecuados para el uso de materiales y herramientas de trabajo.
- El uso del color y las texturas en producciones tridimensionales.
- El trabajo con otros (grupal/ subgrupos).

Eje Contextualización de imagen

La contextualización se entiende como un proceso, desde donde abordar el **hecho artístico** como tal, teniendo en cuenta, las **variables sociales y culturales que se dan en torno a la obra de arte**. Este proceso complejo, que implica una influencia mutua entre lo artístico y lo sociocultural, ofrece la posibilidad para que los niños conozcan y reflexionen acerca de los conocimientos del campo cultural en distintos contextos y espacios temporales relacionados al hecho estético.

Contextualizar imágenes no es un aspecto simple de abordar con niños pequeños, **teniendo en cuenta sus limitaciones respecto a la construcción del tiempo**.

La obra de arte se comprende mejor cuando parte de un contexto que ha surgido de las condiciones que la posibilitaron, en una realidad y en un entorno social determinado. Esta instancia será un espacio enriquecedor, que invite a preguntar e **indagar acontecimientos que se relacionan con su creación, quién es o fue el creador, dónde y cuándo vivió, que circunstancias rodean su producción... U otros aspectos relevantes de su vida**.

La apreciación de imágenes, de la naturaleza y de la cultura, merecen ser conocidas a partir de las personas, hechos, situaciones que rodearon su construcción o, los lugares, los entornos sociales en donde han nacido esas imágenes.

Entonces, ampliar el campo de conocimiento de los niños se trata también de que el maestro expanda con información las imágenes que contemplan. Esta información así mismo promueve el conocimiento más profundo de los artistas: los lugares en donde realizan sus trabajos profesionales (atelieres), y donde exponen sus obras: museos, galerías de arte y entornos urbanos.

Desarrollar la **visión contextual de una imagen**, es una actividad del docente. Requiere desarrollar la capacidad de ver y comprender relaciones entre ésta y las circunstancias socioculturales o geográficas que la cargan de significado.

El itinerario de aproximación al conocimiento de imágenes de valor cultural, deben iniciarse a partir del conocimiento artístico local y regional, descubriendo los artistas y sus obras. Valorar y conocer el patrimo-

nio cultural local, es un aprendizaje que desarrolla identidad y pertenencia cultural.

Para favorecer la comprensión por parte de los niños, los educadores deberán seleccionar aquellos aspectos relevantes para construir nuevos lazos de significación.

Patricia Berdichevsky

Orientaciones didácticas

La enseñanza del lenguaje visual aborda de manera imbricada los tres ejes hacia el conocimiento y tratamiento de la imagen: **la apreciación, la producción y la contextualización de imágenes.**

Acercar al niño a la comprensión del mundo de lo visual requiere de docentes formados desde un paradigma de la enseñanza y aprendizaje, que interpele prácticas y discursos teóricos, ligados a la *“libre expresión”* y centrados en la producción de *“trabajitos”* con combinación de materiales que apelan al entretenimiento y a la novedad. Esta didáctica sostiene que la intervención del docente interfiere con la creatividad y la propia producción del niño, utilizando actividades grafo-plásticas inconexas que no promueven el aprendizaje del lenguaje visual. Así mismo, esta postura pedagógica, promueve también el estereotipo al centralizar las actividades en la copia de imágenes o de libros para colorear.

Hoy se hace necesario realizar un cambio profundo en el modo de pensar la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales. Iniciar a los niños en el conocimiento de este lenguaje, requiere de un **docente que realice una mirada al interior de sus prácticas y sus estrategias de enseñanza, permitiéndose reflexionar y cuestionar sus concepciones sobre el arte en la educación inicial y la didáctica.** Un maestro que enseñe, y que intervenga con el propósito de que los alumnos adquieran nuevos conocimientos.

Será entonces un aprendizaje artístico multidireccional, en el que el niño se relacione con las imágenes percibiendo visualmente, creando sus propias imágenes y comprendiendo el fenómeno cultural.

Este docente deberá organizar e implementar múltiples y **variados itinerarios didácticos**; ofrecer oportunidades de apreciar el entorno natural, una variedad de imágenes del contexto cultural, tanto como desarrollar procedimientos vinculados a la producción y a la reflexión.

Es precisamente este rico **escenario** el que ofrece al docente la posibilidad de **diseñar y llevar a cabo propuestas de enseñanza que** consideren procesos de aprendizaje, tales como: *analizar, investigar, generar preguntas, confrontar ideas, y valorar todo tipo de imágenes*: de la naturaleza, de paisajes cercanos o lejanos, urbanos y rurales, reales e imaginarios. Así también, las realizadas por otros, imágenes publicitarias, fotografía, dibujos, grabados, figuras en revistas, pinturas en una exposición, el estampado de una tela, imágenes filmadas, la ilustración de un libro de cuento, entre muchas otras.

El docente como mediador de la cultura, promoverá la **frecuentación** de experiencias de **apreciación** de diversos **artefactos culturales locales**, así sea, visitando museos, ferias artesanales, exposiciones de arte o, talleres artísticos. Estas experiencias forman parte del itinerario didáctico previsto por el maestro con el propósito de desarrollar la sensibilidad estética y la conciencia y apropiación del acervo patrimonial de cada localidad de donde proviene el niño. Así también esas propuestas de enseñanza propiciarán encuentros con artistas locales, con sus obras y los ámbitos donde desarrollan su actividad artística profesional.

Educar y construir la mirada sensible y crítica del niño, constituye una tarea en la que el docente deberá considerar y reconocer las mejores estrategias, seleccionar y crear los espacios más adecuados, para que éstos se detengan a mirar y percibir, iniciándolos en su formación de espectadores del arte.

Apreciación de imágenes

El docente podrá abordar la **apreciación de imágenes**, seleccionando aquellas que se relacionen con lo que planea que los niños aprendan, atravesando personalmente esa experiencia. Su propia mirada, ayudará al niño a construir sentidos propios frente a ellas.

La **experiencia personal de apreciación** es fundamental para habilitar espacios de disfrute y acompañar silencios. Ofrecer tiempos para mirar, **acercarlos a las imágenes** propiciando la reflexión acerca de lo que ven, de la forma como han sido organizadas y las **sensaciones que despiertan en quien las mira**, permitirá que los niños desarrollen la apreciación visual, más allá de observar colores, formas y texturas, para transmitir emociones, ideas, sentimientos e interrogantes. Saber que el autor de un cuadro vive cerca de la escuela, o que el escultor que hizo la estatua del pueblo lo visitó hace muchos años y dejó su estatua como obsequio, carga de significado a la imagen.

Al respecto Patricia Berdichevsky expresa que se debe encontrar un equilibrio entre ese espacio íntimo de contemplación y el acompañamiento y sostén que puede tener la palabra del adulto.

Propiciar un asiduo contacto con las imágenes, es un compromiso que se debe materializar con propuestas de **"frecuentación"**. El docente diseñará espacios físicos temporales y concretos en la sala para tal fin, donde se despliegue la exploración visual. Un lugar de búsqueda y de descubrimiento, con un repertorio de imágenes seleccionadas con clara intencionalidad pedagógica.

"A veces los docentes tenemos miedo a enseñar por temor a obstaculizar el proceso creativo, cuando que en realidad sucede todo lo contrario. Cuando uno enseña, ofrece posibilidades y amplía horizontes para que cada uno sea libre de usar lo que aprendió de manera personal. Porque precisamente, lo que nos hace más libres es el conocimiento"¹²¹.

Patricia Berdichevsky

¹²¹ Berdichevsky, Patricia (2009) "Primeras Huellas: el lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal". Rosario, Santa Fe.

Apreciación de imágenes artísticas

La propuesta de ofrecer a los niños imágenes artísticas deberá constituirse en una experiencia estética atravesada por el disfrute y el conocimiento.

Andamiar sus miradas, incursionando en el trabajo de los referentes de este lenguaje, descubriendo soluciones y procedimientos que éstos emplearon, en sus obras. Este acercamiento, ampliará su “capacidad de ver”, desplegando las diferentes soluciones a sus propios problemas frente a la creación de imágenes. Por ejemplo, si observan el uso del color plano en algunas obras y en otras sus matices, los niños podrían incorporar estos conocimientos en la producción de sus propias imágenes.

La apreciación de imágenes, mediada por el docente, **enriquecerá las propias producciones de los niños**, si el maestro habilita una reflexión acerca de las diferentes soluciones frente a problemas propios de la producción que atravesaron los artistas. Ese reconocimiento será el que permitirá luego, que cada niño desarrolle su proceso creativo sin necesidad de copiar lo que otro haya realizado. **No se trata de copiar la obra del artista sino de tomar algunos de sus recursos. La copia de imágenes instala un pensamiento divorciado del proceso de creación, y genera en los niños desvalorización y dependencia del modelo.**

Algunos ejemplos que permite la apreciación de obras de arte, que incrementen los conocimientos acerca del lenguaje visual y hacia las producciones propias, podrían ser: *¿cómo habrá hecho el artista para obtener esos verdes claros y oscuros?; ¿Cómo logró que se vean zonas de luz y zonas oscuras? o, ¿cómo destacó la figura del fondo en el cuadro?*

De esto se trata en parte el apreciar imágenes de obras de arte. De ampliar las posibilidades de resolución a sus propios problemas frente a la creación de imágenes.

Los aspectos subjetivos que se observan en la imagen aspirarán a desarrollar la **sensibilidad del niño como espectador**, que puede poner en palabras (o con sonidos onomatopéyicos, imitaciones corporales y gestos), los sentimientos y emociones que surjan a partir de la imagen observada.

La **imaginación** del niño se verá acrecentada cuando el docente ofrezca variadas formas expresivas para apreciar y descubrir en esa mirada intencionada, comparando diferentes producciones artísticas de un mismo género y obras diversas que aborden los mismos problemas plásticos, ya sea para encontrar semejanzas y diferencias entre ellas o, para expresar lo que personalmente les sugieren esas imágenes. Por ejemplo: si observaran retratos de diferentes artistas, podrán reconocer en ellos las diferentes expresiones y emociones que esos retratos manifiestan. A veces los niños con gestos o posturas manifiestan lo que están observando, los modos de representación más descriptivos, o distorsionados o imaginarios.

Estas y otras experiencias enriquecerán las producciones y creaciones de los niños al incluir, posiblemente, ideas, soluciones y conocimientos observados en las obras.

Centrar la mirada en los **aspectos objetivos**, es atender a la **estructura formal**, poniendo especial importancia a las relaciones de las partes constitutivas dentro de una totalidad compositiva. Esta manera de ver la obra de arte no debería quedar en una mera nominación de esos elementos de manera aislada y descontextualizada, sino como contribución a la observación e interpretación. Por ejemplo, detenerse en **las formas** y su distribución **en el espacio**; mirar cómo interactúa **la figura** en relación al **fondo**, o zonas de un determinado **color** en relación a otra. Esta observación es independiente de todo juicio subjetivo del espectador y refiere a la organización de los elementos del lenguaje plástico en la composición de la imagen.

Apreciación del entorno

La apreciación del **entorno** se relaciona con la idea de la **indagación del mundo visual, cultural y de la naturaleza**. Salir a mirar el entorno, es detenerse frente a murales, esculturas, monumentos históricos, en espacios abiertos. En ocasiones será necesario registrar fotográficamente, pero la mayoría de las veces es necesario disfrutar de la experiencia solo observando... **vivir la experiencia estética**. El docente brindará la información contextualizada de lo observado. Estas actividades estarán incluidas en el itinerario que diseñe el maestro, previendo en esto, visitas anteriores a las que realizará con los niños, que lo ubiquen en la posición de un espectador reflexivo y sensible.

Participar de experiencias contemplativas al recorrer visualmente la cuadra donde se encuentra el jardín, la plaza del barrio o lugares cercanos al contexto de vida del niño, irán modificando las percepciones que ellos tengan sobre esos espacios, al captar colores, formas, y aromas particulares del lugar.

Cuando se trata del **ambiente natural** específicamente, la tarea podrá también estar centrada en descubrir matices de colores, la variedad de las formas, las sensaciones que despiertan las texturas, diferenciar aromas, o la particularidad de los espacios que se pueden recorrer con la mirada. Estas apreciaciones **ampliarán aún más la mirada** que los niños tengan de esos **contextos y lugares** que les son familiares. Establecer juegos en el lugar, como el “veo-veo” de colores y formas; recolectar variedad de hojas, cortezas, semillas, frutos, para llevar a la sala y seguir apreciando. Aquí también, los registros fotográficos son herramientas interesantes para incluirlas en otras instancias de apreciación.

Visitas a museos de arte y exposiciones

En los museos de arte se colecciona, preserva y exhiben diferentes manifestaciones artísticas, objetos de la cultura excepcionalmente valiosos para la comunidad y que son patrimonio del lugar de referencia.

Apreciar obras originales les permite a los niños, transitar la valiosa experiencia de recorrer espacios dispuestos y organizados especialmente para el encuentro con los artistas a través de sus producciones.

Participar de muestras de arte son también propuestas de enseñanza que se incluyen dentro de las secuencias que el maestro organice para favorecer el aprendizaje, desde los aspectos expresivos y formales de esas piezas artísticas.

Los museos son ámbitos que invitan a la contemplación y el disfrute y que brindan información que amplía los conocimientos de los niños y de los maestros. Ésta podrá ser una experiencia gozosa fascinante o emotiva, si el docente acompaña sensiblemente la actividad.

Es importante que el maestro organice y participe activamente en estas experiencias directas. Será necesario que conozca previamente las muestras artísticas que ofrece el lugar, **seleccionando antes de la visita con los niños, cuáles serán las obras que irán a apreciar**. Tendrá en cuenta, los aspectos que haya decidido trabajar en esa visita, por ejemplo: temáticas o algún problema plástico en relación al uso de las formas o del color, abordado por los artistas, la selección de los materiales y herramientas, al descubrir, por ejemplo, las huellas que dejó un pincel, o el relieve que produce el material; al percibir la textura y su relieve.

Si la muestra incluye, esculturas o instalaciones, los niños podrán descubrir al apreciarlas y rodearlas, cómo son sus formas y texturas desde distintos puntos de vista, cómo se resolvió; el equilibrio y el sostén.

La experiencia de **frecuentar un museo**, transitar ese silencioso tiempo de contemplación, admirar, emocionarse; enriquece las sensaciones y las percepciones de niños y adultos, ya sean maestros o familiares que acompañan.

Podrá preverse también, la presencia del artista acompañando su muestra. En este caso, el contacto de los niños con él será una instancia enriquecedora para abordar el encuentro con preguntas elaboradas, algunas previamente y otras que surjan del momento de un intercambio dialógico. El contacto directo con el artista hará posible en algunos casos, que los niños puedan también observarlo en la tarea de producir, si ello estuviera dentro de las posibilidades que ofrece ese museo.

Previamente a la visita, es importante que los niños también puedan observar imágenes de obras de arte, videos de algunos aspectos de la vida del artista elegido.

Producción de imágenes

Entender la enseñanza de este lenguaje, desmitifica la tendencia de años en las prácticas docentes, basadas en el temor a “enseñar”, como algo que interfiere con el proceso creativo del niño. La duda subyace en actividades como las técnicas grafo-plásticas, mal denominadas técnicas, que en palabras de Patricia Berdichevsky, dan cuenta de un “hacer” sin reflexión, sin posibilidades reales de acercar el conocimiento de este lenguaje visual al niño¹²².

La **exploración**, es la primera instancia de aproximación a un material o una herramienta para desarrollar **una habilidad** necesaria para producir imágenes, formas visuales que se obtienen a partir de un conocimiento de las cualidades, características y potencialidades que ellos ofrecen. Esta habilidad, contribuye significativamente a un producto final. Aclara Eisner al respecto *“Todo material tiene su propio carácter visual y táctil, carácter que dará cuerpo a la forma que uno otorga al material. Esta interdependencia de material y forma ofrece dos de los parámetros más importantes de la obra terminada”*¹²³.

De ahí que, los niños deberán **explorar y aprender el tratamiento** especial, por sus características concretas y sus límites propios de cada uno de ellos. Las posibilidades de su uso están vinculadas con diferentes procedimientos en el dominio productivo.

El control sobre el material elegido para utilizarlo como medio de expresión necesita del desarrollo de habilidad en el **manejo de las herramientas** necesarias para trabajar con dicho material. Así, se podrán plantear propuestas exploratorias con **continuidad**, en un tiempo determinado, para desarrollar esas habilidades y que esos aprendizajes sean usados en la **propia expresión, buscando resultados diferentes**.

Crear una nueva imagen, como producto elaborado dentro de un proceso de ida y vuelta de continuas exploraciones, llevará a expresiones más elaboradas, sin desestimar que la exploración misma puede ser un hecho expresivo.

Comenzar con exploraciones, manipular la materia y observar lo que sucede, una huella, líneas, formas y texturas, resultantes de experiencias y de descubrimientos de posibilidades de cada material.

¹²² Berdichevsky, P. (agosto de 2019). 4° ENCUENTRO TERRITORIAL “Ni producir, ni a la manera de... ¿Cómo enseñamos a mirar? Articulación entre apreciación y producción”. Corrientes.

¹²³ Eisner, E. W. (2012) “Educar la visión artística”, Buenos Aires: Paidós.

La **continuidad**, en procesos exploratorios y productivos, dependerá del docente, que seleccionará materiales y herramientas para explorarlos, experimentar y generar conocimientos nuevos, también **coordinará la reflexión y puesta en común sobre los hallazgos y los problemas surgidos**.

La continuidad implica además que los intervalos de tiempo entre una propuesta y otra sean próximos. Continuar el proceso exploratorio dentro de una secuencia de acciones, refiere a **dar variantes** que enriquezcan la experiencia, aunque no implique una mayor complejidad. En cada instancia puede haber nuevos descubrimientos con el material y la herramienta, o ampliar lo que se está experimentando o simplemente apropiarse de lo que han aprendido para futuras producciones.

Eisner alude al concepto de continuidad como: *...“la selección y organización de actividades del currículum que hacen posible que los estudiantes utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas”*¹²⁴.

En el camino del **hacer imágenes**, se va generando **conocimiento**, construcción basada en la exploración, observación y construcción de procedimientos propios de cada técnica de las Artes Visuales. Estas son, en el espacio bidimensional: **el dibujo, la pintura, el collage, y el grabado**, y en el espacio tridimensional: **el modelado y la construcción como procedimientos escultóricos**.

Introducir a los niños en el conocimiento de procedimientos propios de cada técnica, implica concebir y **secuenciar** los aprendizajes necesarios, para adquirir habilidades específicas para cada una de ellas.

Eisner define la secuencia: *“(...) como la organización de actividades del currículum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan”*¹²⁵.

Para lograr esto, las propuestas de **producción** tendrán **continuidad**, en relación con la construcción de saberes respecto a los materiales y herramientas adecuadas para dibujar, pintar, hacer collage, replicar imágenes estampando, modelar y construir formas volumétricas. Probar distintas formas de usar el pincel y, aprender cuándo es conveniente usar el fino o el grueso; descubrir todas las posibilidades del uso de la témpera (espesa o aguada); aprender que un rodillo cubre espacios grandes al pintar; que a veces es conveniente usar las esponjas y otras pinceletas.

Aprenderán qué pasa con la masa y la arcilla al contacto con el aire, si está muy seca o de lo contrario está muy blanda y qué se puede hacer en cada caso.

Descubrirán las diferencias entre trozar un papel o rasgarlo; los distintos usos del crayón, para dibujar, para pintar. De esta manera serán cada vez más autónomos para decidir desde el conocimiento que le brindó la experiencia.

¹²⁴ Eisner, E. W. (2012) “Educar la visión artística”, Buenos Aires: Paidós.

¹²⁵ Eisner, E. W. (2012) “Educar la visión artística”, Buenos Aires: Paidós.

Las continuas **exploraciones de las técnicas** darán **tiempo** para que los niños se apropien de los procedimientos específicos en cada una de ellas. Ir de una propuesta de trabajo a otra, cambiando las técnicas, creyendo que, si variamos los materiales, herramientas y procedimientos, estaremos contribuyendo a un mayor desarrollo de la creatividad en el niño; en realidad propicia lo contrario.

Para lograr creatividad y **producción autónoma**, para que sean los niños quienes elijan, seleccionen y combinen materiales y herramientas, deberá el docente ofrecer espacios y tiempos de exploración y producción de una técnica por vez. Más adelante, desde el conocimiento adquirido, los niños elegirán si combinarán técnicas para lograr composiciones más elaboradas, creativas y cargadas de sentido propio.

Lograr **autonomía** en los niños - como hacedores de imágenes propias -**requiere de intervenciones, acompañamiento y orientaciones del docente**-, desde el correcto uso de las herramientas y de todas sus posibilidades, hasta las explicaciones de procedimientos adecuados y del conocimiento de las características del material, dedicando especial cuidado a la enseñanza de hábitos de limpieza de artículos y herramientas.

Todo este proceso irá acompañado con instancias de apreciación de obras donde sea visible lo que se está abordando.

Evaluación

Para evaluar es necesario que exista una decisión institucional, del tipo de aprendizajes que el niño aprenderá para conocer y entender el lenguaje visual.

Las decisiones en torno de lo que van a aprender, tiene relación directa con lo que el maestro enseñará. La evaluación implica un acto en el que el docente y el niño están relacionados a partir de la tarea de enseñar, compromiso del maestro y, en consecuencia, los aprendizajes de los alumnos. *“La evaluación deberá estar centrada en los procesos, así como las dificultades y las posibles formas de superarlas. La devolución tiene que ser una instancia más de enseñanza y aprendizaje”*¹²⁶. La devolución entonces, implica siempre una forma más de crecimiento en relación a lo que se está aprendiendo, pero nunca deberá ser entendida como una medida coercitiva.

La **evaluación** de este lenguaje desde sus aspectos formal y expresivo supone tenerlos en cuenta de modo enlazado, imbricado. Forma, color, textura, organización en el espacio, se **entrelazan a lo sensible e imaginario**.

La **evaluación** será la **consecuencia de un proceso de aprendizaje** en el que el niño haya tenido la posibilidad de transitar continuas experiencias del lenguaje visual, partiendo de los dos aspectos antes mencionados (expresivo y formal). Siempre, en función de lo que el maestro enseñe, recuperando en ello la información necesaria para decidir cómo continuar; volver sobre lo trabajado o avanzar.

La producción de imágenes se centra en la creación de una imagen visual con oportunidades **continuas** en el trabajo de una misma técnica y grados de dificultad crecientes para conocerla y saber cuáles son sus características.

¹²⁶ Spakowsky E. (2011) “Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial: desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras”. 1ra ed. –Rosario Homo Sapiens ediciones.

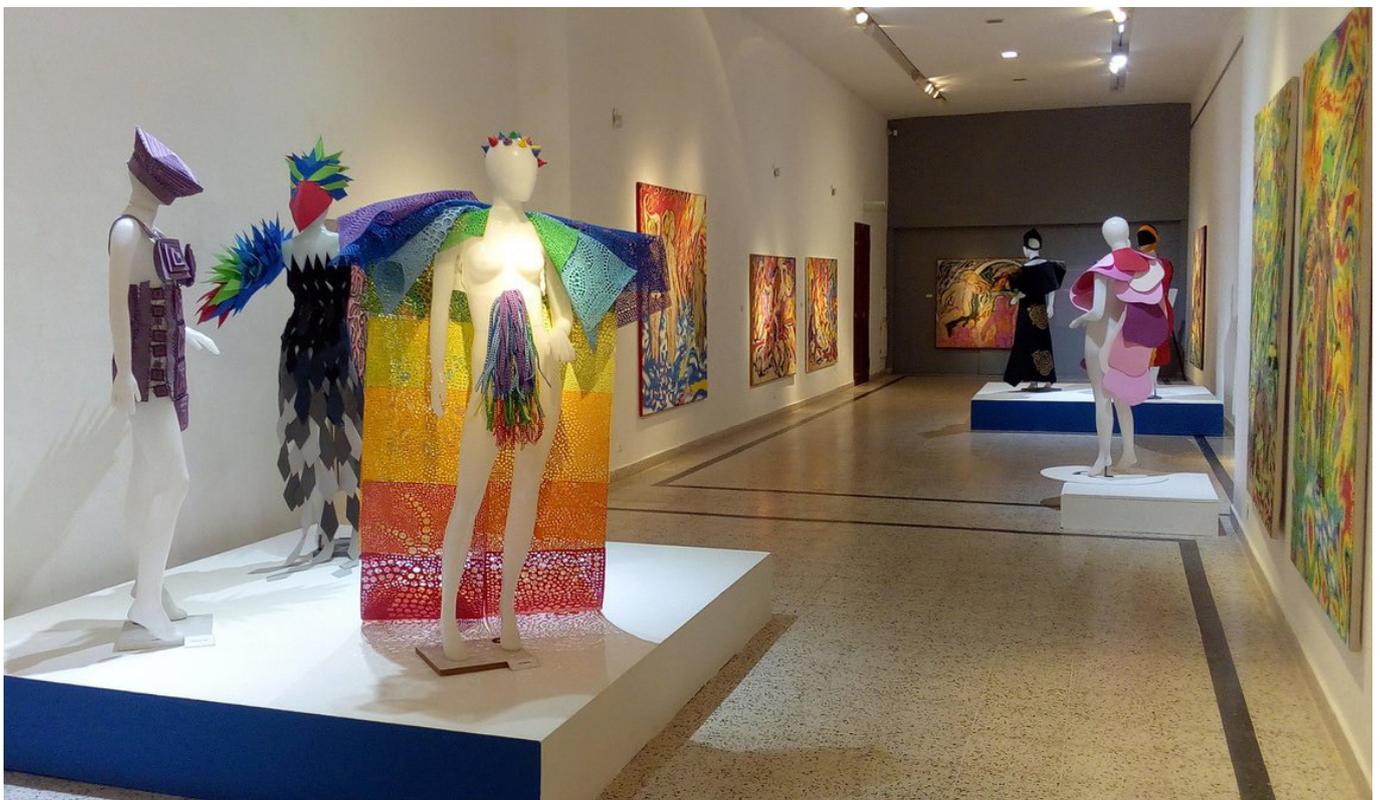
Requiere del desarrollo de una habilidad específica en el tratamiento de los materiales y herramientas. Habrá que **evaluar en qué medida el niño está desarrollando los procedimientos de uso de materiales y herramientas**. Por ejemplo, si controla la cantidad de material, o, por el contrario, su producción evidencia un descontrol en el uso de los materiales. Se podrá deducir entonces, que todavía está aprendiendo los procedimientos de su uso.

Se evalúa el *hacer, la búsqueda de sentidos propios*, el uso personal de las habilidades, el modo en que cada niño encontró distintas soluciones (personales) a su producción, y las maneras de apropiarse de los conocimientos.

Se observarán los aspectos estéticos y expresivos, cuando el niño organiza y resuelve las formas en la composición, cuando realiza modificaciones y enriquece su trabajo a través del uso de los colores y sus mezclas o, en el tratamiento de las formas y texturas expresivas, que satisfagan de algún modo la idea que él tiene o que ha descubierto en el propio acto de creación.

La evaluación del proceso involucra la **reflexión continua**, sostenida en el **desarrollo de la *mirada*** del niño a partir de la **frecuentación de apreciaciones de todo tipo de imágenes**.

Desde allí, podrá desarrollar su sentido crítico, manifestando lo que en él produce como espectador, expresando sus **sentimientos, emociones, actitudes y respuestas inmediatas hacia lo que se está observando**.



Museo Provincial de Bellas Artes "Dr. Juan R. Vidal"

Música

A mi entender, se nace musical. Y ese enorme potencial requiere para su desarrollo orientación, criterios selectivos y buenas oportunidades para otorgarle el impulso creciente que merece”.

Judith Akoschky

La música en el Jardín de infantes es sinónimo de disfrute, encuentro, comunicación, emoción y juego. Transcurre en un tiempo de rondas, que se cantan y bailan con las manos enlazadas, entre todos. Del canto, que antes arrullaba un sueño y ahora se goza en los grupos. De sonidos que conmueven, cuando son el producto de los propios descubrimientos. De silencios que se pueden escuchar. *“La música se aprende 'haciendo' música, de manera activa... Una práctica consciente que integre la reflexión a la acción, como vía natural hacia un conocimiento participativo, generador de libertad y autonomía personal”*¹²⁷.

En el Nivel inicial, la música acerca a los niños las manifestaciones culturales de diferentes géneros y estilos, épocas y países, haciéndolos partícipes de procesos de aprendizajes que integran la reflexión y la acción. Estos conocimientos se inician a partir de prácticas de sensibilización, en entornos sonoros que favorezcan el **desarrollo perceptivo y expresivo**.

La presencia de este lenguaje artístico en la escuela se incluye *“como objeto de conocimiento, como medio de expresión y comunicación, como fuente de sensibilización y como estímulo para la producción creativa”*¹²⁸. Las propuestas plantearán entonces, la enseñanza de contenidos que vinculen el conocimiento con los diferentes modos que el niño tiene de relacionarse con el hecho musical: como **oyente, como intérprete y/o, como productor y creador**¹²⁹ a partir de experiencias musicales que contemplen procesos de **apreciación, producción y contextualización**, hacia el desarrollo de su sentido crítico, estético, expresivo y comunicativo.



Teatro Oficial Juan de Vera - Ciudad de Corrientes

¹²⁷ Gainza, V. (2013). El rescate de la pedagogía musical, Buenos Aires, Lumen.

¹²⁸ Akoschky, J. y otros. (1998). Artes y Escuela, Ed. Paidós, Buenos Aires.

¹²⁹ “Consideramos la creatividad como una capacidad susceptible de ser desarrollada a través de aproximaciones sucesivas con el hecho musical, que promueven una creciente autoconfianza en las posibilidades personales de expresión original” Malbrán, S. 1994. Buenos Aires: Actilibro, 3ª ed.

Propósitos

- Promover el desarrollo de la musicalidad a través de sonidos y músicas para escuchar, producir y compartir.
- Propiciar espacios para la exploración, análisis, investigación e interrogantes que permitan buscar soluciones personales a los problemas que implica el proceso creador.
- Promover la valoración y respeto por el trabajo propio y el de los otros.
- Propiciar experiencias musicales intencionales, significativas y secuenciadas, que involucren la percepción y la producción favoreciendo el desarrollo de capacidades cognitivas y sensoriales del conocimiento musical.
- Ofrecer juegos tradicionales musicales que recuperen y amplíen el repertorio lúdico.
- Ampliar, desde un enfoque sistemático, experiencias musicales previas que posibiliten el desarrollo musical, conociendo, valorando y comprendiendo la diversidad de manifestaciones locales, regionales, nacionales e internacionales, en un contexto de respeto e igualdad de oportunidades.
- Promover situaciones variadas de aprendizaje colaborativo que posibiliten la participación activa, como productores –intérpretes- creadores y como auditores reflexivos.
- Propiciar el uso de los elementos constitutivos del lenguaje musical para la realización de producciones creativas propias.
- Favorecer el desarrollo de recursos expresivos de la voz hablada y cantada a través de un repertorio amplio de canciones del patrimonio musical local, regional, nacional e internacional.

Eje Apreciación

Las actividades que se propongan a partir del **desarrollo de la percepción auditiva**, que implican habilidades como escuchar, sentir y pensar; tendrán como finalidad, el contacto sensitivo con el sonido y las músicas, a partir de la exploración, la evocación sonora, el reconocimiento y la discriminación auditiva de sonidos del entorno, de objetos sonoros, de instrumentos, de sus rasgos distintivos: timbre, intensidad, duración, altura, textura, identificando sus características espaciales y, de diversas músicas.

Los **materiales sonoros** cobran una importancia trascendente en la tarea de enseñar a escuchar con intención, por ello el docente los tendrá que seleccionar o construir advirtiendo que éstos se constituyen como parte indispensable para explorar, manipular, discriminar y apreciar sonoridades, tanto como para enriquecer expresivamente las producciones e interpretaciones. La selección de **producciones de calidad musical** para percibir sonidos, apreciar canciones o piezas instrumentales; para interpretar un canto, una ejecución instrumental o, sonorizar un relato, serán, asimismo, objeto de un reflexivo análisis del maestro puesto que, permitirá que los niños amplíen su campo de conocimiento artístico musical, y en el momento oportuno, puedan tomar decisiones expresivas, como producto de su reflexión o con sus pares.

El **desarrollo de la sensorialidad auditiva** incluye experiencias de aprendizajes en las que los niños participen activamente de la **escucha intencionada** de una canción u obra instrumental, reconociendo voces, instrumentos, caracterizándolos, otorgándoles identidad. *Aprender a escuchar depende, fundamentalmente, de nuestra atención.* La escucha, tanto la que se relaciona con la producción como con la percepción necesita de la atención para poder identificar, discriminar, reconocer, y producir. La disposición hacia la escucha atenta, es un aprendizaje que permite enriquecer las expresiones y producciones musicales propias tanto como, desarrollar su capacidad selectiva y crítica del hecho musical. Se elegirán ámbitos que propicien diversas formas de agrupamiento, según cuál sea la propuesta diseñada.

Habrán momentos que las actividades musicales se desarrollen en pequeños grupos, como en la exploración y descubrimiento de las sonoridades de los objetos sonoros, los cotidiáfonos o, los instrumentos musicales. Otros, como los **juegos** de reconocimiento auditivo, el análisis de piezas instrumentales; podrán plantearse a todo el grupo de niños, propiciando, asimismo, el diálogo a partir de lo reconocido auditivamente. La reflexión grupal, contribuye a aprender a escuchar a otros, valorando los aportes de cada uno y, fundamentalmente, compartir la experiencia de construirse como **“oyentes”**.

Contenidos

- Exploración auditiva, escucha, discriminación, reconocimiento de sonidos del entorno natural y social.
- Exploración auditiva, escucha, discriminación, reconocimiento, y denominación de los rasgos distintivos de los sonidos: timbre, intensidad, altura, duración. Sonoridad y textura.
- Escucha, apreciación y producción de evocaciones sonoras.
- Escucha intencionada hacia la localización de la fuente sonora fija y móvil: ubicación de sonidos en el espacio.
- Reconocimiento auditivo de voces cercanas y de voces de diferente registro.
- Juegos de reconocimiento auditivo.

- Escucha, reconocimiento y apreciación, de canciones y obras instrumentales del patrimonio local, regional, nacional e internacional, en vivo y en grabaciones.
- Identificación y reconocimiento de sonidos que perjudican la salud auditiva o afectan la calidad de vida.
- Exploración sonora, discriminación, identificación y reconocimiento auditivo y visual de objetos sonoros, instrumentos usuales en el jardín, algunos instrumentos de la orquesta, folclóricos, de la música popular, entre otros.
- Discriminación, identificación, reconocimiento de algunos elementos constitutivos del lenguaje musical, en el cancionero y en el repertorio de música vocal e instrumental: ritmo, melodía, textura musical, forma, velocidad, dinámica, carácter, género y estilo.

Eje Producción

Este eje refiere a la realización de acciones que guardan estrecha relación con el desarrollo del proceso creativo, con la **“interpretación”**, con el **“hacer musical”**. Las experiencias musicales que involucran a los niños desde una actitud interpretativa deberán abordar contenidos que contemplen procesos de apreciación, producción y contextualización pues, la actitud que el niño irá aprendiendo desde el rol de **“intérprete”**, le permitirá seguir desarrollando su **sentido crítico, estético y expresivo-comunicativo**.

La producción musical, implica propuestas de experiencias musicales placenteras, individuales y conjuntas como explorar, imitar, improvisar, crear, sincronizar; mediante el uso de la voz, el cuerpo y los diferentes instrumentos; así como la **búsqueda de posibilidades expresivas en la ejecución de objetos y materiales sonoros, la propia voz y el cuerpo**. El **trabajo colaborativo** de producciones musicales conlleva a otros aprendizajes más allá de los artísticos, pues, los niños tendrán que adecuar a sus propias iniciativas, las de los otros; acordando, negociando, seleccionando las mejores propuestas del grupo.

Las actividades musicales en relación a este eje **están vinculadas a la ejecución de instrumentos musicales, las búsquedas sonoras de objetos cotidianos a través de los diferentes modos de acción que se ejerzan sobre ellos, el baile y la participación de juegos con percusiones corporales, como es el caso de los juegos de palmas; la participación de rondas y juegos musicales; la sonorización de imágenes y relatos e improvisaciones**.

Es importante tener siempre presente que, **la reflexión sobre la producción tiene que ser permanente**. Hacer, pensando y reflexionando. Cuantas más variadas y frecuentes experiencias de apreciación los niños hayan transitado, más ricas y creativas serán sus producciones. *“Una persona musical es aquella que guarda dentro de sí un capital sonoro adquirido mediante experiencias perceptivas que le permite operar con el mundo sonoro externo”*¹³⁰. La **sensibilización auditiva**, es un **proceso que precisa tiempo y continuidad** de modo que, la formación del niño como partícipe creativo e intérprete musical está en estrecha relación con el desarrollo de su campo perceptivo.

¹³⁰ Inda, M. L. (junio de 2019) 3º Encuentro territorial: *La presencia cotidiana de la música en el Jardín de Infantes*. Consejo General de Educación. Corrientes.

Contenidos

- Exploración de las propias posibilidades de la voz y el canto.
- Exploración de las posibilidades expresivas en la percusión corporal e instrumental.
- Exploración sonora a partir de los diferentes modos de acción sobre los objetos sonoros, y algunos instrumentos musicales.
- Producción y expresión corporal con instrumentos de ritmos pulsados, en métricas regulares e irregulares y en ritmos libres.
- Imitación de sonidos y ritmos musicales.
- Creación grupal de sonorizaciones de: paisajes del entorno, relatos literarios, personajes y poesías.
- Creaciones sonoras y musicales simples: variaciones melódicas, rítmicas y formales a partir de textos y canciones.
- Participación en experiencias de canto grupal e individual.
- Interpretación de canciones del repertorio de diferentes procedencias, estilos y características.
- Ejecución corporal e instrumental de canciones entonadas en grupo y de músicas grabadas.
- Improvisación y creación de sencillas realizaciones instrumentales en pequeños grupos e individualmente.
- Juegos de palmas y rondas que involucren cantos, rimas y poesías, con movimientos simples y ejecuciones corporales.
- Ejecuciones concertadas colectivas con instrumentos y/o, objetos sonoros.
- Orquestación del cancionero infantil.
- Inicio en el uso de dispositivos tecnológicos para registrar las realizaciones musicales.

Eje Contextualización

De la mano del maestro, los niños podrán iniciarse en el **conocimiento contextualizado alrededor del hecho musical**. Al escuchar músicas, conocer instrumentos, participar de cantos, bailes y juegos musicales, ampliarán sus saberes con informaciones que él les ofrezca y refieran a *“un producto cultural nacido de la interacción de las personas en contextos culturales e históricos específicos”*¹³¹. La contextualización enriquece los procesos de educación artística, cuando el maestro posibilita establecer relaciones entre la producción musical y las cuestiones sociales, geográficas o cronológicas.

¹³¹ Inda, M.L. (2018). Cap. 6. El arte en la trama de la Escuela infantil: experiencias y reflexiones. Contreras Braillard, M., Garrido, R. y Spravkin, M. (comps). 1° ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

Ampliar el horizonte cultural de los niños, implica entonces, entre otras cosas, dar a conocer, de dónde provienen las músicas, quienes las compusieron o las interpretan; de qué se trata la labor de quienes se dedican a la música, como compositores, como intérpretes, como luthiers; profundizando el contacto con la cultura musical local, como fuente privilegiada de acceso al conocimiento del patrimonio correntino. *“Este modo de acceder, necesariamente, facilita la aprehensión y el vínculo con lo creado, ampliando la comprensión y lecturas posibles”*¹³².

Orientaciones didácticas

La enseñanza de la música en el jardín de infantes se espeja en un maestro sensible y activo usuario de la cultura, tanto como en **su formación específica** en relación a **la pedagogía y la didáctica del nivel inicial**. De allí que, las decisiones pedagógicas que tome en torno a la enseñanza de este lenguaje artístico estarán constituidas indefectiblemente por sus propias experiencias culturales y su formación profesional. Pero en esta construcción no sólo el maestro trae su historia “musical”. Los niños llegan al Jardín de Infantes con vivencias musicales previas, experiencias que constituyen su **biografía “sonoro musical”**, que en palabras de María Laura Inda, refiere al *“conjunto de experiencias sonoras y musicales que desde la gestación hemos vivenciado y han contribuido en la constitución de la subjetividad y forman parte de nuestra identidad”* y una *“mochila musical”*¹³³, que la misma autora conceptualiza como *“aquella que reúne todas esas músicas que consideramos significativas e integran lo que reconocemos como nuestro gusto musical.”* La mirada del docente tendrá que dirigirse entonces al conocimiento de los entornos sonoros y musicales que los niños traen, como valor necesario desde donde construir las propuestas de enseñanzas, brindando herramientas para que éstos adquieran conocimientos que les permitan desarrollar su sentido crítico, estético y expresivo y generen producciones creativas.

Desde muy pequeños, los niños son capaces de distinguir auditivamente fuentes sonoras, voces, sonidos de su entorno, tanto como evocar, cantar e improvisar. Estas habilidades son claves para iniciar un itinerario de aprendizajes musicales valiosos que promuevan la expresión y la comunicación.

*En el jardín de infantes, la música funciona, crece y se desarrolla a partir de las posibilidades y de los intereses de los docentes”*¹³⁴.

¹³² Loyola C. (2018). Cap. 1. El arte en la trama de la Escuela infantil: experiencias y reflexiones. Contreras Braillard, M., Garrido, R. y Spravkin, M. (comps). 1° ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

¹³³ Inda, M.L. (2018). Cap. 6. El arte en la trama de la Escuela infantil: experiencias y reflexiones. Contreras Braillard, M., Garrido, R. y Spravkin, M. (comps). 1° ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

¹³⁴ Gianni, C (1998). Juego, profundidad, emoción y cambio, en 0 a 5. La educación en los primeros años, núm. 6, Buenos Aires/ México, Ediciones Novedades Educativas.

La exploración sonora musical

La exploración, como una herramienta que permite que los niños **descubran, indaguen, conozcan, reconozcan, distingan y discriminen** diversas fuentes sonoras, se postula como el primer paso hacia el conocimiento perceptivo del sonido. Es función del docente, crear ámbitos, generar recursos y diseñar recorridos didácticos a partir de experiencias de audición y producción que promuevan esta capacidad.

Escuchar. Es esa la actividad sensorial que habilita la exploración. A escuchar, **se enseña y se aprende.** Habrá propuestas en las que se detengan a escuchar e identificar sonidos del ambiente, en las que discriminen voces o instrumentos. En otras, a partir de una selección de objetos sonoros que ofrezca el maestro, los niños explorarán los *modos de acción sobre ellos, descubriendo sus sonoridades, comparando sus características, relacionando los sonidos con los modos de acción para producirlos, con los materiales y tamaños de los objetos.* Otras propuestas se focalizarán en el *reconociendo auditivo e identificación del sonido de objetos y modos de acción sin mirar a los ejecutantes o en grabaciones*¹³⁵. Estos **procesos de aprendizaje están directamente vinculados con la atención y la reflexión sobre lo escuchado.** El niño irá descubriendo, en esas experiencias, que el sonido no es el mismo si sacude, percute o frota un material sonoro; esos hallazgos serán los que los inspiren a sus propias interpretaciones.

Más adelante, las propuestas de exploración llevarán al **reconocimiento de las cualidades o atributos o rasgos distintivos del sonido.** Allí también los recursos sonoros son importantes mediadores del conocimiento. No produce el mismo timbre un objeto o instrumentos de madera que el de metal. Algunos prolongan su duración y otros no. Unos sonidos pueden sentirse más rugosos o ásperos, según sus texturas. Si se ejerce fuerza sobre la percusión del objeto sonoro, la intensidad del sonido será mayor a la que se podrá escuchar si, la percusión es más débil, o, se podrán escuchar y reconocer sonidos que varíen en sus alturas, algunos más graves o agudos que otros. Estas **propuestas más complejas,** implican que los niños establezcan **relaciones sonoras** y al comparar reconozcan auditivamente semejanzas y diferencias. Cada una de las diferentes propuestas de exploración de fuentes sonoras, implica que el docente prevea y planifique la **organización en pequeños grupos.** De este modo, el maestro hace posible que cada descubrimiento, pueda ser reconocido y socializado por todos los niños del grupo, reconociéndose como valiosos insumos a la hora de sonorizar otras producciones, como, por ejemplo, producciones aplicadas a textos literarios¹³⁶, improvisaciones musicales, acompañamiento en canciones grupales o, en cantos individuales, entre otras.

El docente acompaña el tiempo de exploración, observando las estrategias que descubren los niños alrededor de las búsquedas sonoras, proponiendo si lo necesitaran, otras formas de resolver hallazgos sonoros.

¹³⁶ Malbrán, S. (1991). El Aprendizaje Musical de los Niños, Buenos Aires, Actilibro,

Las evocaciones sonoras

*“Evocar es un procedimiento que utiliza **mecanismos asociativos**. En nuestra memoria acumulamos una vastísima información sonora. Al escucharlos, reconocemos múltiples sonidos que nos remiten a experiencias anteriores y a través de los cuales establecemos diversas asociaciones: sus materiales, los modos de acción que los generan, los instrumentos musicales y otras fuentes que los producen”¹³⁷.* En muchas ocasiones un solo sonido permite "evocar" situaciones que remiten a: un trueno, la tormenta; el canto de los pájaros, el soplo violento del viento, la playa, los caballos trotando, un corral... **Estas imágenes mentales** se vinculan fuertemente con la emoción, lo cual genera en cada uno de los niños, **diferentes formas de representarlos a través de objetos sonoros**.

Asociar esas imágenes sonoras a los sonidos que se “busquen” con diferentes objetos sonoros y modos de acción sobre los mismos, emergen como aprendizajes significativos para los niños. En esa “evocación”, se conectan con su memoria, llevando al campo de la acción con los objetos sonoros que ejecuta, la representación sonora de lo evocado. Muchas exploraciones darán cuenta de sus búsquedas sonoras, hasta que encuentren el mejor sonido que represente lo que desea expresar.

El docente diseñará propuestas en las que los niños inicien las evocaciones partiendo de situaciones sonoras que les sean familiares, ampliándolas a medida que ellos acrecienten su memoria auditiva. Es necesario tener presente que, **tanto los objetos sonoros seleccionados como la organización del ambiente y los grupos, son determinantes en estas experiencias**, por lo tanto, un ambiente libre de ruidos, pequeños grupos con materiales sonoros que remitan a las “búsquedas propuestas” y un tiempo flexible lograrán optimizar el desarrollo de estas actividades.

Los juegos de reconocimiento auditivo, como, por ejemplo, la lotería de sonidos, las adivinanzas de las fuentes sonoras (a partir de actividades de evocación sonora), los “sonidos escondidos” y otros más que el docente proponga, potencian los aprendizajes en torno a la percepción auditiva y, se presentan como actividades que generan disfrute y placer en los niños, provocando verdaderos desafíos auditivos.

Las actividades musicales que tengan como objetivos la **construcción del conocimiento musical del niño**, requieren ser planeadas reconociendo no sólo los **contenidos de enseñanza** que se abordarán, sino también, **el tiempo** y la reiteración de experiencias que el niño necesita para descubrir y encontrar sus propias sonoridades, por lo tanto, deberá prolongarse lo que le lleve al niño el **interés** por encontrar y descubrir las sonoridades. El maestro, en el diseño de enseñanza, planteará **secuencia de actividades que propongan variedad y continuidad para concretar el aprendizaje**. Eliot Eisner, en su libro *“Educar la visión artística”*, analiza los dos componentes necesarios que el maestro planifique al momento de proyectar verdaderos aprendizajes artísticos: continuidad y secuencia.

¹³⁷ Akoschky J. (2005). Los "cotidífonos" en la educación infantil. Eufonía. [Versión electrónica]. Revista Eufonía 33.

La *continuidad* refiere a propiciar variadas y reiteradas experiencias, diseñadas creativamente "Es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes.

La *secuencia* de experiencias de enseñanza permitirá que el maestro organice las actividades siguiendo un criterio de orden progresivamente más complejo, a fin de posibilitar el desarrollo de las habilidades y conocimientos que, a la vez, sean la fuente para los próximos que los niños irán construyendo"¹³⁸.

Cantar, escuchar y apreciar

Cantar, escuchar y apreciar canciones y obras instrumentales, son unas de las actividades musicales que, en el Jardín de Infantes, más emociones generan. *"El maestro deberá ser un observador activo y un conocedor de las variables que entran en juego: los estímulos auditivos, la selección de canciones y obras instrumentales, los instrumentos y materiales sonoros y la ambientación para el desarrollo de las actividades"*¹³⁹. Desde la perspectiva de la educación musical, la canción, escuchada y cantada, tanto como la música instrumental, abre un canal comunicativo de progresivo enriquecimiento perceptivo que permite además, desplegar el aprendizaje de todos los elementos del lenguaje musical.

El **canto compartido** con otros promueve la participación colectiva y el sentido de pertenencia al grupo. **Cantar juntos iguala posibilidades, desarrolla la audición interior y es un importante medio para el desarrollo de la musicalidad.** Implica, así mismo, el **aprendizaje del ritmo y propicia el desarrollo de la sensibilidad musical en la interpretación y en la apreciación.** Al cantar y al escuchar un variado repertorio, vocal y/o instrumental, los niños podrán vivenciar cómo los sonidos ordenados en las melodías varían en sus alturas, sus intensidades y sus duraciones; escuchan cómo suenan diferentes instrumentos y voces.

Las ocasiones frecuentes de **apreciación** de músicas vocales e instrumentales, desarrollan la percepción auditiva y la sensibilidad musical, haciendo posible que, en esa escucha intencionada tanto como en la interpretación, los niños aprendan ritmos, melodías, texturas; músicas de diverso carácter, género y estilo. Para el desarrollo de estas actividades musicales, es requisito indispensable, que el docente haya pasado previamente por el **análisis** de la música seleccionada, a fin de reconocer en ella las características que la componen, previendo una serie de interrogantes que promuevan la escucha reflexiva de los niños. Preguntas como: ¿qué nos pasa cuando escuchamos? ¿Podemos bailarlas? ¿Quiénes las cantarán?, podrán ser las primeras aproximaciones que se ofrezcan a los niños en el camino cada vez más enriquecedor de la apreciación musical.

¹³⁸ Eisner E. W. (1995). Educar la visión artística Ed. Paidós Educador. Barcelona, España.

¹³⁹ Akoschky, J; Pep Alsina; Díaz, M. y Giráldez, A. (2012). La música en la escuela infantil (0-6). Editorial Grao. Barcelona.

Descubrir auditivamente los elementos que guarda la música escuchada lleva tiempo. Conocer una música instrumental o, una canción, merece reiteradas oportunidades de apreciación. Desde el principio, el docente ofrecerá información acerca del género, el estilo, las épocas o los países, haciendo referencia al autor o a quienes interpretan, tanto si se tratara de una canción, o de una orquesta, y en esta contextualización, iniciará a los niños en el aprendizaje que los construya como “oyentes” sensibles al hecho musical. *“Cuando la propuesta es trabajar como oyentes, y no como intérpretes, la atención deberá estar dirigida de antemano a algún aspecto de la obra, ya sea el cambio de carácter, un motivo melódico, un esquema rítmico, la aparición de un instrumento en particular, los cambios de intensidad, las frases que se repiten o se retornan”*¹⁴⁰. Así, el trabajo auditivo que el maestro haya realizado anteriormente a su encuentro con los niños, le permitirá rescatar rasgos interesantes para ofrecer en esa apreciación.

Hacer música es también el análisis, la reflexión, las preguntas”¹⁴¹.

El maestro, como agente mediador de la cultura, deberá seleccionar un repertorio musical que amplíe el horizonte cultural de los niños, privilegiando la calidad musical en la selección de músicas del acervo cultural de Corrientes, tanto como de otras regiones del país y de otras culturas contemporáneas o de diferentes épocas. **“Cuanto más amplio sea el repertorio, más rica y diversa será la experiencia que los niños tendrán con la música. Estas vivencias y el deleite que puede provocar la buena música desarrollarán el gusto y la adhesión de los niños y ampliará en forma creciente el panorama musical que en muchas ocasiones se reduce a la música infantil o al cancionero didáctico”**¹⁴².

Cantar e interpretar el canto, es una actividad que requiere atención auditiva y práctica. El docente deberá posicionarse como un buen ejemplo, al participar del canto entonado y expresivo; evitando que éste sea el recurso para proponer alguna actividad que no se relacione con el aprendizaje musical. *“Los cantos para fijar determinados hábitos, por ejemplo: “La lechuza...”, “A guardar...”, en ellos se está apelando a la automatización de respuestas, pero no a la comprensión de la consigna y su sentido. Se podría hacer una distinción en el caso del canto de saludo y despedida, que puede cumplir la función de inicio y cierre de la jornada escolar o ser un elemento familiar que identifique un momento específico de la jornada, pero no debería tampoco restringirse al contenido literal de saludo –despedida, sino que cualquier canción podría ser pertinente”*¹⁴³.

Las canciones conmueven, expresan emociones, divierten, acompañan juegos. Buscar en ellas la “utilidad” sólo logra separarla del plano musical. Para enseñar a lavarse las manos, para enseñar a sentarse o, caminar sin correr, el maestro deberá buscar otras estrategias. El canto pertenece al mundo del arte.

¹⁴⁰ Mairet, S., Malvicini de Benini, K. (2012). Didáctica de la música en el Nivel Inicial Editorial: Bonum.

¹⁴¹ Gianni, C. año 1, num.6, 1998. Juego, profundidad, emoción y cambio, en 0 a 5. La educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas.

¹⁴² Akoschky, J; Pep Alsina; Díaz M y Giráldez, A. (2012). La música en la escuela infantil (0-6). Editorial Grao. Barcelona.

¹⁴³ “Enseñar canciones a los más pequeños. ¿Cómo, cuáles, porqué hacerlo?” (2008) – Artículo Revista Dilemas Internet. <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/dilema/index.php?q=node/458>. Infancia en Red.

Los niños disfrutarán del canto, de escuchar canciones y obras instrumentales si el docente, además de diseñar especialmente un espacio propicio para la escucha y la interpretación, comienza planificando la selección de las composiciones musicales, teniendo siempre como premisa la calidad estética de las mismas.

La habilidad al cantar, el deseo de escuchar, la capacidad de reconocer auditivamente, el placer de compartir experiencias de apreciación, hacia el desarrollo de oyentes críticos y sensibles, son experiencias que responderán indefectiblemente a la capacidad selectiva del maestro en pos de favorecer un verdadero aprendizaje musical.

Escuchar, tocar y producir

Los niños vivencian la música en el cuerpo. Es así que resulta valioso ofrecer experiencias de enseñanza que remitan a desarrollar la sensibilidad musical también, a partir de los movimientos corporales. Desplazarse con diferentes ritmos, explorar y expresar con el cuerpo la relación entre el sonido y el movimiento, crear los propios modos de expresión, disfrutar, interiorizar el ritmo, la melodía, las formas; dispone sensiblemente a los niños a recibir la música como algo propio que puede comunicarse desde ese lenguaje artístico. En relación a este aprendizaje, será tarea del docente seleccionar y ofrecer variadas expresiones rítmicas, iniciándolos en la exploración a partir de su cuerpo y de la relación entre el sonido y el movimiento. Involucrar a los niños en creativas actividades de producción corporal, tiene relación directa con las oportunidades de apreciación musical que el docente haya ofrecido. Los movimientos estereotipados revelan la ausencia de experiencias de apreciación y contextualización musical.

El desarrollo rítmico expresivo comprende variadas actividades que refieren a diferentes modos de apropiación de esta habilidad. Ejecutar y reconocer auditivamente el ritmo presente en las expresiones musicales requiere por parte del maestro, la toma de decisiones pedagógicas que vayan más allá de las forzadas ejecuciones rítmicas de pulsos o acentos.

El docente deberá diseñar actividades que promuevan las ejecuciones rítmicas sin perder de vista que, las constantes propuestas de apreciación y reflexión sobre lo escuchado -en este caso, prestando especial interés en el reconocimiento rítmico- serán insumos valiosos para un genuino aprendizaje. Aportan y enriquecen este conocimiento, los recursos literarios (frases rimadas, juegos de palabras, breves poesías, entre otros) tanto como el canto o, la ejecución de objetos sonoros o instrumentos que hayan sido explorados en oportunidades anteriores. Es indispensable prever y analizar anticipadamente el repertorio que se desea trabajar con los niños -canciones, rimas, piezas instrumentales-, seleccionando aquellas músicas que refieran al ritmo que se propuso enseñar.

Las propuestas de ejecución musical, el "hacer música" cantando, tocando un instrumento, moviéndose, desarrollan las habilidades instrumentales y/o vocales de los niños. Estas prácticas deben estar impregnadas de valor artístico, descartando aquellas que no promuevan aprendizajes musicales genuinamente creativos.

Jugar, jugar y jugar

Aprender rondas, juegos de palmas (basados en estructuras rítmicas coordinadas en ejecuciones corporales con cantos o rimas), trabalenguas con ritmos, adivinanzas de sonidos, implican "*situaciones de interacción social que favorecen el encuentro, la comunicación, la participación conjunta y la construcción social del conocimiento*"¹⁴⁴. **El juego, como actividad compartida, promueve la exploración sonora, el canto, el aprendizaje rítmico corporal, la memoria musical, el desarrollo de la audición interior y del ritmo propio. Estos y otros contenidos musicales encuentran en el juego la estrategia pedagógica propicia para construir aprendizajes musicales significativos.**

El juego, pensado como un contenido a enseñar y una estrategia para enseñar contenidos, será parte de los itinerarios didácticos que diseñe el docente cuando planifique experiencias de enseñanza para los niños.

Enlazar música y juego, significa ofrecer a los niños ricas experiencias de aprendizajes en un marco de emoción, alegría, cooperación y desafíos.

Evaluación

Evaluar los aprendizajes musicales de los niños, se encuentra en directa relación con **los procesos de enseñanza que la maestra haya desarrollado**. Reflexionar acerca de las experiencias pedagógicas valora el conocimiento musical como una construcción que precisa tiempo y constancia. Así, la mirada estará puesta en reconocer en esos procesos de aprendizajes, los **procedimientos, las habilidades y las capacidades** que los niños han desarrollado en relación con la comunicación sonora y musical, comprendiendo a éstas como medios para la expresión y la comunicación.

Con relación a la **apreciación** tanto como en la **producción**, se observará cómo los niños manifiestan mayores capacidades para reconocer auditivamente fuentes sonoras, avanzan en la adquisición de reconocimiento de rasgos distintivos del sonido; se expresan y reflexionan acerca de canciones y obras instrumentales, reconociendo en ellas algunos estilos o géneros. Imitan sonidos con objetos sonoros, con la voz o con instrumentos, tanto como, la habilidad para seleccionar los objetos sonoros que mejor representen los sonidos que desean expresar, o, los instrumentos que acompañen canciones y asimismo, la justeza rítmica que van desarrollando en sus ejecuciones instrumentales o corporales.

La participación en actividades grupales de concertación, tales como cantos colectivos, ejecuciones instrumentales, juegos o sonorizaciones, dejarán evidenciar cómo los niños han logrado **desarrollar la creatividad en los modos de expresión** tanto como, **el respeto por las producciones de los otros o, el aprendizaje colaborativo**.

La evaluación deberá **contemplar tanto el proceso como el producto**, con la atención de la docente ubicada en relación a tres ejes: el niño en construcción de su propio conocimiento, el niño en contexto colaborativo con otros niños, y finalmente, sin que esta enumeración manifieste un orden, la capacidad de reflexionar y verbalizar que el niño manifiesta, en relación a lo que ha vivenciado.

¹⁴⁴ Valiño, G. (2017). Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes. 1° Ed. Rosario. Homo Sapiens.



Fiesta Nacional del Chamamé

Expresión corporal

"En Expresión Corporal el instrumento expresivo, la sustancia, se encuentra en el propio ser y reúne en sí lo creado y su creador, a diferencia del músico, que se expresa por medio del sonido, o del escultor, el artista de la piedra, o del poeta cuyo vehículo es la palabra"

Patricia Stokoe (1978)

La Expresión Corporal es un lenguaje artístico dentro del ámbito educativo; Patricia Stokoe¹⁴⁵, su creadora, nos dice que la *"Expresión Corporal es la danza al alcance de todos, la danza única, subjetiva y emocionada de cada persona, según su propia forma de ser, de pensar y de decir con y desde el cuerpo (...)* Así, como lo señala Mónica Penchansky¹⁴⁶ encontramos en los niños del nivel inicial un campo más que propicio para que el movimiento libre y espontáneo sea el fundador de una práctica organizada para su conexión con el mundo de la realidad y la fantasía de una manera sensible y creadora. De esta manera, los niños podrán ir construyendo la posibilidad de ser productores de una forma personal de moverse y bailar y, tener en el futuro, como individuos dentro de una sociedad, la capacidad de integrarse, comunicarse, valorarse y respetar a los otros.

La Expresión Corporal en la escuela tiene como propósito fundamental que el niño explore sensiblemente el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento y quietud, para expresarse en forma creativa como medio de comunicación y elaboración de mensajes, desarrollando su lenguaje corporal único y emocionado: su propia danza.

Para ello, la enseñanza de la Expresión Corporal en el Nivel Inicial organiza sus contenidos alrededor de tres Ejes: Producción, Apreciación y Contextualización, entrelazados y vinculados constantemente entre sí, donde el docente irá variando su nivel de profundización y complejidad en relación directa con el niño, su etapa de desarrollo evolutivo, sus experiencias previas y su contexto e historia personal.

¹⁴⁵ Stokoe, P. (1978) Fundadora desde 1950 de la Expresión Corporal-Danza en Argentina. "Expresión Corporal: Guía didáctica para el docente". Ed. Ricordi Americana. Buenos Aires.

¹⁴⁶ Penchansky, M. (1998) "Datos para una historia de la Expresión Corporal", Nov. Educativas.

Propósitos

- Ofrecer oportunidades para el desarrollo de las prácticas sensorperceptivas y motrices para favorecer el conocimiento de sí mismo y el enriquecimiento de la disponibilidad corporal expresiva y comunicativa.
- Favorecer la apropiación de saberes específicos del lenguaje corporal para que la expresión del niño además de libre construya a la vez sentidos propios y significativos.
- Facilitar la ampliación de la imaginación y la fantasía de los niños, posibilitando el enriquecimiento de su universo cultural.
- Potenciar la gestación de actitudes de respeto y tolerancia a las diferencias individuales, propiciando la solidaridad y el cooperativismo.
- Ofrecer situaciones de apreciación de las producciones propias y de los otros, dentro del grupo de pares.
- Ofrecer situaciones didácticas de apreciación de obras de danza, promoviendo el acercamiento a diferentes estilos, actuales y pasados.

Eje Producción

La producción se refiere directamente al hacer, en el que cobra tanta importancia el proceso como el producto logrado. Durante el proceso se adquirirán los códigos del lenguaje corporal para que el mensaje sea lo más comunicable posible.

Se parte del conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento y quietud, a través de la **sensorpercepción**¹⁴⁷ que será la base para el movimiento expresivo. La investigación del **espacio** desde el interior del propio cuerpo hasta descubrir y accionar sobre el espacio que lo rodea y sus múltiples relaciones, con o sin objetos, con o sin desplazamientos y el abordaje de las **calidades del movimiento** que son el resultado de la combinación de cuatro factores: tiempo, espacio, peso y fluidez. Estas calidades fueron estudiadas por Rudolf von Laban¹⁴⁸ y son abordadas por la Expresión Corporal para explorar las múltiples formas en que puede utilizarse al movimiento como síntesis y expresión de un mensaje.

¹⁴⁷ Sensorpercepción: método y técnica de la Expresión Corporal cuyo objetivo es afinar la percepción tanto de los sentidos exteroceptivos (vista, oído, tacto, gusto y olfato) como los interoceptivos (sensaciones de peso, volumen, temperatura, kinestésico).

¹⁴⁸ Laban, R. (1978) Danza Educativa Moderna. Buenos Aires. Ed. Paidós.

En este proceso de producción lo rítmico y lo musical acompañan constantemente los sonidos y los silencios, se materializan en el movimiento y/o en la quietud corporal. Por un lado, se investiga sobre la capacidad de producir sonidos que sean significativos y motivadores para el movimiento y, por el otro, la música es utilizada como incentivo para el movimiento o para crear un clima determinado, por lo que su selección por parte del maestro será lo más variada posible, de diferentes estilos y épocas.

El niño expresa su interioridad con sus movimientos y actitudes, siempre habrá una intención comunicativa en esa expresión, en Expresión Corporal la **comunicación** es tratada desde lo vincular consigo mismo, con el/los otro/s, proponiendo situaciones didácticas para la enseñanza de una actitud positiva hacia el trabajo en dúos, tríos o en grupo, promoviendo la valoración y el disfrute de compartir el movimiento con otro/s.

Si bien todos estos contenidos contribuirán a enriquecer la expresión corporal del niño para que manifieste sus ideas, pensamientos, sentimientos y emociones; es necesario además *"estimular el proceso que conduce a la creación"¹⁴⁹ para lo cual la acción del maestro se dirigirá a desarmar bloqueos, alimentar experiencias de entrenamiento sensorial, imaginativo y lúdico a través del despliegue de la capacidad de idear y construir realidades nuevas, desarrollando la imaginación y la fantasía".*

Contenidos

Sensopercepción, motricidad y tono:

- Sensibilización, estructuración del esquema corporal, toma de conciencia del cuerpo y ajuste postural. Exploración sensorial de sí mismo y del entorno.
- Reconocimiento de las partes del cuerpo en movimientos globales y segmentarios.
- Exploración de diferentes posturas y posibilidades del movimiento, hábitos y habilidades motrices.
- Exploración y reconocimiento de estados de tensión y relajación muscular.

El cuerpo, el espacio y el tiempo:

- Registro, reconocimiento y organización de los movimientos y/o quietud dentro de los ámbitos espaciales:
 - Espacio personal: espacio que ocupa el propio cuerpo de la piel hacia adentro.
 - Espacio Parcial: es el espacio inmediato del cuerpo. Reconocimiento y coordinación de posturas y movimientos posibles sin desplazamientos.
 - Espacio Físico o Total: ámbito en el que se desarrolla la clase (salón, parque, patio).
 - Espacio Social: es el espacio compartido con el/los otros. Vínculos con otro/s en el espacio, la interacción como factor creativo espacial.
- Exploración de acciones relacionadas a las nociones de ubicación, dirección, orientación y distancia en relación con el propio cuerpo y los objetos: arriba-abajo, delante-detrás, hacia-desde, cerca-lejos.
- Exploración y reconocimiento del tiempo en la ejecución de los movimientos: rápidos-lentos, simultáneos, sucesivos, largos-cortos.

¹⁴⁹ Sirkin, A. y Stokoe, P. (1994). El proceso de la creación en arte. Ed. Almagesto.

Calidades del movimiento:

- Exploración de movimientos lentos-indirectos-livianos-libres en contraste con movimientos rápidos-directos-firmes-conducidos y todas sus posibles combinaciones.
- Investigación y vivencia de las acciones básicas: flotar-golpear, deslizar-latiguar, torcer-palpar, sacudir-presionar.
- Utilización de las calidades del movimiento a partir del manejo de objetos auxiliares. (Ver en Recursos de este Lenguaje Artístico)

El cuerpo y la música:

- Captación y discriminación de diversos estímulos sonoros: del propio cuerpo, del ambiente, producidos específicamente por el maestro o grabaciones y su corporización.
- Producción de sonidos significativos por parte del niño como generadores o acompañando el movimiento: con el propio cuerpo, con un compañero, con diferentes objetos, con instrumentos musicales.
- Corporización de los elementos de la música: sonido, silencio, duración, velocidad, intensidad, altura, pulso, acentos, frases, preguntas y respuestas rítmicas.

Cuerpo y Comunicación:

- Exploración del vínculo corporal en movimiento y quietud, consigo mismo (comunicación intrapersonal).
- Conocimiento, observación y descubrimiento de movimientos con otro (comunicación interpersonal) y/o con otros (comunicación grupal e intergrupal).
- Utilización de la mirada, el tacto, el contacto como formas de comunicación no verbal.
- Observación o muestra de las producciones entre pares (comunicación escénica).

Cuerpo y Creatividad:

- Elaboración de imágenes reproductivas (imágenes evocadas, conocidas) a través del registro y evocación de estímulos externos (imágenes, relatos, objetos u otros)
- Elaboración de imágenes productivas (imágenes nuevas creadas por cada uno) a través de la recombina- ción de elementos de la realidad, como generadoras de movimientos propios expresivos.
- Improvisación de secuencias de movimientos con el fin de expresar una idea, un relato, un sentimiento, un estado de ánimo.

Eje Apreciación

Al proponer al niño apreciar lo propio, lo realizado por los pares, lo de un artista que visita u obras de autores consagrados, se los considera espectadores activos capaces de construir significados a partir de las imágenes con las que se vincula. El proceso de reflexión es posterior a la producción y sirve para que el niño registre y analice qué conservar, qué modificar, qué utilizar en su propia manera de decir con y desde el cuerpo. En esta etapa escolar es necesaria la intervención y guía del maestro quien brindará el espacio y tiempo flexible.

Contenidos

- Observación, verbalización y evaluación de movimientos personales y movimientos producidos por el/los otros.
- Exploración de diferentes formas del movimiento, el espacio y el tiempo para incorporarlos a las producciones propias.
- Exploración y búsqueda de las formas de ajustar el movimiento a los del otro, al unísono o alternadamente (espejo, imitación).
- Observación, análisis y recreación de pasos, estilos, danzas de otras épocas y lugares, danzas actuales nacionales, regionales y locales mediante videos, filmaciones, películas.
- Concurrencia a diferentes manifestaciones culturales que involucren el hacer corporal (funciones de circo, danza, mimos, murgas, comparsas) para su disfrute, interpretación y recreación individual y grupal.

Eje Contextualización

Se trata de que el niño comience a descubrir y entrar en contacto con manifestaciones artísticas de otros lugares y tiempos, con las danzas regionales, locales y familiares a través de la observación de videos, láminas, fotografías, espectáculos en vivo y testimonios personales.

La visita a una función de danza, como también el intercambio con bailarines, constituyen experiencias que permiten contextualizar la producción cultural, descifrando sus particularidades como hecho artístico de realización individual o colectiva.

Los diferentes estilos de danzas responden a un contexto sociocultural determinado, conocer ese contexto de las danzas ayudará a la comprensión de esas realidades de forma significativa, aquí el proceso de contextualización toma fuerza para que el niño resignifique a partir de su propia realidad las propuestas existentes, organizando su relación con el entorno a partir de una actividad creativa

Orientaciones didácticas

Recursos Didácticos: para cada contenido es posible utilizar diversos recursos didácticos que facilitan y enriquecen las actividades propuestas, estos recursos no pueden ser concebidos aisladamente sino en interacción con la globalidad de los demás factores pedagógicos. A modo de ejemplo:

- **Estímulos sonoros:** Producción de sonidos con el cuerpo: sobre sí mismo, con el otro, con objetos en función del movimiento y/o quietud. La música: percepción de sonidos y su discriminación. Corporización de los elementos de la música (pulso, acento, silencio, frases, ritmos). Respuestas corporales a diferentes “climas” musicales.

- **Estímulos literarios:** El habla: Utilización creativa y personal de la palabra, por su significado, por su ritmo. Utilización de letras, palabras, frases, refranes, coplas, cuentos, leyendas, fábulas como estímulo para el movimiento.

Selección de personajes y situaciones extraídos de la literatura para desarrollarlos en la práctica corporal.

- **Estímulos visuales:** agudización de la percepción visual. Ver y mirar desde diferentes ángulos y de distintas maneras. Integración de formas y colores en las prácticas del movimiento. Integrar las imágenes creativamente desde lo corporal (fotos, pinturas, videos, proyecciones).

- **Objetos Auxiliares:** cotidianos, familiares, no convencionales y/o novedosos.

Cada objeto tiende a movilizar de una manera diferente según el sujeto o el momento en el que se toma contacto con él. Se trata de que su manejo sirva como estímulo para la acción expresiva, siguiendo un proceso que responda a las preguntas: ¿Cómo es? ¿Cómo puedo moverlo? ¿Cómo ayuda a moverme? ¿En qué puedo transformarlo?¹⁵⁰ La búsqueda se centralizará entonces en lo que el objeto aporta para el movimiento propio más que en el dominio hábil del objeto en sí.

Si bien se consideran cuestiones pedagógicas y didácticas al momento de planificar o dar una clase, se utiliza un **abordaje abierto y flexible**, ya que no se limita a una única forma de proceder ni a una sola manera de organizar la actividad y, además, se adecua a las necesidades y posibilidades de los niños, tanto individualmente como de cada grupo en particular.

Por lo ello es imprescindible que el maestro tenga claro a dónde quiere llegar y para qué y, sobre todo, haber vivenciado y conceptualizado este lenguaje para que las prácticas sean un verdadero espacio de aprendizaje.

¹⁵⁰ Stokoe, P. (1978). Expresión Corporal: Guía didáctica para el docente. Ed. Ricordi Americana. Buenos Aires.

Algunos aspectos a tener en cuenta son:

o Organizar y preparar previamente el lugar donde se va a realizar la práctica, adecuando el espacio, liberándolo de obstáculos que puedan limitar la actividad.

o Establecer un momento de inicio, una repetición cotidiana que prepare al niño y lo predisponga a la actividad expresiva corporal. Este momento sirve como integración grupal, como desinhibición y para presentar el tema a tratar. Puede tener distintas formas: rondas para dialogar, muestra práctica, alguna actividad física de “calentamiento”, observación de imágenes u otras.

o Crear un clima de libertad y confianza, dando permiso para que pueda aflorar la interioridad de cada niño: esto implica dar al niño el tiempo que necesite para realizar la actividad, acompañarlo en el caso que haya inhibiciones o trabas que le impidan incorporarse naturalmente, encontrar los estímulos adecuados para que se interese y comparta con los compañeros las actividades y señalar constantemente la importancia del respeto por uno mismo y por los otros.

o Partir de lo cercano y conocido hacia lo propuesto a conocer. De lo simple a lo complejo, el maestro debe estar atento a las respuestas de los niños para ir complejizando paulatinamente las actividades, aportando los nuevos elementos para el aprendizaje.

o Proponer situaciones de aprendizajes lo suficientemente estimulantes para el niño, pero adecuadas a su alcance para no generar frustraciones.

o Hacer propuestas concretas, claras y precisas para que los niños inicien la actividad, luego agregar las necesarias para lograr lo programado. *“Tiene que ver con proponer en forma precisa para ir abriendo el camino al otro en el despliegue de su improvisación...”*¹⁵¹. Es oportuno que las propuestas dadas lleven en su enunciado los contenidos que se trabajarán. Por ejemplo, podemos iniciar la actividad proponiendo mirarnos las manos, moverlas (abrir las-cerrarlas, estirarlas y llevarlas lo más alto posible o al ras del suelo, después a nivel medio por todo el salón, o esconderlas de diferentes maneras en el propio cuerpo o en el del compañero), y ¿si la usamos como pinceles para pintar el espacio que nos rodea? ¿Qué colores utilizaríamos?, etc.; así iremos entrando en un sinfín de posibilidades desde una parte del cuerpo, sus movimientos y en qué puedo convertirlo para recombinar acciones realizadas y crear imágenes y bailar.

o Tener en cuenta, además, Qué se dice, Cómo se dice: las diferentes inflexiones, tonos, énfasis en las palabras apoyarán el momento que se quiera generar.

o Participar activamente con compromiso corporal y lúdico, sin “olvidar” el rol del maestro que guía, enmarca y promueve la actividad, siempre con una actitud de “escucha atenta” a lo que surge de los niños en acción.

o Respetar los momentos de la clase: inicio, desarrollo y final para organizar los contenidos a vivenciar, pensando a la clase como parte de un proceso continuo de aprendizaje.

o Organizar la planificación mediante secuencias didácticas, unidades didácticas o proyectos, dando la posibilidad de continuidad y coherencia en el “hacer” educativo. En el Nivel Inicial y para los lenguajes artísticos, las secuencias didácticas son óptimas para acercarse a los contenidos y volver sobre ellos por diferentes caminos, posibilitando la continuidad de las propuestas. Pueden referirse sólo a un lenguaje artístico o integrarlos.

¹⁵¹ SGubbay, M. y Kalmar, D. (2015). El arte de dar consignas, Colección Cuadernos de Danza 02.

o Para abordar los contenidos en la práctica, el docente ofrecerá a los niños diferentes formas para la exploración inicial; por ejemplo, para la toma de conciencia del propio cuerpo y sus partes podrá mostrar movimientos, hacer observación de imágenes, indagar acerca de qué partes del cuerpo conocen, cómo pueden moverlas, si pueden tensarlas o relajarlas, cómo pueden mover en el espacio esas partes, que impriman distintas velocidades a las mismas acciones, utilizando objetos, reproduciendo imágenes observadas, en forma individual o grupal.

o Promover el trabajo en parejas para que se establezca un diálogo entre los niños con el movimiento y/o la quietud, facilitar el juego compartido, por ejemplo, uno inicia o propone un movimiento, el otro lo imita o lo completa, con acciones, gestos, desplazamientos, posturas. En la adecuación del movimiento personal a los movimientos del compañero surgirá el respeto y la aceptación hacia el otro.

o Las actividades pueden requerir concentración y calma como gran despliegue de energía, con desplazamientos en el lugar, individual o grupal, con o sin elementos, con o sin música, pero siempre los estímulos deben provocar el interés del niño para que se exprese corporalmente.

o Establecer un cierre de la actividad, una “vuelta a la calma” que no siempre tomará el camino de la relajación, si no que de diferentes formas servirá para sintetizar lo realizado en clase.

o Es conveniente hacer una reflexión verbal en conjunto acerca de lo que cada uno sintió y nombrar los contenidos trabajados para que el niño vaya conociendo los mismos.

Evaluación

Entendemos a la evaluación como un seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello tenemos en cuenta, a la hora de evaluar, el trabajo del maestro y de los niños: cómo estuvo planteada la tarea docente y cómo respondieron los niños a dichas propuestas.

Respecto a la evaluación individual del niño es necesario considerar el estado inicial y sus progresos en cuanto a los movimientos, su expresividad, su interés y entusiasmo, su capacidad de crear y de comunicar mensajes mediante el movimiento, si comparte con los otros niños, respetando y acomodándose a las diferencias y si disfruta y valora producciones propias y de otros. En el proceso de enseñanza el docente interviene, es comprensible, y gradual, favoreciendo la creatividad individual y grupal provocando cambios en los niños.

La observación directa es la forma más dinámica y natural de evaluar durante el proceso y llevar un registro de lo observado. Es pertinente para que el maestro revise, mejore y profundice sus propuestas, para que los niños produzcan un verdadero aprendizaje y/o superen las dificultades que puedan tener respecto al conocimiento del cuerpo y sus modos de expresión y comunicación.



Fiesta Nacional del Chamamé



Fiesta Nacional del Chamamé

Bibliografía

Desarrollo del lenguaje y alfabetización inicial

- Borzone, A. M., Silva, M. L y Rosemberg, C. R. Módulo 2 Los precursores de la alfabetización. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación ARCOR. CONICET.
- Bourdieu P. (1988) Cosas Dichas. Barcelona. Gedisa.
- Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Bs. As.
- Elichiry, N. (1997) "Apuntes críticos para una mirada Psicológica de la evaluación Educativa". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VI, N°11.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poggi, M., Bertoni, A. y Teobaldo, M. (1996) *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Editorial Kapelusz. Bs. As.
- Rosemberg, C. y colaboradoras (2010) Módulos elaborados en el marco del "Programa de Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos" - Materiales pedagógicos editados y financiados por el CONICET y la Fundación Arcor.
- Rosemberg, C. y Amado, B. (2007) *Aprender haciendo con otros. Un estudio del aprendizaje infantil en el marco de los sistemas de actividad de comunidades rurales*. Córdoba.
- Rosemberg, C. R., Borzone, A. M. y Diuk, B. (2003). *La lectura de textos expositivos. Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños*. Interdisciplinaria, 20,2, 121-145. ISSN0325-8203. Argentina.
- Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2004) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. 1ª. Edición. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Rosemberg, C. R.; Silva, M. L. y Borzone, A. M. Módulo 1: El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el Jardín de Infantes. Programa de Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación Arcor. Conicet.
- Rosemberg, C. R. (2015) Guía 2: juegos con palabras y conceptos para promover el aprendizaje del vocabulario / Rosemberg, C., Stein, A. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rosemberg, C. R., Stein, A., Migdalek, M. y otros. Aprender palabras ¿Qué aprenden y cómo aprenden los niños? Material desarrollado para Fundación ARCOR. CONICET. Agrupación abriendo rondas. Ministerio de Educación de Mendoza.

- Santos Guerra, M. A. (1996) *Evaluación Educativa*. Bs. As: Editorial Magisterio Del Río de La Plata.
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (coords.) (2014) *El lenguaje en la construcción del "mundo de ficción" en el juego dramático*. En: "Dale que... El Juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños", Homo Sapiens, Rosario.
- Spakowsky, E. (2011) *El registro de la evaluación, la documentación pedagógica y la comunicación en la evaluación*. En: "Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras", Homo Sapiens, Rosario.
- Snow, C. E. *What counts as literacy in early childhood?* (2006). En K. Mc Cartney & D. Phillips (Eds.), *Handbook of early child development* (pp. 274-294). Oxford: Blackwell.

Lenguajes Artísticos

Literatura

- Alvarado y otros (1998) "Los CBC y la enseñanza de la lengua" Capítulo 7. AZ Editora, Buenos Aires.
- Aprender Palabras Ampliar Mundos. (2019). Materia 5. Ejemplario. Actualización Académica en el desarrollo lingüístico y cognitivo y alfabetización temprana en la primera infancia.
- Chambers, A. (2007) *El ambiente de la lectura*. FCE.
- Cirinani G. (2005) *Rumbo a la lectura*. Colihue. Buenos Aires. Argentina.
- Colomer, T. (2002) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005) *Andar entre Libros, la lectura literaria en la escuela*. FCE México.
- Colomer, T. (2010) *La literatura infantil en la escuela. La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura Infantil y Didáctica -2009-2010-*. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación.
- Díaz Ronner, M. A (2005) *Cara y Cruz de la Literatura infantil*. Lugar Editorial. Buenos Aires- Argentina
- González L. (Coord.) *Nivel Inicial Colecciones Para el Aula*. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Itkin, S. (Comp.) (1999) *Alfabetización Inicial. La Educación en los Primeros años*. Edición Novedades Educativas. Bs. As. Argentina.
- Loyola, C. (2007) *Arte en y desde los jardines. Una invitación para investigar, crear y habitar mundos*. Conferencia presentada, en la apertura de la Escuela Itinerante Arte Rodante para el Nivel Inicial de la Provincia de Corrientes, el 25 de junio de 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones Docente-Alumno durante el tratamiento de palabras desconocidas. *Revista Psykhe*, 23 (1), 1-1. Citado en Actualización Académica sobre Alfabetización temprana y desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia.

- Menti, A. y Rosemberg, C. R. (2014). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261-287 Citado en Actualización Académica sobre Alfabetización temprana y desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) NAP Núcleos de Aprendizajes. Prioritarios. Nivel Inicial.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). NAP - Serie Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. Volumen 1. Juegos y Juguetes. Narración y Biblioteca.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007) Cultura Escrita y escuela Rural: aportes para leer y escribir en el plurigrado. 1° Edición Buenos Aires Argentina.
- Montes, G. (2001) La Frontera Indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. FCE.
- Montes, G. (2001) El Corral de la Infancia. FCE México.
- Montes, G. (2006) La Gran Ocasión. La Escuela como sociedad de Lectura MECYT.
- Pardo Belgrano, M. R., (1978) La literatura infantil en la escuela Primaria. Bs.As. Plus Ultra.
- Pardo Belgrano, M. R. y otros (1981) Teatro Arte y Comunicación. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Robledo H. (2007) La literatura infantil o cultura de la niñez. En Dossier Primeras Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil. MECYT. Buenos Aires.
- Rosell, F. (2001) La literatura infantil. Un oficio de centauros y sirenas. Lugar Editorial Buenos Aires Argentina.
- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2015) Guía 2: *Juegos con palabras y conceptos para promover el aprendizaje del vocabulario*. Serie "La Alfabetización temprana en el Nivel Inicial". Propuestas de enseñanza. OEI –UNICEF.
- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2015) Guía 3 "*Juegos con sonidos, rimas y letras*" Serie "La Alfabetización temprana en el Nivel Inicial". Propuestas de enseñanza. OEI –UNICEF.
- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2015) Guía 4 "*Leer cuentos y jugar con historias de Animales*" Serie "La Alfabetización temprana en el Nivel Inicial". Propuestas de enseñanza. OEI –UNICEF.
- Rosemberg, C. R.; Menti, A. B.; Stein, A. y Silva, M.L. Módulo 5: Aprender palabras. Edición Fundación Arcor-CONICET
- Rosemberg, C.R., Stein, A., y Migdalek, M.J. Programa Oscarcito. Desarrollo Lingüístico y Cognitivo en la infancia. Guías para llevar a cabo talleres para las familias sobre desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. Sugerencias para conversar con las familias.
- Santa Cruz, Y (2000) ¿Hoy que leemos? Taller de letras. Lugar Editorial Buenos Aires Argentina.
- Sarlé, P. M. (2014) Juegos con reglas convencionales. Así me gusta a mí Coord. Verona Batiuk 1° Edición Ciudad Autónoma de Buenos Aires OEI, Bs. As. UNIFEC.

Artes visuales

- Berdichevsky, P. (2009) Primeras Huellas: el lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal. 1ª ed.-Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Berdichevsky, P. La Apreciación de Imágenes Plásticas en Expresión, arte, creación. Novedades Educativas. Colección 0a 5 La Educación en los Primeros Años.
- Berdichevsky, P. y otros. (2005). Paisajes percibidos... paisajes imaginados en Artes plásticas Caminos para crear, apreciar y expresar. Colección 0a5. Tomo 51. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativa.
- Berdichevsky, P. y otros. (2004). Arte desde la cuna. Argentina, Nazhira.
- Berdichevsky, P. Castro A. y Saguier A. (2007). Cuaderno para el aula nivel inicial Vol. 2. Bs. As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Eisner, E. (2012). Educar la visión artística. 1ª ed.-Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E., (2012) La escuela que necesitamos: ensayos personales. 2ª ed. Bs As. Edit. Amorrortu.
- Loyola, C. (2018). Aportes del campo del arte para reinventar lo cotidiano en la educación infantil. En, Contreras Brillard, M., Garrido, R. y Spravkin, M. (comps.) El arte en la trama de la escuela infantil: experiencias y reflexiones. 1a ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.
- Spravkin, M. (2009). Artes plásticas: caminos para crear apreciar y expresar. 1ª edición. Buenos Aires-Ediciones Novedades educativas. 0 a 5, la educación en los primeros años.
- Freggiario, M. I. (2013). Los chicos y el lenguaje plástico-visual: recorridos para producir y apreciar. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Harf, Ruth y otros. (2004). Arte desde la cuna de 4 a 6 años. Buenos Aires.
- Spravkin, M. (2014). Cuestión de imagen: el sentido de la educación plástica en la escuela. 2ª ed.-Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Manigot, G. (2012). Leer y construir imágenes. 1ª ed.- Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Origlio, F., Manigot, G y Bianchi, L., (2018). Descubrir las artes visuales en la educación inicial. 1ª. Ed. Puerto creativo. Buenos Aires.
- Malajovich, A. y otros. (2005). Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós.
- Spakowsky, E., (2011). Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial: Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadora. 1ª. Ed-Rosario-Homo Sapiens.
- Brandt, E., Spravkin, M. y Otros, (1998), Artes y escuela. Bs. As. Paidós.

Música

- Akoschky, J. y otros. (1998). Artes y Escuela, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Akoschky, J., "Música en el Nivel Inicial" (Año 3, número 6, verano 2007). En e-Eccleston. Lenguajes Artísticos-Expresivos en la Educación Inicial. (ISPEI "Sara C. de Eccleston". Ministerio de Educación. GCBA).
- Mairet, S.; Malvicini de Benini, K. (2012). Didáctica de la Música en el Nivel Inicial Ed. Bonum.
- Akoschky, J. (1988). Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos, confección y sugerencias didácticas. Buenos Aires, Ricordi.
- Akoschky, J.; Pep Alsina; Díaz, M. y Giráldez, Andrea. (2012). La música en la escuela infantil (0-6). Editorial Grao. Barcelona.
- Delalande, F. (1995). La música es un juego de niños, Editorial Ricordi, Buenos Aires,
- Elliot E., (1995). Educar la visión artística Ed. Paidós Educador. Barcelona, España.
- Malbrán, S., (1991). El Aprendizaje Musical de los Niños, Buenos Aires, Actilibro
- Akoschky, J. (2017). Varios temas, varias voces. Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- Berdichevsky, P., Origlio, F.; Porstein, A. M. (2017). Arte desde la cuna. Educación temprana. Editorial: Nazhira
- Burba, E. Capurro, D., Castro M. C., Regla I., Velázquez, M. I., Zaina, A., Origlio F. (2001). Aprender a cantar y a escuchar. Ed Novedades Educativas.
- Educación Artística. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Gainza, V. (2013). El rescate de la pedagogía musical, Buenos Aires, Lumen.
- Gianni, C. año 1, num.6. (1998). Juego, profundidad, emoción y cambio, en 0 a 5. La educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas.
- Hemsy de Gainza, V. (1996). Juegos de Manos. 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos. Ed. Guadalupe
- Labriola, M. A. (2005). Sonidos que iluminan...Luces para escuchar... Ed. La Obra. Buenos Aires
- Malajovich, A. (comp.) (2000). Recorridos Didácticos en el Nivel Inicial. Paidós. Bs As.
- Origlio F, Inda M. L. (2013). Los sonidos, los ritmos y las melodías en la escuela. Ed. Hola Chicos.
- Origlio, F. - Barnes M. F. (2006). Jugar con los sonidos jugar con el cuerpo. Ed. Hola Chicos.
- Pitluk, L. (2006). La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Ed. Homo Sapiens. Santa Fe.

- Valiño, G. (2017). Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes Ed. Homo Sapiens. Santa Fe.

Expresión corporal

- Akoschky, J. y otros. (1998). Artes y Escuela. Cap. 4. Ed. Paidós.
- Bird, Jorge R. y Porstein, Ana M. (1983). Aprendizaje por el Movimiento. Ed. La Obra.
- Berutti, M. y Etcheverry, I. (1993). Para la Libertad... del cuerpo y la palabra. Ed. 3º Tiempo.
- Calmels, D. (1997). Espacio habitado. Ed. D&B.
- Dropsy, J. (1978). Vivir en su cuerpo. Ed. Paidós.
- Garaudy, R. (1980). *Danzar la vida*. Ed. Nova Fronteir.
- Harf, R., y Stokoe, P. (1980). La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes. Ed. Paidós.
- Kalmar, D. (2005) ¿Qué es la Expresión Corporal? Ed. Lumes.
- Kandinsky, V. (2003). Sobre lo espiritual en el arte. Ed. Libertador.
- Kesselman, S. (1994). El pensamiento corporal. Ed. Paidós.
- Laban R. (1998). Danza Educativa Moderna, Ed. Paidós.
- Porstein, A. M. (2012). Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial". Ed. H. Sapiens.
- Rivero, I. (2011). El juego en las planificaciones de educación Física". Ed. Noveduc.
- Santiago, P. (1985) De la Expresión Corporal a la comunicación interpersonal. Ed. Narcea.
- Sirkin, A y Stokoe, P. (1994) El Proceso de la Creación en Arte. Ed. Almagesto.
- Stokoe, P. (1978) Expresión Corporal: Guía didáctica para docentes. Ed. Ricordi.
- Stokoe, P. (diálogo con Violeta H. de Gainza). (1997). Puentes hacia la comunicación musical. Ed. Lumen.
- Vygotsky, Lev. S. (2004). Imaginación y Creación en la Edad Infantil. Editorial Nueva América.

Documentos pedagógicos

- Diseños Curriculares para el Nivel inicial Provinciales:
 - o Buenos Aires, 2019.
 - o Chubut, 2013.
 - o Mendoza, 2015.
 - o San Juan, 2009.

- Ministerio de Educación de la Nación. INFD: Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares.
- Ministerio de Educación de la Nación. NAP para el Nivel inicial, 2004.

Publicaciones

- Penchansky, M; Porstein, A.M. y otros 1998. La Educación en los primeros años. Sumario N° 7. Ed. Nove-
dades Educativas.
- Jaritonsky, P. y otros 2007. Escuela Itinerante de Arte. Cuerpo en movimiento, juego y expresión.



Paseo del Iberá



Carnaval

Campo de Experiencias
JUEGO

“La cultura humana brota del juego, y en él se desarrolla”

Johan Huizinga

Fundamentación

Concebir al Juego hoy en la Educación Inicial, implica adentrarse en la esencia misma de este nivel. En el juego, las distintas dimensiones del desarrollo infantil se expresan de manera integral, involucrando aspectos corporales, afectivos, sociales, cognitivos y culturales. Entrelaza lo cognitivo con lo social y lo individual con lo colectivo. Desde ese lugar, se comprende su valor, como un desafío para la enseñanza, posicionando a esta actividad en el marco del desarrollo sociocultural que, en diferentes contextos, potencia el desarrollo integral del niño. Al respecto, la Ley de Educación Nacional expresa en uno de sus postulados: **“promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”**¹⁵².

La Convención sobre los Derechos del Niño, en su Art. 31 (1989), hace clara mención a lo que más tarde se plasmará en la L.E.N. (2006): **“los Estados Parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”**.

Desde el valor trascendental del juego en la primera infancia, este diseño curricular, sitúa al juego en un campo de experiencia, otorgándole una jerarquía equivalente a “las áreas de conocimientos o disciplinas” y buceando en la especificidad de los aprendizajes de cada formato de juego. A partir del análisis de los materiales, la organización de los espacios, los tiempos y la intervención docente pertinente en cada uno de ellos. Estos conocimientos habilitan la planificación de juegos como parte de las propuestas específicas de enseñanza para el nivel inicial, en la provincia de Corrientes.

Aportes teóricos

Distintos aportes teóricos sobre el juego y el desarrollo infantil describen el aprendizaje de los niños como una actividad social e interactiva, más que individual.

Huizinga (Holanda, 1872-De Steeg, 1945), sostiene que, **“el juego es una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según unas reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas; acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente. El juego es el origen de la cultura”**¹⁵³.

¹⁵² Ley de Educación Nacional 26.206/06 art. 20 inc. g).

¹⁵³ Huizinga, J. (2007) Homo Ludens. 15° ed. Alianza Editorial/Emecé Editores. Madrid/Buenos Aires.

Desde esta perspectiva, se desarrolla la idea de juego, a partir de las siguientes premisas que este autor destaca e invita a analizar en su concepto:

El juego es una actividad libre

El jugar es una decisión, es una acción elegida

Se desarrolla en un tiempo y un espacio determinado

Puede abandonarse voluntariamente

Es una situación ficticia

Posee una motivación intrínseca, la única finalidad es jugar y ésta se desarrolla por motivación propia

Posee reglas que guían y conducen el juego y, generan orden y tensión

L. S. Vigotsky (1896 - 1934) sostuvo que el juego resulta ser un elemento impulsor del desarrollo mental del niño, facilitando el progreso de las funciones superiores del entendimiento tales como la atención o la memoria voluntaria. Afirmó, asimismo, que el juego desempeña un papel clave en el aprendizaje de los niños, al manifestarse como una **actividad social y cultural**. Describió así, que **ese proceso de aprendizaje se inicia de modo interpersonal** -en la relación con los demás- y luego de manera intrapersonal, -individualmente-. Por ello, el desarrollo mental es considerado como un proceso en el cual los niños al jugar primero toman prestadas las ideas y el lenguaje de los demás, y luego los transforman en estructuras mentales que pueden emplear y aplicar independientemente.

Según su análisis, todos los juegos apuntan al desarrollo social. Reconoció y clasificó tres tipos de juegos: **juego con distintos objetos**: el niño explora los objetos, comprende para dominar más tarde, se desplaza con ellos y finalmente le otorga un significado al imitar con estos objetos algunas habilidades y actitudes de los adultos. Los **juegos constructivos**, actividad planificada y racional, de coordinación de los movimientos, de habilidad para controlarlos de manera global y con más de precisión. Están relacionados con el trabajo con un material, enseñan exactitud y acierto en los movimientos, - y, también, **los juegos reglados** con reglas puramente convencionales, que surgen de las acciones ligadas a éstas. Además, los **juegos protagonizados**, que suponen una situación imaginaria explícita y con reglas ocultas o implícitas. Esa situación ficticia creada por los niños posee personajes representados por ellos, argumentos y objetos que simbólicamente representan el significado o la idea que en ese juego es necesario representar y que varía según el tema. "Puesto que el juego exige la sustitución de un objeto por otro, el niño comienza a separar

el significado o la idea del objeto del propio objeto” (Berk, 1994)¹⁵⁴.

Vigotsky definió el juego como: *“Un factor básico del desarrollo, un contexto específico de interacción en el que las formas de comunicación y de acción entre iguales se convierten en estructuras flexibles e integradoras que dan lugar a procesos naturales de adquisición de habilidades específicas y conocimientos concretos referidos a los ámbitos de los temas que se representan en el juego y a los recursos psicológicos que se despliegan en el mismo”*¹⁵⁵. Baquero R. (1997).

Durante buena parte del siglo XX, las teorías de **Jean Piaget**, *psicólogo experimental, filósofo, biólogo suizo* (1896-1980) han predominado en las investigaciones occidentales sobre el desarrollo infantil. Piaget reconocía la importancia del juego para los niños pequeños, comprendiendo su función principalmente, como una oportunidad para que éstos pusieran en práctica habilidades y nociones recientemente adquiridas (Piaget, 1951). Para Jean Piaget (1956), **el juego forma parte de la inteligencia del niño**, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Las etapas sensorio-motrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego. **Piaget dividió el desarrollo intelectual en cuatro estadios**, que son:

- Estadio sensoriomotor (de 0 a 2 años): En esta etapa predominan los juegos motores y de construcción.
- Estadio preoperatorio (de 2 a 6 años): en esta etapa los juegos son fundamentalmente simbólicos y de construcción.
- Estadio operatorio-concreto (de 6 a 12 años): en el que destaca el juego reglado y de construcción.
- Estadio operatorio-formal (de 12 o más años): Donde se destacan los juegos de mesa, juegos de rol y todo juego que implique hacer deducciones.

En la observación del niño jugando, expresó este pensador, se comprueba que, a medida que crecen, juegan de manera diferente, evidenciando que hay una evolución del juego, a través del desarrollo infantil.

En las últimas décadas, las teorías del psicólogo ruso Lev Vigotsky, han tenido una influencia evidente en las normativas de nuestro país. Sus principios alrededor del juego se fundamentaron como una **actividad social y cultural** que desarrollan los niños en relación con objetos y personas (pares, adultos, niños más grandes). Esta **interacción social**, promueve desde esa perspectiva, **el desarrollo del conocimiento del lenguaje y la comprensión del mundo**. Los niños aprenden a jugar en interacción con otros y, fundamentalmente, a través de los procesos intersubjetivos que la participación conjunta promueve.

¹⁵⁴ Bodrova, E. y Leong, D.J. (2004) Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. Ed. Pearson Educación. México.

¹⁵⁵ Vigotsky, L., Semionovich. (1926) Pedagoguíscheskaia Psijologuia. Kratki Kurs. Traducción de la primera edición original rusa: Guillermo Blanck. AIQUE.

El juego y el desarrollo del lenguaje

En el juego, el lenguaje se entrelaza con las acciones de los participantes y contribuye a crear la estructura y la trama del juego. Al jugar, se aclaran los componentes representacionales que subyacen al juego y se promueven distintos aspectos del desarrollo lingüístico y discursivo de los niños. *“el lenguaje, en su carácter de principal instrumento de pensamiento para categorizar experiencias (Nelson, 1996) se presta, por medio de la comunicación selectiva de significados, a la representación y recreación de estas experiencias en el marco del juego”*¹⁵⁶. La necesidad de comunicarse para poder jugar con otro, potencia el desarrollo lingüístico hacia el dominio de la oralidad.

*“En relación con el dominio lingüístico, la propia necesidad de comunicarse para poder jugar con otros estimula el lenguaje coherente y la aparición de expresiones idiomáticas complejas gramaticalmente”*¹⁵⁷. (Bruner 1989, Manrique y Rosemberg, 2000.)

Las competencias lingüísticas y comunicativas que impone el juego, específicamente, en el jugador, se manifiestan en los continuos intercambios verbales que comparte y permite que los jugadores se comprendan entre sí. *“Estos ensayos le facilitan al jugador el reconocimiento, la apropiación y, al mismo tiempo reconstrucción de reglas que hacen que el uso de los elementos del lenguaje sea regular y sistemático en el espacio lúdico”*¹⁵⁸. **El aprendizaje de un conjunto de habilidades lingüísticas, conocimientos, capacidades y actitudes, inciden en el dominio progresivo del lenguaje cuando, en los esfuerzos de los niños por continuar el juego, explican (para que otros entiendan), argumentan, justifican, describen, aportan, defienden sus ideas, sostienen sus puntos de vista. y/o proponen guiones.**

El juego influye en el crecimiento y el desarrollo cognitivo y social, así como en las habilidades escolares: en *“el habla, el vocabulario, la comprensión del lenguaje, la atención, la imaginación, la concentración, el control de los impulsos, la curiosidad, las estrategias para la solución de problemas, la cooperación, la empatía y la participación grupal”*¹⁵⁹ (Smilansky y Shefatya, 1990, p. 220).

El derecho del niño a jugar

Todos sabemos que jugar es un derecho del niño, pero saberlo no alcanza para generar las condiciones que hagan efectivo el cumplimiento de ese derecho. Es necesario tomar impulso para asumir este desafío como garantes del *derecho a jugar en el Nivel Inicial*, expresados anticipadamente a la LEN N° 26.206/ 2006, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) art. 31, en la Constitución de la Nación Argentina (1994) art. 71- y en los NAP (2004): *“Alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas”*¹⁶⁰.

¹⁵⁶ Rosemberg, C. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En Sarlé, P. (Coord.), Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. (pp. 61-75). Buenos Aires: Novedades Educativas.

¹⁵⁷ Palacios, J. y Castañeda, E. (2011) La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Bernal 1° ed. Buenos Aires Santillana.

¹⁵⁸ Pavía, V. (Comp.) (2006). Jugar de modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Novedades Educativas.

¹⁵⁹ Bodrova, E. y Leong, D.J. (2004) Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. Ed. Pearson Educación. México

<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/1/d2/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>

¹⁶⁰ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) Ministerio de Educación de la Nación.

La Educación Inicial, deberá ocuparse, de promover experiencias de juego variadas, interesantes, desafiantes, y emocionantes que tengan como objetivo siempre, el desarrollo cognitivo, social y afectivo del niño, con los atributos que el juego tiene como aspectos esenciales: placer, diversión, libertad, creatividad, iniciativa, fantasía e imaginación. "En toda propuesta de juego, late la promesa de lo emocionante. El deseo que subyace en la búsqueda de la emoción, vale decir, en la búsqueda de un estado afectivo breve e intenso (que en el caso del juego suele estar relacionado con la alegría, pero también, por qué no, con la tristeza o el miedo) supone un componente importante del interés por ser parte de un juego"¹⁶¹.

Cada oportunidad de juego permite el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, emocionales e intelectuales, potenciando la relación con otros. Jugar con otros, desarrolla las capacidades en relación a la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación. Invita a poner en práctica la invención, la creatividad, la imaginación; asumir los desafíos motrices y a desarrollar habilidades sociales y lingüísticas esenciales en esa interacción social.



"Rayuela"- Francisco Munguía

¹⁶¹ Pavía, V. (coord.) (2006) Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador. 1° ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

El juego en el contexto del jardín de infantes. orientaciones para su enseñanza

Comprendemos al juego en el ámbito escolar, como un **contenido a enseñar, producto de la cultura y motor de desarrollo cognitivo, emocional y social**. Estas afirmaciones nos remiten a ubicarlo como uno de los más privilegiados modos que el niño tiene de aprender.

El juego es promotor de desarrollo cuando es una **“actividad compartida”** entre pares. Aprender a jugar está ligado siempre a las oportunidades y a las prácticas regulares que la escuela ofrece. **Solo a través de la experiencia se aprende a jugar.**

La didáctica actual de la educación inicial significa y comprende al juego como conocimiento que se transmite, en tanto oportunidades se ofrezcan a los niños. Esta práctica cultural que, como el lenguaje, se aprende participando, es valiosa también como recurso para aprender.

Los procesos de aprendizaje implicados en las situaciones de juego se evidencian al observar las estrategias que utilizan los niños al jugar: explorar, resolver problemas, argumentar posturas, defender puntos de vista, comparar acciones, ensayar roles, recordar y dar referencia de las reglas, intercambiar y negociar ideas para ponerse de acuerdo.

Retomando a Valiño que expresa: *“El Nivel inicial es un ámbito privilegiado para aprender a jugar con pares, por eso es fundamental reconocer bajo qué condiciones es posible hacer efectiva esta potencialidad...”*¹⁶², evidenciamos la responsabilidad que implica para el docente y la institución, diseñar propuestas de enseñanza que valoren al juego a partir de criterios específicos.



¹⁶² Valiño, G. (2017) Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes. 1° Ed. Rosario. Homo Sapiens.

Cuando los maestros proponen... cuando los chicos crean

Las propuestas de enseñanza ligadas al juego en el jardín de infantes pueden ser diseñadas y analizadas -según Gabriela Valiño- en *dos sentidos diferentes y a la vez complementarios*. Estos configuran valiosas oportunidades de aprendizajes:

1- Juegos propuestos por el docente

2- Juegos organizados por los niños

En los Jardines de infantes, el juego está presente si los niños tienen la posibilidad de organizar y construir sus propios juegos, y también si el docente propone un juego. *“Cuando el docente elige un juego para enseñar a los niños en el marco de un recorte o de un campo de conocimiento, también configura una experiencia de juego enriquecedora, entretenida y desafiante para los niños. Y cuando son ellos los que deciden a qué, con qué, con quiénes y cómo jugar, las situaciones asumen una dinámica diferente que es fácil de reconocer”*¹⁶³.

Estas distintas posibilidades de juego en el contexto escolar se nutren entre sí, poseen propósitos y contenidos diferentes en su planificación, pero ambas, traen como consecuencia, mejores y más variadas experiencias en las que los niños desarrollan sus capacidades de “buenos jugadores”.

1- Juegos propuestos por el docente

En este sentido de organización, las propuestas de juego y su selección, **están directamente vinculadas al desarrollo de los conocimientos propuestos desde las distintas áreas**, que, en el caso de este currículo, se encuentran dentro de los *“campos de experiencias”* y se posicionan como **estrategias de enseñanza**. Estarán planificadas por el docente, considerando los contenidos, las características de su grupo y las experiencias de juego que éstos posean.

El análisis de las diferentes estructuras didácticas (*secuencia didáctica, proyecto y unidad didáctica*), los contenidos y procedimientos a abordar, compromete el trabajo del maestro, quien tendrá que examinarlos y estudiarlos, distinguiendo los juegos que, en sus desarrollos, se exhiban como aquellos que mejor se adecuen a sus objetivos. A modo de ejemplo: si el juego dramático es propuesto por el docente, estará situado en el marco de un recorte de una unidad didáctica. Entonces, será él quien proponga la situación social a dramatizar: la verdulería, la veterinaria, etc. Ofrecerá los materiales, diseñará el ambiente, ofreciendo los roles que podrían formar parte de esa dramatización para que los niños elijan representar.

¿Cómo interviene el maestro en la dinámica de estos juegos?

Gabriela Valiño, expresa claramente las funciones del maestro al decir: “su intervención en la dinámica de estos juegos asume variadas características: como jugador para ampliar escenas, para “pensar en voz alta” para dar cuenta de los procesos de pensamiento antes de tomar una decisión, como guía del juego para favorecer una cohesión grupal y participación, por ejemplo retomando la consigna inicial con la intención de reunir al grupo en una única propuesta o recordando el sistema de reglas en los juegos de mesa para que los niños alternen turnos y analicen sus acciones y la de otros jugadores, entre otras”¹⁶⁴. El docente

¹⁶³ Valiño, G. (2017) Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes. 1° Ed. Rosario. Homo Sapiens.

¹⁶⁴ Valiño, G. (2017) Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes. 1° Ed. Rosario. Homo Sapiens.

2- Juegos organizados por los niños

Desde esta perspectiva, **el maestro se sitúa en las posibilidades de aprendizaje de cada formato de juego**; diseñando espacios y seleccionando materiales, que configuren contextos lúdicos, anticipando formas de intervención. **Se pueden planificar como juego en sectores, seleccionando los contenidos del currículo.**

Los formatos a los que hacemos referencias son: **juego dramático, de construcción y con reglas convencionales.**

Las características sobresalientes que evidencian al juego **desde la elección de los niños** suponen un docente que les proponga jugar juntos, con los materiales seleccionados según criterios específicos de cada tipo de juego, y, que los organice sin atribuirles significados o condiciones específicas, generando **“zonas de juego”**. Para ello, **no deberá proponer a qué y cómo jugar, sino, justamente, a través del diseño del espacio, los materiales y el tiempo, propiciará que los niños elijan y organicen sus propios juegos.** Y en esa invitación, su atención será constante: *“El docente está atento a los aprendizajes y obstáculos que vayan surgiendo en relación a los desafíos específicos que cada tipo de juego implica”*¹⁶⁵. Los juegos creados por los niños revelan los saberes, los usos del lenguaje, los modos de relacionarse y de resolver problemas, que ellos espontáneamente reconstruyen a partir de las propuestas que plantea el maestro. Las diferencias en la estructuración de las situaciones de juego permiten planificar propuestas variadas que habiliten el progreso en la autonomía y la planificación de la actividad.

Estas significativas situaciones de enseñanza permitirán al docente ampliar el repertorio de juegos que ofrezca a los niños, desde los diferentes tipos de juegos: **juego dramático, juegos con reglas convencionales** (tradicionales, matemáticos, de lenguaje, juegos corporales) y **juegos de construcción**, con objetos. Cada uno de ellos, implica desafíos y potencia diferentes aprendizajes.

Las planificaciones que el docente diseñe a partir de los formatos básicos de juego: juegos dramáticos, juegos con reglas convencionales y juegos de construcción, podrán ser diferenciados por las dos propuestas antes descriptas.

¹⁶⁵ Valiño, G. (2017) Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes. 1° Ed. Rosario. Homo Sapiens.

Propósitos

- Promover propuestas de juego como actividad sociocultural y como contenido a enseñar, en espacios, tiempos y escenarios variados que permitan ampliar el repertorio lúdico de los niños.
- Conformar un repertorio de juegos en sus diferentes formatos, que enriquezcan las posibilidades de aprender, a partir de las características y potencialidades de aprendizajes en cada tipo de juego.
- Ofrecer situaciones de juego en todos los campos de experiencia, como recurso y estrategia para el aprendizaje de los contenidos.
- Propiciar experiencias de juego en todos sus formatos, con diferentes modos de agrupamientos (grupo total, en pequeños grupos, en pareja).
- Favorecer ámbitos y tiempos para resolver los problemas que el juego presente: aceptar acuerdos, respetar turnos, intercambiar ideas y negociaciones.
- Ofrecer diferentes propuestas de juego dramático que permitan expresar conocimiento social.
- Promover oportunidades de juegos de construcción para explorar, experimentar, resolver problemas y descubrir las distintas posibilidades y características que le ofrecen los materiales.
- Ampliar el repertorio cultural con juegos tradicionales que permitan reconstruir la sabiduría local, regional y de otras comunidades.
- Alentar distintos usos del lenguaje en cada uno de los tipos de juego.
- Propiciar espacios de juegos que incluya la participación de la familia, para valorar el desarrollo infantil.

Contenidos

Juego como experiencia compartida

- Participación activa en diversos formatos de juego y sus modalidades.
- Colaboración e interacción con sus pares en múltiples situaciones de juego.
- Intercambio de ideas y negociación para llegar a acuerdos que enriquezcan el juego.
- Desarrollo progresivo de la creatividad y la imaginación, en sus expresiones y producciones.
- Integración al grupo de pares en situaciones de juegos en pequeños grupos.
- Reflexión y verbalización de sus propias experiencias de juegos.
- Comprensión de normas y pautas de convivencias en el desarrollo del juego.
- Identificación de diferentes soluciones para resolver un problema de manera conjunta.
- Ampliación y conocimiento de su repertorio lúdico cultural.
- Reconstrucción oral de la experiencia de juego de manera colaborativa.
- Ampliación del vocabulario a partir de las diversas situaciones de juego.
- Resolución de conflictos y problemas, expresando y argumentando su opinión en los juegos.

A jugar se aprende en pequeño grupo. Por eso aun cuando se esté jugando el mismo juego o el mismo tipo de juego se sugiere organizar la sala en zonas de juego para enmarcar la organización grupal¹⁶⁶.

Tipos o formatos de juego

Juego dramático

Los niños dramatizan situaciones sociales en las que han participado de manera directa: la vida cotidiana, experiencias anteriores, paseos, o algo fantástico e imaginativo, que de manera progresiva va construyendo diversas representaciones mentales. Esa reconstrucción imaginaria puede transformarlo y combinarlo en una representación dramática. La posibilidad de simbolizar habilita al niño a “ensayar” -en planos de realidad diversos- acciones que le permite desligarse de lo real y crear “mundos posibles” (Bruner, 1988).

¹⁶⁶ Valiño, G. (junio de 2019) 1° ENCUESTRO TERRITORIAL: El Derecho a Jugar y Aprender. Consejo General de Educación. Corrientes.

El juego dramático posibilita la interdependencia de **roles** en una situación imaginaria, creando **diálogos entre pares**, a partir de la utilización de un discurso explícito y un vocabulario específico. En este formato de juego, los **materiales realistas** favorecen, porque fácilmente se asocian a usos conocidos, por ejemplo: utensilios de cocina en pequeños tamaños y los **no realistas**, lo complejizan porque requieren la atribución de un significado: una escoba es un caballo.

En el planteo de estas **escenas** de situaciones imaginadas -vinculadas a la realidad o la fantasía-, las reglas son construidas entre los jugadores a partir de las **acciones** que ellos realizan previamente al juego y/o, durante el desarrollo del mismo.

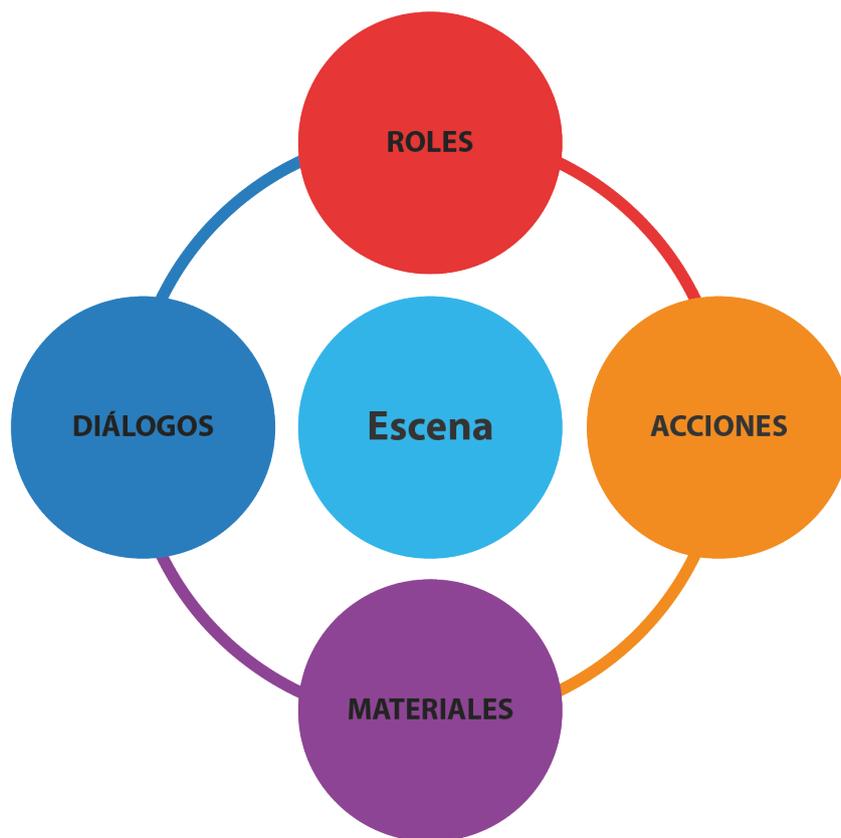
Estos juegos -regulados por los mismos niños- requieren de la utilización de un lenguaje que se adapte al papel que cada uno de los niños representa, *“Las representaciones miméticas, (Nelson, 1996) dan lugar a la imitación y a secuencias de juego cada vez más elaboradas. Se trata de juegos regulados por los mismos niños en los que el lenguaje va progresivamente adoptando un papel cada vez más relevante en el modo de estructurar las acciones. Estos juegos socio dramáticos tienen un carácter sociocultural porque en ellos se actualizan, a través de la simulación de escenas cotidianas y de conversaciones, los papeles y las convenciones de la conducta social”*¹⁶⁷.

Plantear una situación imaginada vinculada a la realidad o la fantasía -por medio de reglas de acciones precisas y construidas entre los jugadores- genera momentos para crear, construir, inventar, expresar, dialogar, improvisar... aprender.

*“Los seguidores de Vigotsky han examinado los mecanismos mediante los cuales el juego influye en el desarrollo. Al respecto, Manujlenko (Elkonin, 1978) e Istomina (1948/1977) descubrieron que, durante el juego, las habilidades mentales del niño se encuentran en un nivel más elevado que durante otras actividades de aprendizaje; este nivel representa, precisamente, lo que Vigotsky identificó como el nivel superior de la ZDP. Manujlenko descubrió niveles más elevados de autorregulación durante el juego que en otros momentos del día. Cuando a un niño se le pidió que fuera el vigía, permaneció en su puesto y se concentró durante más tiempo del que podía concentrarse cuando la maestra le pedía que prestara atención”*¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Rosemberg, C., Silva, M.L., Borzone, A., Migdalek, M.J., Arrúe, J., (2010). “Módulo 7: Juego Lenguaje y Cognición” en Rosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos, Fundación Arcor, Conicet.

¹⁶⁸ Bodrova, E. y Leong, D.J. (2004) Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky. Ed. Pearson Educación. México.



Serán los roles interdependientes, las acciones, los diálogos y los materiales realistas y no realistas los que constituyan los **componentes** que hagan posible la concreción de la escena.

Son juegos dramáticos...

- ▶ **Juego en pequeños escenarios o "dramatizar con muñecos"**¹⁶⁹: las dramatizaciones están representadas a través de pequeños objetos o muñecos en escenarios tales como maquetas u otros espacios en pequeña dimensión.
- ▶ **Juego dramático como juego Teatral**¹⁷⁰: la representación que los niños realizan está dada a partir de un argumento literario, o de alguna escena histórica o cotidiana.

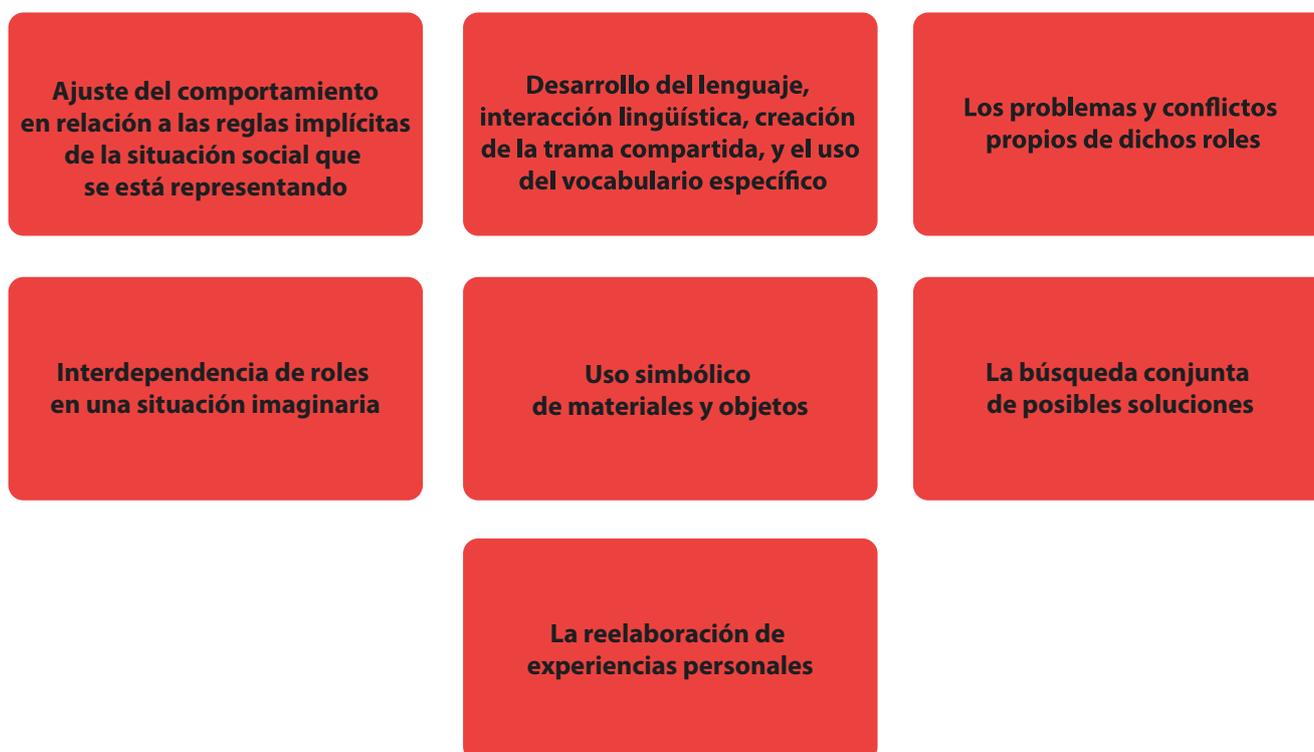
¹⁶⁹ Valiño, G. (septiembre de 2019) 6° ENCUENTRO TERRITORIAL: La planificación de las oportunidades para jugar: actualización de fundamentos y criterios. Consejo General de Educación. Corrientes.

¹⁷⁰ Sarlé, P. M. (2014) Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Buenos Aires: Unicef Argentina, https://www.academia.edu/27185773/Cuaderno_7_Juego_dramatico

"Aparecen dos espacios diferenciados: el de la actuación y el de los espectadores. El guion dramático está predeterminado por el cuento, la poesía, o la canción que se dramatiza. En este caso, los niños dramatizan escenas seleccionadas y no todo el relato. El objetivo es representar un fragmento, disfrutar al introducir pequeños cambios según quien asuma el personaje y la tensión que le asigne a la escena. No es propio del juego utilizar esta forma para "galas", "ensayos para actos", etc. De ser así perdería el carácter lúdico que estamos".

"... el crecimiento logrado en la dramatización beneficia el desarrollo cognitivo y social, así como las habilidades escolares. [...] los hay de crecimiento en "el habla, el vocabulario, la comprensión del lenguaje, la atención, la imaginación, la concentración, el control de los impulsos, la curiosidad, las estrategias para la solución de problemas, la cooperación, la empatía y la participación grupal" ¹⁷¹ (Smilansky y Shefatya, 1990, p. 220)."

Aprendizajes que propicia el juego dramático



Tanto el **juego dramático organizado por el docente**, como los **juegos creados por los niños**, se planifican. Si lo propone el maestro, estará situado dentro de una **planificación** más amplia, que incluya **variadas propuestas de enseñanza**, como, por ejemplo, una situación social, "*La Verdulería de Jacinto*"¹⁷². *"En la organización de los roles y el desarrollo de una variedad de escenas, el maestro propiciará que los niños comprendan la situación social que están jugando. Reconoce los roles que podrían formar parte de esa verdulería: vendedor de alimentos frescos, vendedor de comidas y postres, realizadas con verduras y frutas, cajeros, y clientes. El docente propone un juego a partir de los roles, organiza 3 zonas de juego con materiales realistas y no realistas"*.

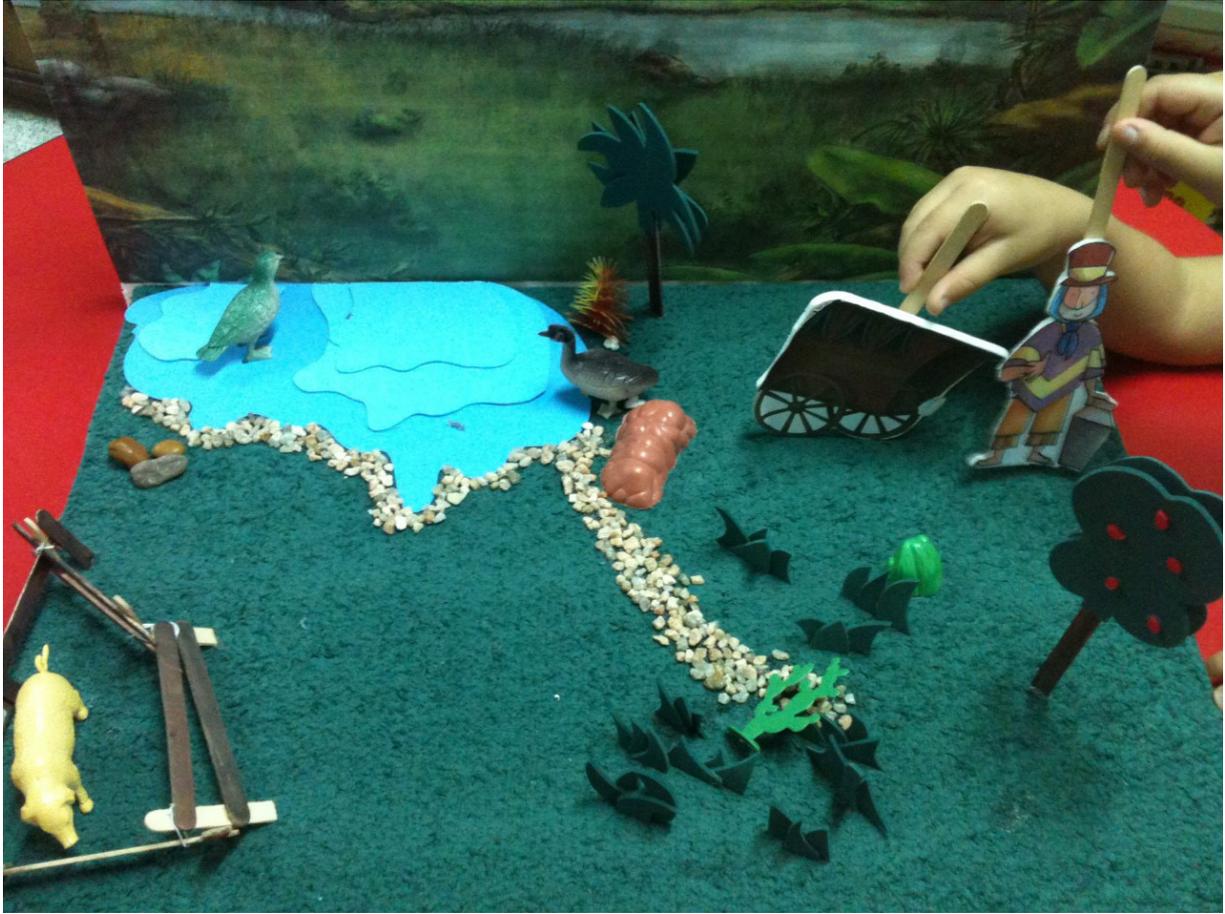
¹⁷¹ Bodrova, E. y Leong, D.J. (2004) Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky. Ed. Pearson Educación. México <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/1/d2/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>

¹⁷² Valiño, G. (junio de 2019) 1º ENCUENTRO TERRITORIAL: El Derecho a Jugar y Aprender. Consejo General de Educación. Corrientes.

Si son los niños quienes organizan el juego, **dramatizarán aquello que aprendieron**. Sea ésta una reconstrucción imaginaria de experiencias sociales o culturales. El docente prevé únicamente los materiales a aportar (en función de ciertos contenidos o temáticas que está trabajando) y, en algunos casos, la disposición del ambiente físico. El maestro selecciona un aprendizaje específico y organiza espacios o “**zonas de juego**”¹⁷³, distribuyendo en ellas materiales realistas y no realistas que se relacionen y posibiliten la creación de escenas imaginadas. En esta estructura, cada zona ofrecerá diferentes propuestas, que inviten a los niños a crear sus dramatizaciones: un sector, por ejemplo, puede tener objetos relacionados con alimentos envasados, productos de limpieza, bebidas; billetes, canastos... otro sector, cajas de remedios, recetarios médicos, barbijos. Y por último un sector con materiales realistas: muñecas, maletines, carteras, entre otros. Además de materiales no realistas (semillas, lanas, telas, etc.).



Al finalizar cada propuesta, es necesario reflexionar junto a los niños, para revisar, evaluar y potenciar futuras instancias de juegos dramáticos en los dos sentidos: juegos organizados por el docente y juegos creados por los niños.



Contenidos del juego dramático

- Asunción e interdependencia de roles con sus rasgos y funciones en una situación imaginaria.
- Representación dramática del conocimiento del mundo que lo rodea y otros mundos simbólicos o fantásticos.
- Acuerdo del comportamiento de su rol, en relación a las reglas implícitas de la situación social que se representa.
- Resolución de conflictos, en interdependencia del rol seleccionado a partir de una interacción social.
- Anticipación de ideas, uso simbólico de objetos, y posibles escenas a dramatizar de manera colaborativa.
- Identificación conjunta de posibles soluciones respecto al conflicto de la trama.
- Producción del discurso argumentativo y narrativo en las escenas de juego dramático.
- Sostenimiento del diálogo en las interacciones con sus pares, desde el rol elegido.
- Organización, elección y disfrute del juego dramático en pequeños grupos.
- Selección de diversos materiales para organizar el juego dramático entre pares.
- Asunción de diferentes roles a través de muñecos o títeres, en pequeños escenarios.
- Participación activa en los variados juegos teatrales.
- Creación de una trama compartida en la interacción lingüística.
- Desarrollo del lenguaje: diálogos, vocabulario específico y estilo comunicativo ajustado a la representación dramática.

Intervención docente en el juego dramático

Al jugar, los niños activan las representaciones que han construido acerca de las situaciones sociales o culturales y se expresan siguiendo un orden causal y temporal. El desarrollo del juego dramático posibilita que los niños manifiesten con palabras sus emociones y sensaciones, siempre en el marco del rol que están representando.

En el transcurso de la dramatización de una escena, los niños usan el lenguaje para comunicarse con otros, y es precisamente, a través del uso del lenguaje en la interacción con otras personas, que los niños van ajustando los significados de las palabras que emplean y van aprendiendo nuevas palabras y formas de comunicarse apropiadas, en situaciones variadas con otras personas –niños y adultos– con los que mantienen relaciones de distinto grado de familiaridad.

“En los juegos colaborativos, el “guion” que subyace al juego permite establecer un marco de conocimiento compartido. Este marco facilita la asunción de personajes, la transformación de los objetos y de las personas al asignarles significados ficticios, la negociación de reglas y el desarrollo de la trama a través de la acción conjunta y del diálogo. Al jugar con otros niños y con adultos, los niños pueden desplegar juegos más complejos en los que se desarrollan las representaciones de conocimiento. La interacción en el marco

del juego se vuelve así una zona de desarrollo potencial del desarrollo cognitivo infantil¹⁷⁴.

Se trata de juegos regulados por los mismos niños en los que el lenguaje va progresivamente adoptando un papel cada vez más relevante en el modo de estructurar las acciones.

En el **juego dramático**, *“el lenguaje posibilita la recreación del guion que subyace al juego sin la necesidad de disponer de todos los objetos que la situación representada demanda. En este tipo de juegos, el uso de lenguaje imaginativo se realiza en gran medida a través de un estilo de discurso explícito. 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”*¹⁷⁵.

Las experiencias de lecturas de narraciones literarias permiten que los niños ingresen al mundo de la fantasía. Ésta también es otra oportunidad para dramatizar esos cuentos conocidos. A partir de esas experiencias, los niños construyen “guiones” o representaciones mentales. La representación de esos roles pone de manifiesto el conocimiento que los niños han adquirido sobre esa trama literaria, tanto como poder expresar las características y cualidades de los personajes. De aquí que, **las situaciones de juego dramático constituyen un espacio para que los niños desplieguen otros conocimientos y habilidades que han podido desarrollar respecto de la lectura y escritura**. Son un contexto en el que los niños pueden explorar las distintas funciones de la escritura y también en el que los docentes tienen la posibilidad de indagar qué conocimientos poseen los niños sobre aspectos del sistema de escritura.

*“Los guiones o representaciones mentales que los niños construyen en las experiencias tempranas de lecturas de cuentos, así como en las experiencias de escritura compartida de distintos tipos de textos –listas, cartas, correos electrónicos, mensajes de texto en celulares– dan lugar también a que los niños incluyan en sus juegos la dramatización de acciones de lectura y escritura; posibilitan también que los niños desplieguen en el marco de la trama del juego los distintos conocimientos y habilidades que han podido desarrollar respecto de esta herramienta cultural”*¹⁷⁶.



¹⁷⁴ VRosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Migdalek, M.J., Arrúe, J., (2010). “Módulo 7: Juego Lenguaje y Cognición” en Rosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos, Fundación Arcor, Conicet.

¹⁷⁵ Rosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Migdalek, M.J., Arrúe, J., (2010). “Módulo 7: Juego Lenguaje y Cognición” en Rosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos, Fundación Arcor, Conicet.

¹⁷⁶ Rosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Migdalek, M.J., Arrúe, J., (2010). “Módulo 7: Juego Lenguaje y Cognición” en Rosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos, Fundación Arcor, Conicet.

Juego de construcción

El juego de construcción se destaca por la **manipulación y combinación de materiales**, con el propósito de realizar la **producción de un objeto o un pequeño escenario**¹⁷⁷. La importancia que para este formato de juego tiene la disponibilidad del material y la variabilidad de acciones sobre los mismos, incide directamente en la construcción que los niños realizan.

En ese acto los niños deberán comparar y tomar decisiones, anticipar resultados, identificar problemas de construcción y ensayar posibles soluciones. *“Son juegos que se inician frente a la disponibilidad del material y una vez construido, la estructura se desarma hasta la próxima vez que se juegue. Los niños construyen para destruir una y otra vez, en las fases iniciales del juego, y llegan a planificar sus acciones y “construir” según sus modelos”*¹⁷⁸.

Este **proceso constructivo** requiere entonces, del desarrollo de dos habilidades técnicas iniciales: prensión fina y la coordinación óculo manual. Según las posibilidades de desarrollo motriz y coordinación, los niños manipularán y combinarán esos materiales. *“En el juego de construcción, el niño cuenta con la posibilidad de explorar las diferentes posibilidades combinatorias que tienen sus acciones sobre los objetos y resolver los problemas que se le presentan a medida que juegan”*¹⁷⁹.

El juego de construcción desarrolla la creatividad, la imaginación y aprendizajes tales como: *la regulación de movimientos y posiciones corporales, el análisis del proceso de construcción y el producto final en relación a la meta*¹⁸⁰. Los niños -en un **trabajo compartido**- orientan las acciones de **superponer, unir, encastrar, enroscar**- de manera planificada para llegar a un objetivo. El conocimiento que el niño haya construido sobre las propiedades de los objetos, le permitirá operar mejor con ellos. Es importante entonces, que puedan disponer de materiales que varíen en su **peso, textura, tamaño y formas**, pues ello ampliará el conocimiento sobre sus posibles usos. En esta secuencia de acciones, el tiempo se extiende en relación a la construcción.

La planificación de este formato de juego puede formar parte de una propuesta más amplia, para lo cual será necesario establecer esas relaciones con otras propuestas de enseñanza: por ejemplo, en la *Unidad Didáctica: “Puente General Manuel Belgrano”*.

Otra alternativa es la planificación de *secuencia didáctica* proponiendo la construcción de diversos puentes de Corrientes, utilizando fotografías y videos, como modelos o referentes gráficos de lo que se construirá: *Puente binacional de Monte Caseros-Bella Unión (Uruguay), Puente Pexoa, Puente Internacional Agustín P. Justo de Paso de los Libres-Uruguayana (Brasil), Puente de la Integración Santo Tomé-Sao Borjas (Brasil)*, entre otros.

Si los niños organizan el juego, el maestro planificará las actividades a través de los aprendizajes que se propone promover, pero, en esta ocasión serán los niños quienes deciden que van a construir a partir de los materiales que el docente ofrezca. Acordar la meta de la construcción es el primer desafío en esta propuesta que impulsa y guía el proceso constructivo, la selección de los materiales, la colaboración entre pares y la distribución de responsabilidades.

¹⁷⁷ Valiño, G. (junio de 2019) 1° ENCUESTO TERRITORIAL: El Derecho a Jugar y Aprender. Consejo General de Educación. Corrientes.

¹⁷⁸ Sarlé, P. y Rosas, R. (2012) Juegos de construcción y construcción de conocimiento. 1° ed. Argentina. Miño y Dávila. Buenos Aires.

¹⁷⁹ Sarlé, P. y Rosas, R. (2012) Juegos de construcción y construcción de conocimiento. 1° ed. Argentina. Miño y Dávila. Buenos Aires.

¹⁸⁰ Valiño, G. (junio de 2019) 2° ENCUESTO TERRITORIAL: La planificación de las oportunidades para jugar: actualización de fundamentos y criterios. Consejo General de Educación. Empedrado-Corrientes.

Los niños aprenden cuando consideran las **categorías espaciales**, ensayan diferentes formas de resolver problemas, relacionan la cantidad del **materias con el objeto a construir**, interactuando con ellos a medida que construyen y, además, consideran, el **análisis del proceso y del producto final**. Armar, registrar y desarmar el juego de construcción, es una característica que regula este formato.

Aprendizajes que propicia el juego de construcción

Análisis de los materiales considerandola forma, el tamaño, el peso y las acciones, segúnla materia prima

Identificación de problemas constructivos y ensayos de resolución

Reflexión sobre las categorías espaciales

Preñión fina y coordinación óculo manual

Trabajo cooperativo -Planificación, anticipación y negociación de ideas-

Desarrollo del discurso argumentativo, explicativo y descriptivo

Análisis del proceso de construcción y el producto final en relación a la meta

Regulación de movimientos y posiciones corporales

Desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la acción



Contenidos de juego de construcción

- Identificación de resolución flexible de problemas constructivos en la combinación de objetos para llegar a la meta.
- Conocimiento de las características de los materiales a través de diferentes criterios: forma, tamaño, espesor y sus relaciones para construir.
- Reflexión y análisis de los materiales en relación a la materia prima y la acción.
- Coordinación y prensión de los objetos para la combinación de acciones.
- Participación activa en la realización de una construcción conjunta.
- Construcción compartida en pequeños grupos.
- Planificación y anticipación de las tareas para el diseño y construcción de escenarios y objetos.
- Construcción de modelos del mundo real a través de instructivos.
- Reflexión y análisis del proceso de construcción y del producto final en relación a la meta.
- Combinación de los objetos a partir de sus características: superponer, yuxtaponer, unir, enroscar, encastrar, apilar vertical y horizontalmente, obteniendo un producto específico.
- Análisis y reflexión de categorías espaciales: puentes, cerramientos, patrones y representación temprana y avanzada.
- Observación de imágenes -papel o digital- como referentes para construir.
- Registro -fotográfico o gráfico-, como referente del proceso y documentación.
- Desarrollo del lenguaje, a partir del discurso descriptivo, explicativo y argumentativo, para verbalizar las experiencias.
- Verbalización de sus ideas, dificultades y objetivos propuestos, con intencionalidad comunicativa.

Intervención Docente en el Juego de Construcción

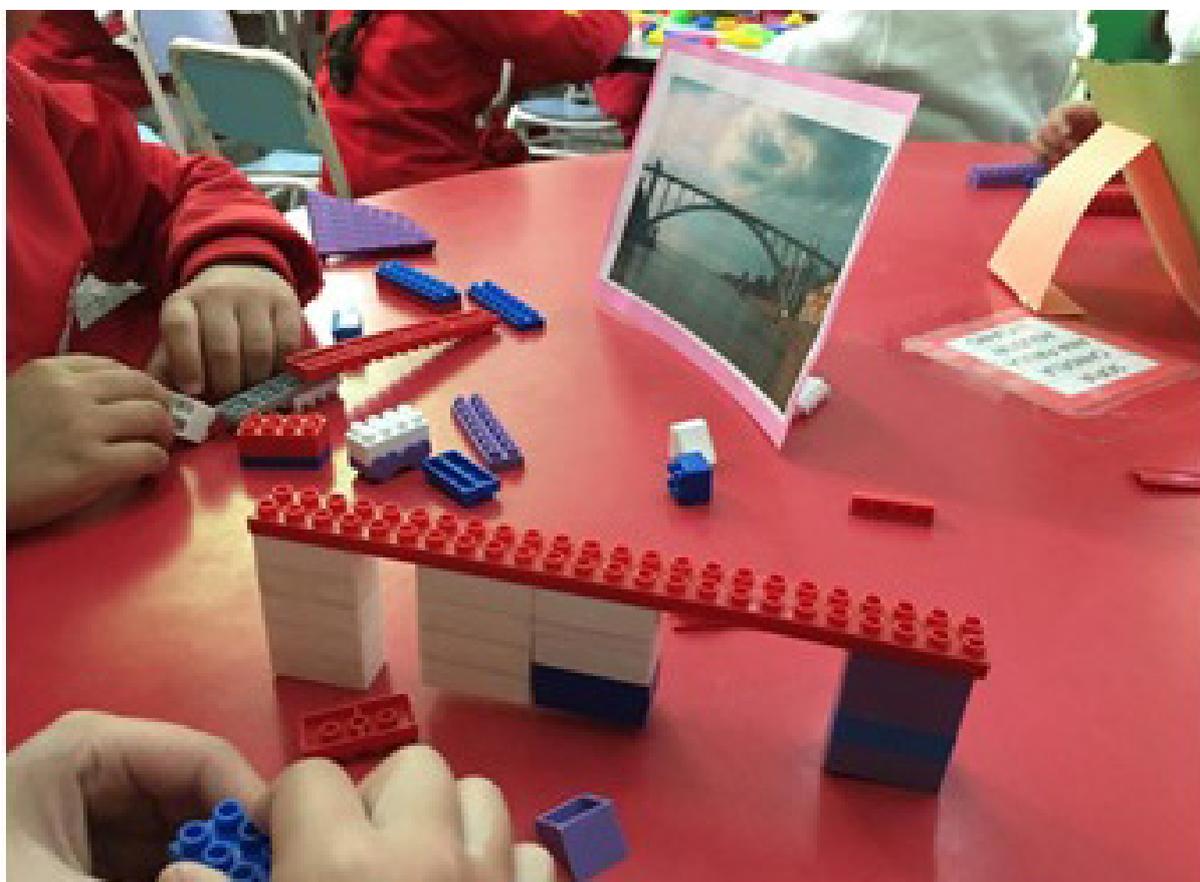
En la planificación del juego de construcción el docente seleccionará materiales constructivos y soportes gráficos -imágenes- e instructivos como mediadores del proceso de aprendizajes, tanto en los juegos que los niños crean como cuando el juego de construcción está en el marco de una unidad didáctica. Es importante tener presente que **el mejor espacio físico para desplegar las construcciones, es el suelo.**

Durante el juego, el docente interviene a través de preguntas y sugerencias que favorezcan la recuperación de los propósitos de la actividad. El juego de construcción potencia el desarrollo del discurso descriptivo, explicativo y argumentativo en tanto el docente convoque a los niños a verbalizar la experiencia compartida con sus pares y docente.

Para responder al interrogante del maestro sobre ¿Cómo lo hicieron? o, ¿Qué se puede hacer para que...? Se promueve el **intercambio dialógico y reflexivo** hacia la mejora de las construcciones. Los niños tendrán que **justificar o explicar**, al finalizar el desarrollo de la producción y al momento de socializar los objetos construidos. Se potencia también, el desarrollo del **discurso descriptivo**, cuando los niños tienen que atender selectivamente a las características de un objeto, una construcción realizada o, planificada. El discurso explicativo lo ejerce al proporcionar información sobre lo realizado o lo que desea realizar. Finalmente, el **discurso argumentativo** da respuestas a posibles soluciones, o razones por las cuales toma esas decisiones en la construcción.

Facilitar la exploración, el descubrimiento, la construcción en equipo desde el acuerdo de ideas, la reflexión de sus producciones y aprendizajes, son propuestas diferentes en los propósitos de este formato. El docente deberá realizar para ello, **criterios de análisis de los materiales según la acción, la forma, el tamaño y la materia prima**, para poder **ofrecer diversas propuestas** que reten las posibilidades y desafíos en el proceso de construcción.

Las construcciones que los niños realicen pueden ser **representativas** -atribuyen una referencia a su construcción- o, **no representativas** -apilar, superponer, etc. *sin la intención de construir una forma determinada*-. Distinguir estas diferencias permitirá que el docente, intervenga enriqueciendo la actividad desde las primeras representaciones, hacia otras más avanzadas que podrán ser el producto de lo que los niños hayan observado: fotografías y videos de edificios, casas, puentes, pirámides, laberintos, torres, etc.¹⁸¹ Los niños también podrán registrar gráfica o fotográficamente, las construcciones que hayan realizado, convirtiéndose esto en significativos insumos para próximas instancias de construcción.



Juego con reglas convencionales

Los juegos con reglas convencionales poseen características específicas: tienen un **sistema de reglas** que desde el inicio del mismo quedan establecidas y *requieren ser enseñadas*. Son **sistemáticas, explícitas y anticipadas**. Las reglas limitan y determinan la organización del juego.

Los jugadores entonces tendrán una referencia hacia la meta, organizarán los turnos enmarcando sus acciones o, anticipando las decisiones sobre sus jugadas. Podrán también, planificar estrategias y prever los resultados. Sólo a partir de las sucesivas jugadas, el saber estratégico que este formato de juego detenta, puede ser construido por el niño.

Los niños pasan por diferentes etapas de comprensión de las reglas y las van adaptando a sus posibilidades cognitivas.

Otros rasgos característicos de este formato de juego son la **interdependencia y la cooperación entre los jugadores**. En esta *interacción social*, a partir de las reglas y en ese intercambio, se coordinan las acciones, y aunque las intenciones de ambos puedan ser diferentes, el juego no puede desarrollarse al menos que los jugadores acuerden y acepten las reglas aún con sus consecuencias.

La dinámica de este juego propicia también el desarrollo cognitivo, cuando al intercambiar ideas para llegar al acuerdo sobre las reglas, los niños tienen que coordinar puntos de vistas, escuchando y reconociendo las ideas de los otros jugadores. Dentro del juego se establece un marco de comunicación y colaboración entre ellos, y surge así, un espacio en el cual unos niños enseñan a otros.

Es necesario que el docente propicie tiempo y espacio para que los juegos que ha enseñado se jueguen reiteradas veces. Así se aprende a jugar. Esta frecuencia posibilitará también, que los niños reflexionen mejores alternativas en sus jugadas para poder ganar y/o, construyan estrategias y busquen mejores formas de resolver con mayor rapidez un obstáculo. Sólo a través de estos procesos recursivos, es posible comprender el sentido de cada juego, apropiarse de las reglas y enseñarles a otros.

Son juegos con reglas convencionales...

► **Los juegos de mesa:** relacionados a la comprensión y resolución de problemas -utilizando materiales como cartas, dados, fichas, tableros- como los juegos de recorridos. Se incluyen aquí también los juegos matemáticos. Los juegos de mesa son aquellos juegos que no requieren una actividad física y que necesitan una superficie plana, generalmente una mesa, para poder desplegarse. Es posible encontrar algunos que requieren tableros y fichas de diverso tipo; juegos con cartas, dados o tarjetas. Entre estos juegos, se encuentran generalmente, los que requieren para su resolución el empleo de habilidades vinculadas con el número, el conteo o la serie numérica.

¹⁸¹ Valiño, G. (septiembre de 2019) 6º ENCUESTO TERRITORIAL: La planificación de las oportunidades para jugar: actualización de fundamentos y criterios. Consejo General de Educación. Corrientes.

► **Los juegos tradicionales:** que forman parte del patrimonio cultural se transmiten de generación en generación y forman parte de la memoria oral y la tradición de los diferentes pueblos y culturas, como, por ejemplo: la payana (capichua en Corrientes) y resultan ser muy valiosos como objeto de enseñanza en términos de los aprendizajes que desarrollan. Pueden estar acompañados de movimientos corporales, canciones, rondas, juegos de palmas, entre otros.

► **Los juegos motores:** implican velocidad, fuerza, destreza y puntería: el sapo (juego correntino de puntería); la mancha, juego de persecución (en Corrientes la embopa); las escondidas, entre tantos otros que atraviesan las paredes de las salas del jardín hacia espacios al aire libre: el patio, la plaza, etc. Aquí el maestro deberá contemplar criterios de planificación teniendo en cuenta la organización y selección de los espacios, el tiempo destinado a cada jornada, la organización grupal, entre otros. Ofreciendo oportunidades para jugar juegos conocidos y para aprender nuevos juegos. **Son juegos grupales, propios de Educación Física:** la mancha, la carrera, entre otros. (Ver Cap. 5, Campo de Experiencias de Formación Personal, Social y Corporal, de este diseño).

► **Los juegos con consignas verbales:** son prácticas sociales preexistentes al niño, en el modo en que se transfiere entre generaciones revelando diversas formas de enseñar y aprender en las interacciones sociales, por ejemplo. Simón dice, Veo-Veo, Antón Pirulero. (Ver Cap. 5, Campo de Experiencia Comunicación, Lenguaje y Expresión)

Intervención Docente en los juegos reglados

Es imprescindible que el maestro analice cada juego, considerando en ello los desafíos que ofrece, tanto como el modo con el que llevará a cabo la enseñanza de los mismos hacia la comprensión de las reglas.

El juego con reglas convencionales existe independientemente del jugador. Cada juego se identifica y se diferencia de otro por su sistema de reglas, su sentido y su finalidad, asignándole una determinada estructura, denominada “**estructura profunda**”¹⁸². Si ésta cambia, se modifica el juego. Cuando el niño reconoce la estructura profunda del juego, lo ha comprendido.

Ahora bien, el maestro, quien realiza las modificaciones en el juego para facilitar su comprensión o, para complejizarlo, tendrá en cuenta no solo la edad de los niños, sino también como enseñarlo, es decir, “**la estructura superficial**”¹⁸³. Las variantes: materiales, agrupamientos, el espacio, el tiempo y contenidos, entre otros, serán decisiones claves al momento de planificar para que los niños internalicen progresivamente las reglas del juego. A modo de ejemplo¹⁸⁴:

¹⁸² Sarlé, P. (2008) Enseñar en clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Novedades Educativas.

¹⁸³ Sarlé, P. (2008) Enseñar en clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Novedades Educativas.

¹⁸⁴ Capacitación de Formación Situada. (2017). Jornada Institucional N° 2 El Juego en la Educación Inicial. Nivel Inicial. Coordinador. Modalidad Urbana y Rural. INFOD. OEI. Ministerio de Educación y Deporte. Presidencia de la Nación.

Juego	Estructura profunda	Estructura superficial (variaciones)
RAYUELA	-Recorrer el tablero con 1 o 2 pies desde el "Cielo" a la "Tierra"	<p>*Jugadores novatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diseños sencillos para niños pequeños. -Recorrer primero sin tirar el tejo, siguiendo el diseño. -Se puede cambiar de pie entre una celda y la siguiente. <p>*Jugadores expertos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Variedad de Diseños (Cuaderno 4 de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza, p.29). -Tirar el tejo secuencialmente y no pisar la celda donde cayó. -Al realizar el recorrido no pisar la línea del diseño.

"Enseñar el juego y el jugar demanda pensar cada propuesta en clave de proceso y requiere de una estrategia de enseñanza elaborada y diseñada a modo de garantizar, como sucede con cualquier otro contenido, la posibilidad real y genuina de apropiación del mismo por parte del niño. Esto sólo es posible si se considera:

- *dar continuidad a las propuestas;*
- *evitar presentarlas de manera inconexa, aisladas, descontextualizadas o desarticuladas;*
- *respetar el tiempo de los niños para "subirse" a la propuesta;*
- *interpretar las dificultades en clave de proceso;*
- *considerar a todos y a cada uno en sus distintos momentos de apropiación."*¹⁸⁵

¹⁸² Sarlé, P. (2008) Enseñar en clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Novedades Educativas.

¹⁸³ Sarlé, P. (2008) Enseñar en clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Novedades Educativas.

¹⁸⁴ Capacitación de Formación Situada. (2017). Jornada Institucional N° 2 El Juego en la Educación Inicial. Nivel Inicial. Coordinador. Modalidad Urbana y Rural. INFOD. OEI. Ministerio de Educación y Deporte. Presidencia de la Nación.

Dos propuestas de organización para planificar los juegos

Las variaciones en la estructuración de las propuestas *-juegos propuestos y guiados por la docente y, juegos iniciados y organizados por los niños-*¹⁸⁶ refieren de modo directo a la planificación de su enseñanza desde donde se seleccionarán sus objetivos.

Si el maestro organiza el juego, participa -en variadas oportunidades- como un jugador más, explicando y enseñando el juego: sus reglas, su dinámica, organización, uso de los materiales.

El juego con reglas convencionales ofrece la posibilidad que los niños logren el *dominio progresivo* del juego para organizarse de manera autónoma. Será entonces éste, un aprendizaje que el maestro deberá propiciar en el proceso de enseñanza de los juegos seleccionados, observando en todo momento aquellos aspectos que aún no resultan claros para ellos y acompañarlos en sus aprendizajes.

El análisis que realice de cada uno de los juegos que planifique enseñar, deberá considerar sus desafíos específicos y sus intervenciones en esa enseñanza, sin perder de vista la consideración de la selección de los mismos, en relación a las características de los niños, sus intereses, el diseño de los materiales (pensando también criterios de avances) y; la reconstrucción de los aprendizajes que a partir de esos juegos los niños puedan realizar.

Si los niños organizan el juego, jugarán aquellos que han aprendido porque el maestro ya se los enseñó. Son ellos los que elegirán a qué, dónde y con quienes jugar. En estas propuestas los contenidos consignados en la planificación son los que corresponden a los juegos con reglas convencionales. En cada oportunidad, el docente seleccionará los que considere pertinente a la situación de aprendizajes del grupo.

Los niños podrán elegir juegos de mesa o juegos de patio, y es una oportunidad para reconocer los aprendizajes, como por ejemplo la recuperación de las reglas de los juegos antes de comenzar a jugar, la notación de puntajes y otros contenidos de enseñanza propios de este tipo de juego.

Respecto al desarrollo del lenguaje, la comunicación y colaboración entre los jugadores facilita el intercambio de diferentes puntos de vista, donde unos niños enseñan a otros, explicando de manera sencilla las reglas y la forma de jugarlo.

"El juego de reglas supone una capacidad cognitiva para explicar y aplicar las reglas y una capacidad social para jugarlo". (Linasa J., Maldonado, A. 1985: 46-47).¹⁸⁷

¹⁸⁵ Capacitación de Formación Situada. (2017). Jornada Institucional N° 2 El Juego en la Educación Inicial. Nivel Inicial. Coordinador. INFOD. OEI. Ministerio de Educación y Deporte. Presidencia de la Nación.

¹⁸⁶ Valiño, G. 2017. Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes. 1° Ed. Rosario. Homo Sapiens.

Aprendizajes que propician los juegos con reglas convencionales

Participación a través de roles interdependientes, opuestos y cooperativos

Anticipación de un resultado

Comparación de acciones y resultados

Ampliación de saberes culturales de juegos

Desarrollo del discurso explicativo y argumentativo

Cooperación social entre jugadores

Conocimiento de reglas de diversos juegos, pautas y límites

Análisis en relación a las reglas y el proceso de juego

Juego con reglas convencionales

Contenidos

- Conocimiento de las reglas de diversos juegos.
- Análisis en relación a las reglas y el proceso de juego.
- Recuperación de las reglas para elegir a que jugar.
- Recreación de las reglas convencionales de un juego.
- Comparación y anticipación de acciones en el proceso y resultado del juego.
- Interacción entre pares en variadas situaciones de juegos con reglas convencionales: de mesa, motores, tradicionales, verbales y juegos de patio.

¹⁸⁷ Sarlé, P. (2012) Juegos y aprendizajes escolares: los rasgos del juego en la educación infantil. 1° ed. Novedades Educativas-Buenos Aires.

- Participación a través de roles interdependientes, opuestos y cooperativos.
- Comparación de las jugadas en los registros de puntajes.
- Ampliación de saberes culturales de juegos tradicionales regionales y de otros contextos.
- Desarrollo de fuerza, destrezas y habilidades corporales en juegos motores y del patio.
- Elección autónoma y organización del espacio físico adecuado al juego reglado seleccionado.
- Explicación -entre pares- de las características y desarrollo del juego.
- Desarrollo del discurso argumentativo en la interacción con sus pares.
- Desarrollo del discurso explicativo en la enseñanza de juegos con pares.



"Niños jugando a las bolas" Antonio López Torres

Evaluación

Es compromiso del docente, garantizar propuestas significativas en torno a la enseñanza del juego, reflexionando sobre su quehacer en la sala, sus marcos teóricos de referencia y el lugar que le ofrece al juego como un contenido culturalmente valioso y necesario de ser enseñado. Desde este reconocimiento, podrá ofrecer genuinas, continuas y planificadas experiencias de juego de variados formatos.

Los niños aprenden a jugar con un jugador con más experiencia, y en esa interacción social, imitan, preguntan, observan, prueban, buscan opciones. De allí que, el rol del maestro es definitivo, pues, para favorecer los aprendizajes que el juego ofrece, es necesario que se involucre como un jugador experto y organice espacios en la sala que permita que los niños puedan jugar de manera autónoma, mientras que recorre los distintos grupos enseñando el juego.

La experiencia lúdica es compartida entre quien enseña y quien aprende. El maestro enseña el juego mostrando en voz alta lo que va haciendo, organizando los materiales, el ambiente y el tiempo; colaborando en la reflexión de las jugadas con los que están aprendiendo el juego; explicando el juego; **delegando progresivamente el desarrollo del juego en los niños; confiando en sus posibilidades de comprenderlo, hacia la meta de la autonomía.** *“En este proceso, que puede ser largo y complejo según de qué juego se trate, el niño se apropia paulatinamente de las especificidades del juego, lo que hace que, en cada momento de dicho proceso, su performance dentro del juego se modifique. De esta manera, es posible identificar una serie de etapas o modos diferentes de resolver la situación según el momento del proceso en que se encuentre”¹⁸⁸.*

¿Por qué es necesario pensar en esto para evaluar?

Los niños no podrán aprender, lo que el docente no ha enseñado. Si a jugar se enseña y se aprende, el maestro podrá evaluar sólo en relación a las oportunidades que les haya ofrecido a los niños para aprender a jugar.

¹⁸⁸ Capacitación de Formación Situada (2017) Jornada Institucional N° 3 Los juegos de mesa. Nivel Inicial. Coordinador. INFOD. OEI. Ministerio de Educación y Deporte. Presidencia de la Nación.



"Campeones de Barrio" Antonio Berni



"La Gallina Ciega" Antonio Berni

Indicadores de aprendizajes

Los niños manifiestan que aprendieron a jugar cuando:

♦ Juego Dramático

- desarrollan su autonomía para organizar los materiales, los roles y el espacio;
- producen diálogos que representan los roles que desenvuelven en los juegos dramáticos;
- ajustan su comportamiento en relación a las reglas implícitas de la situación social que están representando;
- usan simbólicamente los objetos;
- dialogan en las escenas utilizando el vocabulario específico de la representación;
- utilizan el conocimiento social y cultural adquirido para la representación de roles;
- pueden transformar aquello que aprendieron y combinarlo en la representación dramática;
- establecen el sentido y uso de los objetos en relación a los roles y la trama del juego;
- pueden reconstruir en un relato, la situación de juego realizada.

♦ Juego de Construcción

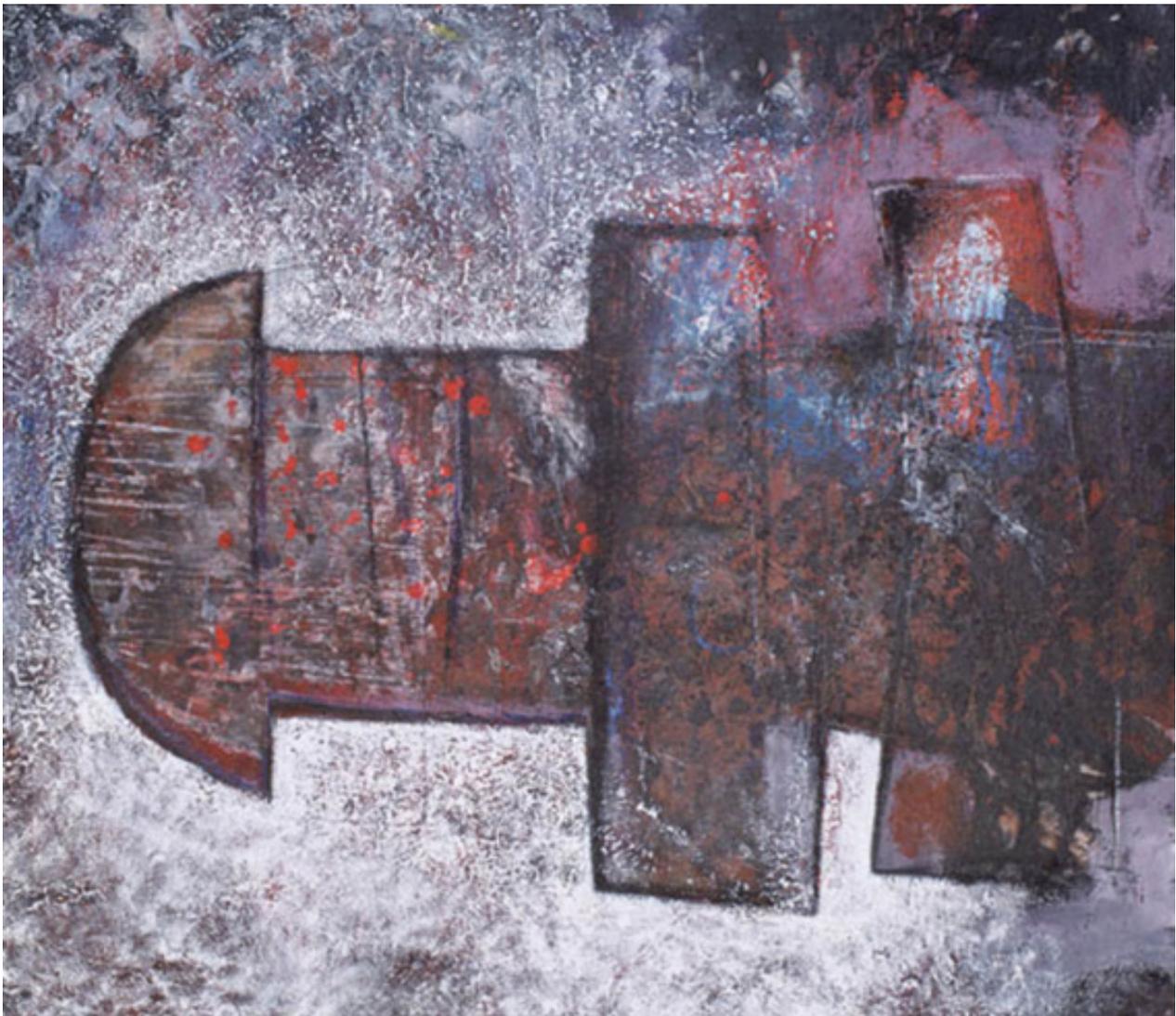
- orientan las acciones de manera planificada, analizan el proceso constructivo y desarrollan habilidades técnicas en relación con los materiales;
- evolucionan en sus construcciones desde el traslado de los materiales para construir, hasta las representaciones avanzadas;
- planifican lo que van a construir;
- identifican los problemas en la construcción y buscan los modos de resolverlos.

♦ Juego con reglas convencionales

- anticipan un resultado en los juegos con reglas convencionales;
- explican las reglas del juego -con comentarios e instrucciones- y enseñan a otros a jugar mientras juegan;
- comparan y anticipan los resultados;
- explican ajustando su discurso a los saberes y preguntas del interlocutor;
- utilizan las reglas como referencia para analizar el juego de sus compañeros.

Es indispensable considerar las herramientas que permitan *seguir y evaluar los aprendizajes* de cada tipo de juego. Estas evaluaciones se realizarán cuando los juegos están organizados por los niños. Cada institución acordará cuáles serán los mejores instrumentos para el seguimiento de los aprendizajes: la observación y registro escrito, fotográfico, diálogos y reflexión en cada propuesta.

En cada caso es necesario que el docente tenga claridad en las variables que evaluará, por ejemplo: organización grupal, participación de los niños en el juego dramático/con reglas convencionales/ juego de construcción; y al momento de evaluar, éstas estarán incluidas en los indicadores de valoración de los aprendizajes antes mencionados.



"Rayuela" Miguel Carini

Bibliografía

- Bodrova, E. y Leong, D.J. (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky. Ed. Pearson Educación. México

<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/1/d2/p1/1.%20Herramientas-de-La-Mente-ELENA-BODROVA1.pdf>

- Brailovsky, D. (2011). El Juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional. 1° ed. Buenos Aires Novedades Educativas.

- Huizinga, J. (2007). Homo Ludens 15° ed. Alianza Editorial/Emecé Editores. Madrid/Buenos Aires

- Kamii, C. y De Vries, R. (1985). Juegos colectivos en la primera enseñanza: Implicaciones de la Teoría de Piaget. Aprendizaje Visor. Madrid

- Pavía, V. (Comp.) (2006). Jugar de modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Pavía, V. (2016). El patio escolar: el juego en libertad controlada: un lugar emblemático. Territorio de pluralidad. 1° ed. Buenos Aires. Novedades Educativas

- Rosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Migdalek, M.J., Arrúe, J., (2010). "Módulo 7: Juego Lenguaje y Cognición" en Rosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos, Fundación Arcor, Conicet.

- Rosemberg, C. R., Arrue, J., Migdalek, M. J. (2014). El lenguaje en la construcción del "mundo del juego dramático". En Sarlé, P. y Rosemberg, C. R. (Coord.). Dale que... Juego dramático y desarrollo del lenguaje (pp. 145-166). Rosario: Homo Sapiens.

- Sarlé, P. M. (2008). Enseñar en clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Novedades Educativas.

- Sarlé, P. M. (2012). Juegos y aprendizajes escolares: los rasgos del juego en la educación infantil. 1° ed. Novedades Educativas- Buenos Aires.

- Sarlé, P. y Rosas, R. (2012). Juegos de construcción y construcción de conocimiento. 1° ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

-Sarlé, P.M. (2016). Lo importante es Jugar. Como entra el juego en la escuela. 1° ed. Rosario. Homo Sapiens.

- Valiño, G. (2019). Niños y maestros jugando: orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes. 1ed. Rosario: Homo Sapiens.

- Articulación y trayectorias integradas. (2017). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa 2030 Secundaria.

- Marco de Organización de los Aprendizajes (2017). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa Anexo Resolución CFE N° 330/17.

- Indicadores de progresión de los aprendizajes. (2017). Aprendizajes 2030. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Secundaria Federal 2030.

- Valiño, G. (junio de 2019). 1° ENCUENTRO TERRITORIAL: El Derecho a Jugar y Aprender. Consejo General de Educación. Corrientes.

- Valiño, G. (junio de 2019). 2° ENCUENTRO TERRITORIAL: La planificación de las oportunidades para jugar: actualización de fundamentos y criterios. Consejo General de Educación. Empedrado-Corrientes.

- Valiño, G. (septiembre de 2019). 6° ENCUENTRO TERRITORIAL: La planificación de las oportunidades para jugar: actualización de fundamentos y criterios. Consejo General de Educación. Corrientes.

- Valiño, G. (2017) Fichero de juegos: el juego: derecho y motor del desarrollo infantil. Verónica Batiuk (2017). 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF.

https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-07/PRO-Ficherojuegos_2018.pdf

- Capacitación de Formación Situada. (2017). Jornada Institucional N° 2. El Juego en la Educación Inicial. Nivel Inicial. Coordinador INFOD. OEI. Ministerio de Educación y Deporte. Presidencia de la Nación.

- Capacitación de Formación Situada. (2017). Jornada Institucional N° 3 Los juegos de mesa. Nivel Inicial. Coordinador INFOD. OEI. Ministerio de Educación y Deporte. Presidencia de la Nación.

Campo de Experiencias

**FORMACIÓN
PERSONAL, SOCIAL Y
CORPORAL**

"Hay horas en la infancia, en que todo niño es un ser asombroso, el que realiza el asombro de ser".

Gastón Bachelard

Fundamentación

El campo de Experiencias *"Formación personal, social y corporal"*, **está integrado por ejes cuyos contenidos atraviesan otros campos de experiencias**. Estos saberes transversales, relacionados a la **valoración y el respeto de la corporeidad y las emociones y su regulación**, se consideran aprendizajes básicos para el **desarrollo de la identidad personal y la vinculación con los otros**. Construyen en los niños, el sentido de identidad, pertenencia, ciudadanía, responsabilidad, compromiso y bienestar social. Es decir, la conformación integral del niño, como sujeto activo en la sociedad a la que pertenece.

La provincia de Corrientes, atendiendo al principio de **globalización y articulación de contenidos en el nivel inicial**, introduce los contenidos transversales en el *"campo de experiencia de formación personal, social y corporal"*, organizándolos en **cuatro ejes**, con el propósito de constituir una mirada integral de la educación del niño, considerando los contextos socioculturales y regionales en los que los niños viven.

-Educación Sexual Integral

- Educación Emocional

-Formación Ciudadana
 • Identidad y Convivencia
 • Educación Ambiental
 • Educación Vial

-Educación Física

"Aprender a ser ciudadano responsable, comprometido y transformador de su contexto socio-cultural, es un camino que se inicia en el seno familiar y que la institución escolar lo complementa en cada nivel educativo, para "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a ser con los demás".¹⁸⁹

Pensando los contenidos y propósitos desde esta **perspectiva transversal**, el docente podrá diseñar y organizar propuestas de enseñanza significativas que respeten la identidad de los niños y sus pautas familiares.

¹⁸⁹ Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Eje: Educación Sexual Integral

Integran este eje los contenidos relacionados con el **conocimiento de sí mismo, las relaciones y los vínculos con los otros**: aprender a escuchar, a expresar sus ideas, dificultades, necesidades, emociones y opiniones; a ser autónomos; a realizar acuerdos en los juegos y en los trabajos en equipo. Se desarrollan también, aprendizajes concernientes al **cuidado personal y de los pares**.

Eje: Educación Emocional

Se aborda aquí, la educación emocional desde las **relaciones intra e interpersonales**, el desarrollo de las **habilidades emocionales** como el conocimiento de uno mismo, la autorregulación de las emociones, la motivación, la empatía y las habilidades socioemocionales. La importancia del trabajo escuela y familia como agentes significativos de sostén emocional para los niños.

Eje: Formación Ciudadana - Identidad y convivencia, Educación ambiental, Educación vial -

Desde este eje, se abordan aprendizajes relacionados con los valores, el conocimiento de los derechos y las relaciones intra e inter – personales, sobre la base del respeto a las personas, el cuidado vial y del medio ambiente, en los diferentes ámbitos que los niños se desarrollan; comprendiendo así, la importancia de respetar las normas en un espacio de convivencia que rescate los principios de solidaridad y cooperación.

Eje: Educación Física

La Educación Física, aborda los aprendizajes relacionados con el desarrollo psicomotor y físico; la corporeidad y la motricidad, hacia la formación y desarrollo integral del niño, en un ámbito de experiencias de enseñanza que propicien la construcción de la identidad, la autonomía y la convivencia.

La interacción social, mediada por el lenguaje

El desarrollo del **lenguaje, el pensamiento y las emociones**, conforman un conjunto de saberes necesarios para la vida. Tienen una determinante incidencia en el desarrollo **ético, social, afectivo e intelectual de los niños**: *“Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes [...] La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los niños”*¹⁹⁰ (Sandoval Manríquez, 2014)

¹⁹⁰ Sandoval Manríquez, M. (2014) Convivencia y clima escolar claves de la gestión. Última Década N° 41. Proyecto Juventudes. Pp. 153-178

El lenguaje permite nombrar las cuestiones observadas, justificar las opiniones e ideas, comprender nuevos significados y argumentos posibles. Desde una mirada democrática, **aprender a través de las interacciones sociales**, hace posible el desarrollo de relaciones afectivas; del respeto por las ideas del otro y la búsqueda constante hacia el reconocimiento de sí mismo y de los demás. *“La perspectiva dialógica en el aprendizaje se puede definir a través de la interacción social entre personas, mediada por el lenguaje. A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas”¹⁹¹.*

Enseñar desde esa perspectiva, precisa de un **docente observador, guía y sostén**, capaz de diseñar propuestas y experiencias que favorezcan el proceso de la construcción subjetiva del niño, con el propósito de incluir y garantizar la concreción de sus **derechos** en cada propuesta educativa, favoreciendo aprendizajes a partir de la **participación activa en juegos cooperativos**, en diálogos donde pueda **expresar sus opiniones, respete las normas acordadas, resuelva pacíficamente** conflictos cotidianos, participe en la **elaboración de proyectos grupales** sintiéndose parte de las decisiones colectivas.

La institución educativa potenciará el **desarrollo de los niños como miembros activos** de la comunidad a la que pertenecen, con experiencias de enseñanza que permitan que el niño construya capacidades y saberes necesarios tales como: **resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad local y global, junto con el desarrollo de competencias digitales que fomenten el conocimiento.**

La Institución Escolar deberá:



¹⁹¹ Valls, R.; Soler, M.; Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que aceleran y mejoran la lectura. Revista Iberoamericana de Educación, 46.

En síntesis, este campo de experiencias para la **formación personal, social y corporal** promueve la **construcción de aprendizajes para la vida ciudadana**, considerando el **saludable desarrollo de los niños en todas sus dimensiones**: biológica, psicológica, social, afectiva y ética; en espacios que propicien la confianza en sus propias posibilidades para explorar, conocer, jugar, compartir e interactuar con otros pares y/o adultos.

La escuela, como primer espacio público de formación, deberá poner en valor la importancia que para bienestar del niño tiene, sentirse mirado, escuchado, querido y respetado, desarrollando propuestas pedagógicas, que permitan superar los hábitos individuales y puedan valorar **puntos de encuentro** que originen un nuevo modo de identidad con **responsabilidad y compromiso territorial**. Es decir, la autonomía e identidad, las emociones, los valores, las normas, el respeto por la diversidad, el desarrollo corporal, la relación con los otros.



Propósitos

- Promover la construcción de una identidad ciudadana, potenciando la confianza y seguridad en sus capacidades físicas, emocionales y sociales, como sujeto de derecho transformador de su realidad social y cultural.
- Propiciar un marco de sana convivencia e integración, reconociendo las potencialidades de los otros, valorando sus culturas, lenguajes e historias personales.
- Proponer contextos comunicativos de diálogo y escucha atenta, favoreciendo la autonomía y la autoestima, en un marco de saludable convivencia.
- Promover actitudes que permitan establecer relaciones sociales de confianza, afecto y comprensión, apropiándose de valores para la vida en comunidad: solidaridad, cooperación, tolerancia y respeto a la diversidad.
- Generar espacios institucionales de sensibilización hacia el desarrollo de las competencias emocionales.
- Desarrollar saberes y capacidades para actuar con autonomía desde una formación ciudadana responsable y comprometida.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y colectiva, respetando el valor de la diversidad cultural.
- Promover la alfabetización ambiental con prácticas educativas sustentables para la construcción de nuevos modos de vivir en sociedad.
- Propiciar la formación de conciencia y hábitos de conservación del ambiente, como saber esencial para cuidar y respetar el contexto sociocultural y natural más cercano.
- Promover la reflexión sobre la complejidad del espacio público vial, como ámbito de interacción y desplazamiento de las personas en la comunidad.
- Favorecer la reflexión sobre el modo de circulación de los transeúntes en la vía pública.
- Promover la toma de conciencia sobre el uso responsable y solidario de la vía pública, preservando la propia vida y la de los demás, en favor del bien común.
- Promover diálogos entre las familias y la escuela a través de diferentes canales de comunicación, respetando las identidades y culturas familiares.

Educación Sexual Integral

La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 sancionada en el año 2006, promueve un **enfoque responsable, integral y multidimensional** de la educación sexual en todos los niveles del sistema educativo argentino. El Art. 5 sostiene – *“Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”*¹⁹².

Es **responsabilidad y compromiso del docente**, diseñar e implementar estrategias y acciones articuladas en los diferentes campos de experiencias explicitados en este documento jurisdiccional, que aborden la enseñanza de los contenidos transversales desde una mirada integral.

La enseñanza de esos **contenidos** deberá respetar el ideario de la institución escolar, plasmados en el P.E.I., los principios y la creencia de cada comunidad educativa, adaptando las propuestas a su realidad socio-cultural, en el marco del respeto a las convicciones de sus miembros.

Es importante el **abordaje pedagógico** de las acciones con las familias *-pilar irrenunciable en la vida afectiva y social de los niños-*, considerando a estas acciones en el marco de uno de los *principios didácticos del nivel*¹⁹³.

El contexto escolar, es uno de los ámbitos específicos para la **reflexión y valoración** de **prácticas culturales diversas**, por ello, es responsabilidad de la institución, trabajar el análisis de los saberes y capacidades para poder guiar y acompañar a los niños en esta etapa de sus vidas.

En el nivel inicial, se enseñan saberes tales como: *las partes externas del cuerpo humano; el vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales; se valora la importancia de los sentimientos y las emociones en la relación con la familia y sus pares; la disposición para recibir y dar cariño; la igualdad de oportunidades para jugar, opinar y expresarse*. La Educación Sexual Integral, propicia aprendizajes para que los niños puedan construir el concepto de **intimidad**, tanto como, el cuidado personal: aprender a reconocer propuestas inadecuadas y a decir "no". No a guardar secretos que los hagan sentirse avergonzados, **previniendo el abuso**, entre otros saberes.

Los **contenidos** se explicitan en los **Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral, para la Educación inicial** y están organizados alrededor de cuatro ejes que, de manera entrelazada se pueden abordar desde los campos de experiencias que propone este documento curricular:

Ejes que corresponden a los lineamientos de educación sexual integral. (Marina, 2010)

a) Conocimiento y exploración del contexto, relacionados a contenidos del campo de experiencias del conocimiento del ambiente social, natural, matemático y tecnológico, el campo de experiencia de juego, y el campo de desarrollo personal, social y corporal.

b) Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, responden al campo de experiencia de desarrollo personal, social y corporal.

¹⁹² Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 /06. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

¹⁹³ Soto, C. y Violante, R. (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares.

c) **Conocimiento y cuidados del cuerpo**, relacionado con el campo del conocimiento del ambiente social, natural, matemático y tecnológico y al campo de desarrollo personal, social y corporal.

d) **Desarrollo de comportamientos de autoprotección**: expresa contenidos relacionados, al campo de desarrollo personal, social y corporal y al campo de experiencias del ambiente natural social matemático y tecnológico.

Los contenidos transversales estarán seleccionados y secuenciados según las decisiones que tome el docente, a partir del recorte que aborde y los objetivos que se proponga.

Contenidos

Los **contenidos y las orientaciones didácticas** de la Educación Sexual Integral se encuentran explícitos en los *Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral para el Nivel Inicial*.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>



Educación Emocional

Así pues, empecemos por uno mismo para poder compartir, transmitir y vivir con los demás las emociones.

M. Gandhi

Justificación. Antecedentes y aportes teóricos

En un mundo de cambios vertiginosos, altamente complejo y diverso, uno de los desafíos de la escuela es incluir el abordaje formal y sistemático de la Inteligencia emocional; es decir, otorgar saberes, estrategias y recursos, como modos de aprender a ser, y aprender a vivir con otros. Así, se potencian los aprendizajes de habilidades socioemocionales beneficiosas para desenvolverse en la vida en comunidad.

Las instituciones escolares tienen el compromiso y la responsabilidad de brindar los saberes desde la educación del *"aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser"*¹⁹⁴, tal como lo propone la UNESCO para la educación el Siglo XXI. En la complejidad del sujeto íntegro y diverso, la enseñanza requiere promover su desarrollo emocional, cognitivo y social.

La Inteligencia Emocional, según Salovey y Mayer (1990) es, *"la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual"*¹⁹⁵.

Howard Gardner (1983), en la Universidad de Harvard, explicó la teoría de las Inteligencias Múltiples como diversas habilidades humanas. Dos de ellas, la **inteligencia interpersonal**: *"habilidad de comprender a las personas, qué las motiva, cómo trabajan, y cómo se puede trabajar conjuntamente con ellas"*; y, la otra, la **inteligencia intrapersonal**: *el "acceso a nuestros sentimientos y la capacidad de comprenderse para uno mismo y utilizar esta comprensión para operar eficazmente en la vida"*¹⁹⁶. Ambas favorecen la construcción del bienestar socioemocional.

Daniel Goleman (1996) retoma las investigaciones de Howard Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990) sobre el funcionamiento de las emociones en el cerebro, y su influencia en diferentes ámbitos laborales e instituciones escolares. El desarrollo de la inteligencia emocional es la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones mientras ocurren; expresarlas y autorregularlas, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer buenas relaciones sociales.

¹⁹⁴ Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

¹⁹⁵ Panju, M. (2011). 7 estrategias para desarrollar la inteligencia emocional. 1ª ed. Buenos Aires. Bonum.

¹⁹⁶ Panju, M. (2011). 7 estrategias para desarrollar la inteligencia emocional. 1ª ed. Buenos Aires. Bonum.

Definiciones de Educación Emocional

En este campo de experiencias, uno de los ejes es la educación emocional, entendida como un “**proceso educativo, continuo y permanente**, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Todo ello tiene como finalidad aumentar el **bienestar personal y social**.”¹⁹⁷, Bisquerra (2000).

En el mismo sentido, Malaisi (2016) sostiene que “*la Educación Emocional es una estrategia educativa de promoción de la salud que tiene por objetivo mejorar la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de habilidades emocionales*”¹⁹⁸. Para lograr dicho propósito, es fundamental trabajar de manera conjunta y complementaria desde **cuatro niveles de actuación: estudiantes, docentes, instituciones y políticas educativas**.



Finalidad y propósitos de la Educación Emocional

En el Art. 3° de la Ley Provincial de Educación Emocional N° 6.398/16 se enumeran los “*Fines y Objetivos: Desarrollar, mediante la enseñanza formal, cada una de las habilidades emocionales -conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación o aprovechamiento productivo de las emociones, empatía y habilidades sociales- así como las habilidades de elección en cada niña y niño y tutores/as -docentes y padres- mediante la Educación Emocional, con el objetivo de alcanzar una mejor calidad de vida de todos los ciudadanos*”¹⁹⁹. Considerando esta normativa, la jurisdicción desarrolla líneas de acción para cumplir con esos objetivos.

¹⁹⁷ Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las Emociones. Madrid, España. Editorial Síntesis.

¹⁹⁸ Malaisi, L. J. J. (2016). Cómo ayudar a los niños de hoy: educación emocional. 3ª ed. San Juan. Educación Emocional. Argentina.

¹⁹⁹ Ley Provincial de Educación Emocional N° 6.398 (2016) Honorable Senado y la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes.

En este marco político educativo, el Diseño Curricular del Nivel Inicial promueve el desarrollo de capacidades/competencias emocionales de los niños en el ámbito escolar de manera sistemática y transversal; encuadrando la educación emocional en el campo de experiencias de la formación personal, social y corporal.

Cabe señalar, que si bien la ley hace mención a las *“habilidades emocionales”*, el presente documento refiere a las **capacidades emocionales** atendiendo a las características del desarrollo de los principales destinatarios del Nivel Inicial. López Cassá (2019), define *“capacidades emocionales al desarrollo emocional que presenta el niño o la niña para construir conocimientos, habilidades y actitudes que le ayuden a ir tomando conciencia de sus emociones, aprender a expresarlas y regularlas con la ayuda del adulto. Estas capacidades se desarrollan principalmente en los seis primeros años de vida, correspondientes a la etapa de la educación infantil.”*²⁰⁰ Por ello, señala López Cassá, *“...esta educación formal (escuelas, institutos, y/o universidades) se extiende a los medios socio-comunitarios, como a las familias, cuidadores u otros agentes educativos, así como a las organizaciones (empresas, centros asistenciales, servicios, etc.)”*²⁰¹.

En toda la trayectoria escolar, el objetivo de la educación emocional es el **desarrollo de competencias emocionales**, de manera sistemática y continua. Bisquerra (2009) las entiende como

*“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.*²⁰²

Las emociones son parte del desarrollo evolutivo del ser humano. En la vida de cada persona, las capacidades y luego las competencias emocionales brindan información sobre algunos aspectos individuales, las relaciones intrapersonales e interpersonales y de nuestro entorno más cercano (vínculos, relaciones, familias, hogar, amistades, trabajo, otros).

Al respecto López Cassá (2019) expresa: *“Comprender que el miedo ayuda a prepararse y a protegerse, la tristeza acompaña a los duelos y la alegría nos dinamiza. La ira define nuestros límites, derechos, espacios, integridad, y es una reacción a la frustración. Como, además, el amor, nos vincula con el otro. Son capacidades que de manera progresiva se desarrollan potenciando en los niños sus competencias y habilidades sociales.”*²⁰³

• Las emociones: su base neurobiológica. Neuroeducación en la educación emocional.

La **Neurociencia** es el campo de conocimiento que estudia el cerebro, las neuronas y sus efectos en la mente. Aplicada al campo de la educación (práctica educativa y aprendizaje), recibe la denominación de **Neuroeducación**. Ésta se vincula con la Educación Emocional en tanto brinda importantes conocimientos sobre la **neurobiología de las emociones**, su funcionamiento, y da cuenta de la relación con la conducta y los pensamientos.

²⁰⁰ López Cassá, E. (2019). Educar las emociones en la Infancia (de 0 a 6 años) 2° ed. mayo Madrid Wolters Kluwer España, S.A.

²⁰¹ López Cassá, E. (2019). Educar las emociones en la Infancia (de 0 a 6 años) 2° ed. mayo Madrid Wolters Kluwer España, S.A.

²⁰² Bisquerra y Pérez-Escoda, (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

²⁰³ López Cassá, E. (2019). Educar las emociones en la Infancia (de 0 a 6 años) 2° ed. mayo Madrid Wolters Kluwer España, S.A.

Es preciso señalar que existen dos vías (circuitos) por las que se procesa la información emocional: una rápida o inconsciente y otra más lenta o consciente. La segunda es la que supone una intervención de la inteligencia en la gestión de la respuesta emocional, y, por lo tanto, en la que presuntamente se produce la **inteligencia emocional** (Rolls, 2007).²⁰⁴

Con cada experiencia, el cerebro se reestructura en forma dinámica, a esto se denomina **plasticidad neuronal** (Blakemore y Frith, 2005).²⁰⁵ Los avances científicos en neurociencias indican de forma inequívoca que el cerebro es un órgano diseñado para cambiar en respuesta a la experiencia, y más específicamente, en respuesta al aprendizaje. Así, la principal y contundente conclusión es que la educación emocional cambia la mente y el comportamiento.

La convergencia entre neuro plasticidad y otras aportaciones de la neurociencia, hoy en día permiten afirmar que las personas, con lo que piensan, hacen y sienten, se están entrenando continuamente para ser cada vez más felices o infelices. Estos conocimientos son lo suficientemente importantes como para que se tenga que hacer lo posible para ponerlos en conocimiento de la sociedad en general. La educación emocional es uno de los medios que pueden servir a este fin. Y no solamente esto, sino que propone actividades prácticas que contribuyen significativamente al desarrollo de la convivencia, el rendimiento y el bienestar.

La Inteligencia Emocional se desarrolla en interacción social. Uno de sus desafíos en la escuela, es enseñar para la vida.



²⁰⁴ Rolls, (2007) citado en Bisquerra, R. (2019). Neurociencia. Barcelona: RIEEB. (Documento interno). Disponible en: www.rieeb.com

²⁰⁵ Blakemore y Frith, (2005) citado en Bisquerra, R. (2019). Neurociencia. Barcelona: RIEEB. (Documento interno). Disponible en: www.rieeb.com

Marcos normativos y pedagógicos

La política educativa argentina acredita el desarrollo socioemocional como habilidad para el aprendizaje integral, a través de los siguientes marcos normativos, nacional y provincial:

- Los **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios** (NAP, 2004) hacen referencia a: *“La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones”*²⁰⁶, lo cual contribuye a un bienestar personal y social.
- El **Marco de Organización de los Aprendizajes** (MOA, 2017) explicita, *“la capacidad de compromiso y responsabilidad analiza las implicancias de las propias acciones (valores), e intervienen de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros. Involucra el cuidado físico y emocional de sí mismo [...] En relación a los otros, se vincula con la empatía.”*²⁰⁷
- **Ley de Educación Sexual Integral** N° 26.150 (2006) y sus **Lineamientos Curriculares**.
- **Ley Provincial de Educación Emocional** N° 6.398 (2016), sostiene en su artículo 1° *“Institúyase en la Currícula Educativa los contenidos de “Educación Emocional” como obligatorios en los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades de la Provincia de Corrientes”*. Asimismo, el art. 2° inc. a) refiere a la Educación Emocional como *“el proceso de enseñanza de las habilidades emocionales mediante el acompañamiento y apuntalamiento de la persona, en el ejercicio y perfeccionamiento de las mismas”*; b) *“Promoción de la Educación Emocional: “Implementación de un enfoque de corte salutogénico-educativo de dinamización de recursos y habilidades emocionales, sociales y actitudinales en el marco de una política de promoción de la salud para el sano desarrollo personal y cumplimiento de un proyecto de vida”*²⁰⁸.

La Ley mencionada explicita cada una de las **habilidades emocionales**, entre las que se mencionan al conocimiento de uno mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

- **Conocimiento de uno mismo**: *-autoconocimiento-* refiere a la capacidad de identificar, reconocer y expresar las emociones y los pensamientos de uno mismo. Implica tomar conciencia del propio estado emocional y expresarlo mediante el lenguaje verbal y no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás.

- **Autorregulación emocional**: habilidad para gestionar las emociones una vez reconocidas. Es el autodomínio para serenar y tolerar estados afectivos, a la vez que se reflexiona el modo asertivo para expresar la emoción que acontece. La **Regulación emocional**, es la capacidad de negociar y regular los impulsos y las emociones desagradables, tolerar la frustración permitiendo pensar y reflexionar en qué medida afecta esa emoción.

- **Motivación**: *-aprovechamiento productivo de la emociones-*. Es característica primordial de las personas entusiastas, responsables, decididas, constantes en los objetivos que se propongan. Es hacer aquello que guste o se prefiera. Esta habilidad está relacionada con la autorregulación, porque proporciona la fortaleza y tolerancia a determinadas situaciones difíciles de la vida.

- **Empatía**: habilidad que permite decodificar y entender mensajes del otro a través de señales no verbales como gestos, tonos de voz, expresión facial y corporal. Es la capacidad de reconocer y nombrar los sentimientos y las emociones de las demás personas.

²⁰⁶ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP (2004). Nivel Inicial. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

²⁰⁷ Marco de la organización de los aprendizajes. MOA (2016). Secretaría de Innovación Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

²⁰⁸ Ley Provincial de Educación Emocional N° 6398/16. Honorable Senado y la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes.

- **Habilidades Sociales:** refieren a conservar buenas relaciones y una actitud positiva con los otros. Se manifiestan como aptitudes para mediar, negociar y resolver conflictos interpersonales a partir de la comunicación, cooperación y colaboración, como por ejemplo en el trabajo en equipo.



La Educación Emocional en el Nivel Inicial

Desde la didáctica específica del nivel y sus principios curriculares (ver Cap. 2 de este diseño, Fundamentos pedagógicos, Principios rectores del currículo), la educación inicial es un proceso formativo que garantiza y promueve el crecimiento saludable, armónico para la primera infancia.

El ingreso al jardín es una experiencia significativa, en tanto promueve la formación de sujetos críticos y reflexivos, cuya participación en la sociedad es transformar y enriquecer los repertorios culturales. Contempla, al mismo tiempo, desde la **educación emocional**, el conocimiento de uno mismo y el aprender a estar con otros como la necesidad de conocer y participar de la cultura escolar.

La educación emocional ofrece la posibilidad de que los niños establezcan vínculos de seguridad y confianza con sus pares y con los adultos referentes; permite desarrollar habilidades socioemocionales para el ejercicio de una ciudadanía responsable en su inserción en el mundo.

Por ello, **la convivencia escolar se considera la base de la formación ciudadana** y un factor clave en la formación integral de los niños. Es la base para aprender a vivir y convivir con otros, en armonía, respetando las ideas, emociones y sentimientos de los demás, en clave de la **tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad**.

Del mismo modo, la escuela afianzará los aprendizajes potenciales que tenga cada niño para actuar, participar y adquirir seguridad en sus propias acciones, conformando su identidad, autoestima y convivencia. La realidad requiere un sujeto desarrollado en forma integral desde el bienestar personal y social.

Desde estos parámetros es prioritaria la mediación de los maestros y el vínculo con otros adultos (escuela-familia) y pares, brindando a los niños seguridad y confianza para sentirse queridos y cada vez más autónomos.

Educación Emocional en el contexto escolar

- **Sensibilización: decisiones y acuerdos institucionales para la implementación de la educación emocional en el aula y en la comunidad.**

Los cambios educativos son procesos lentos y progresivos, sobre todo cuando se trata de innovar e implementar una currícula. Para incorporar la educación emocional en la institución, el Dr. Bisquerra propone la **sensibilización y la concientización** del equipo directivo y docente, responsables de tomar la iniciativa e impulsar y transformar la realidad de cada escuela y **consensuar acuerdos de trabajo cooperativo** sobre educación emocional en el Nivel Inicial.

Es imperioso proyectar y pensar un espacio y tiempo donde se adopte un modelo comprensivo de la educación emocional, y que estas **habilidades y capacidades emocionales** trasciendan las paredes del aula, que se extiendan a todas las experiencias de aprendizajes, en el patio, la biblioteca, el comedor, la comunidad y por supuesto, al interior de cada una de las familias que forman parte de la institución educativa. Para ello será necesario propiciar un trabajo de sensibilización conjunta y permanente, entendiendo que el propósito es el desarrollo de **competencias socioemocionales**.

Las instituciones de nivel inicial tomarán decisiones al **planificar, organizar y evaluar contenidos específicos de la educación emocional** y, además, abordarlos en relación con otros campos de experiencias. Para la Dra. López Cassá (2005) *“Una forma de llevar a la práctica la educación emocional es mediante programas de educación emocional. Las características esenciales de la intervención por programas de educación emocional deberían incluir, como mínimo, objetivos, contenidos, actividades y evaluación, y su práctica de forma sistemática y a lo largo de la escolarización”*²⁰⁹.

Las propuestas educativas de educación emocional deberán estar incluidas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Proyecto Curricular (PCI), sin descuidar la participación de las familias en los acuerdos de educación y crianza.

- **La educación afectiva no es lo mismo que la educación emocional.**

El nivel inicial se caracteriza por la mirada atenta a las necesidades e intereses de los niños, la calidez de la palabra, la figura contenedora, el acompañamiento y guía constante, otorgando la seguridad necesaria para el aprendizaje.

En el ámbito institucional, el educador es la figura significativa para enseñar a los alumnos a reconocer y gestionar sus emociones, respetar los sentimientos de los demás, resolver conflictos interpersonales, aceptar emociones diferentes y respetarlas, y encontrar motivación para ellos mismos y brindarse a los demás. *“La Educación Emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto [...]”*

²⁰⁹ López Cassá, E. (2005) Revista interuniversitaria de la formación del profesorado.

Hasta ahora la educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de **educar el afecto**; es decir de impartir conocimientos teóricos prácticos sobre las emociones²¹⁰. (Bisquerra, 2000).

• Adultos significativos en la Educación Emocional: Escuela - Familia

Para poder acompañar el desarrollo emocional de los niños en primer lugar, es esencial **“sintonizar”** con sus experiencias emocionales; colaborar en la toma de conciencia de lo que sienten, asignarle un nombre a esas sensaciones y experiencia emocional y, además, ayudarlos a autorregularlas y buscar respuestas asertivas a la situación vivida.

En este proceso paulatino, el niño aprende a relacionarse asertivamente con sí mismo y con los demás, desde la forma de comunicar y expresar pensamientos y sentimientos, evitando la agresividad o la pasividad, respetando a los demás en sus diferencias. La **“asertividad”**, es un estilo de comunicación que se desarrolla a lo largo de la vida y cuya base de los aprendizajes se instauran desde la infancia.

Para propiciar esta **“sintonía”** entre adulto y niño es necesario el suficiente **apego**. *“El apego es la vinculación afectiva intensa y duradera de carácter singular, que se desarrolla y consolida entre las personas por medio de su interacción recíproca y cuyo objetivo más inmediato es la búsqueda y mantenimiento de proximidad. Estas figuras proporcionan al niño calma y seguridad. (...) El apego es la base de las relaciones sociales”*²¹¹.

López Cassá (2019), señala, *“una buena educación emocional es aquella en que la persona genera un **vínculo afectivo y emocional con otra** y, ello hace que la persona se sienta importante, querida, confiada y segura emocionalmente. La forma de generar este vínculo es acercándose a la persona, mostrándole su cariño, afecto y apoyo emocional”*²¹². El adulto como regulador emocional de los niños en las primeras edades, colabora con la seguridad afectiva y la construcción de la identidad y autoestima por parte de sus seres queridos y docentes, adultos significativos del entorno cercano.

Crear el **lazo afectivo emocional con los niños** es el primer paso. Optimizar encuentros, crear vínculos de confianza, estar atentos a la mirada y escucha atenta de sus necesidades e inquietudes, la calidez del abrazo, la palabra oportuna, hará que cada pequeño se sienta emocionalmente cuidado, sostenido y contenido. En la relación con adultos significativos, el niño, va entretejiendo la propia subjetividad. *“Un niño se ve a sí mismo de acuerdo a la mirada que los otros le devuelven y se puede amar a sí mismo a partir del amor que los otros le dan. Ser maravilloso para uno mismo sería imposible sin la certeza de ser “la octava maravilla” para ese otro amado. Es por esto que las miradas de la familia y de la escuela ocupan un lugar privilegiado en la representación que el niño arma de sí.”*²¹³ (Janin, B. 2016)

*“... el equilibrio emocional del adulto se transmite y contagia a los niños mediante el tono de voz, gestos y expresiones verbales y no verbales”*²¹⁴ (López Cassá, 2019). Los niños en todo momento observan el mundo exterior y desde ese lugar desarrollan su mundo interior.

²¹¹ Bisquerra, R., Pérez González, J.C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Editorial Síntesis. Madrid. España.

²¹² López Cassá, E. (2019) *Educación de las emociones en la Infancia (de 0 a 6 años)* 2° ed. mayo Madrid Wolters Kluwer España, S.A.

²¹³ Janin, B. (2016): *La escuela y la constitución subjetiva*, en: Circular Técnica 05/16. Dirección de Educación Especial. Subsecretaría de educación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

²¹⁴ López Cassá, E. (2019) *Educación de las emociones en la Infancia (de 0 a 6 años)* 2° ed. Mayo. Madrid Wolters Kluwer España, S.A.

• El desarrollo emocional del niño y su desarrollo evolutivo.

Todas las emociones otorgan información y energía. Diversos autores sostienen que las emociones son necesarias para su desarrollo y alfabetización emocional. Conocer, sentir y expresar las emociones placenteras, como así también, las displacenteras, conduce al conocimiento de uno mismo para efectivizar la autorregulación emocional.

Los niños saben mucho sobre las emociones pues la etapa evolutiva que están transitando se caracteriza por el predominio de vivencias emocionales, que todavía no pueden racionalizar. Para que eso suceda, el adulto que acompaña su desarrollo deberá tener siempre presente el modo de vincularse con él.

Cristina García²¹⁵ menciona que *“la limitación de nuestros pequeños se encuentra en la identificación de sus diferentes estados emocionales, es decir, no saben cómo se llaman esas sensaciones que sienten en su cuerpo (además de forma tan intensa ya sea agradable o desagradable), no saben por qué lo sienten ni tampoco saben cómo pueden llegar a encontrarse mejor o a canalizarlo de tal forma que les ofrezca calma o bienestar”*. Es necesario ofrecer al niño las palabras adecuadas para nombrar lo que siente, ampliando de esta manera su **vocabulario emocional** y **validando sus emociones**, ayudándolo a expresar y gestionar aquellas displacenteras y buscar maneras de encontrar mayor bienestar para sí mismo y los demás.

Es importante que los niños vivencien todas las emociones, tanto las placenteras como displacenteras, pues todas son necesarias para su desarrollo y alfabetización emocional y guardan información útil y valiosa acerca de su estado emocional.

Conforme avanza este desarrollo, las emociones irán evolucionando y complejizándose, a la vez que irán variando de intensidad y frecuencia. Al ser las emociones inherentes a la condición humana; inciden en las relaciones e interacciones socioculturales. Por lo tanto, son vinculares; se manifiestan tanto con los amigos y familiares, como con los educadores y cuidadores. Así, la escuela es un ámbito favorable para el desarrollo de capacidades y habilidades emocionales durante toda la trayectoria escolar.

La escuela es el espacio social oportuno para que los niños pongan en práctica aprendizajes funcionales. Los conflictos, las diferencias, desacuerdos y otras situaciones podrán ser reconocidas y ampliarán sus capacidades emocionales para poder resolverlos.

En algunas ocasiones, el niño no puede reconocer ni regular sus emociones cuando no consigue lo que desea, y aparecen las primeras frustraciones y exigencias tempranas. La educación emocional enseña a identificarlas y autogestionarlas. Por ello, los adultos deben ser la guía y sostén, los que contienen y colaboran para propiciar el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones.

• Juego, lenguaje y emoción

Los juegos tienen carácter sociocultural porque en ellos se internalizan los saberes a través de la simulación de escenas cotidianas y de conversaciones, los roles y las convenciones de la conducta social, aprendiendo de su contexto más cercano. Por medio de estas interacciones los niños comprenden las complejidades del mundo social. Se involucran activa y juntamente con otros participantes en la suspensión

²¹⁵ García, C. *Guía de orientaciones para 1° ciclo de Educación Infantil de 0 a 3 años*. España www. Edúkame.com

de la representación del mundo real y en el establecimiento de una realidad alternativa posible, en la construcción de un “*como si*”²¹⁶ (Sarlé, 2004) basado en la actividad con objetos en los que usualmente involucra “*guiones*”²¹⁷ (Schank y Abelson, 1977, Nelson, 1996, Cole, 1999).

El juego, en todas sus manifestaciones, aporta formas de expresión del afecto y contribuye al desarrollo de la conciencia emocional propia y ajena. Es este contexto familiar y escolar, el más idóneo para que el niño exprese los sentimientos, emociones, necesidades e inquietudes que guarda en su mundo interior. El juego también ayuda a acceder a sentimientos reprimidos y a afrontar muchas de las ansiedades y miedos de la vida cotidiana. Es una fuente de descarga emocional propicia para potenciar la autorregulación de las frustraciones en las relaciones vinculares.

En lo que refiere al desarrollo del lenguaje en los formatos de juegos, y el estilo de lenguaje explícito, se propicia el desarrollo de la elaboración de la trama narrativa del juego dramático, sus conflictos, tensiones y frustraciones en el juego de construcción y con reglas convencionales. La intervención docente planificada y organizada, posibilita en cada juego el desarrollo de las habilidades emocionales y cognitivas de manera transversal. Es decir, estas intervenciones colaboran con la complejización del guion del juego, la verbalización y la expresión de emociones, posteriores al juego, la elaboración de una narrativa sobre el juego y la potencialidad del discurso argumentativo y explicativo.

Además, el trabajo de equipo promueve la resolución de problemas en las propuestas lúdicas, colabora con el desarrollo del lenguaje, la comunicación y potencia las habilidades sociales y el aprendizaje.

Cognición, lenguaje y emoción constituyen un entramado irrenunciable del juego, como, además, un eje vertebrador del Nivel Inicial. Las representaciones de conocimientos y el desarrollo del lenguaje y las emociones son “la base” del juego en las interacciones sociales en el jardín de infantes.



²¹⁶ Sarlé, P. (Coord.), Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires: Novedades Educativas

²¹⁷ Rosemberg, C. R. (2008). *El lenguaje y el juego en la educación infantil*. En: Sarlé, P. (Coord.), “Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos.” (pp. 61-75). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Contenidos de Educación Emocional

- Identificación de las emociones en la trama narrativa de diversos textos: cuentos, narraciones, historias, películas, otros.
- Exploración de las emociones personales en juegos, músicas, expresión corporal.
- Identificación de sensaciones relacionadas a la manifestación de las emociones.
- Conocimiento de las emociones propias: amor, tristeza, alegría, miedo, enojo.
- Identificación del estado emocional de sus pares.
- Manifestación del lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.
- Expresión de las emociones propias: amor, tristeza, alegría, miedo, enojo, sorpresa.
- Adquisición del vocabulario emocional apropiado a diversas experiencias.
- Desarrollo de estrategias personales para la regulación emocional.
- Adquisición progresiva de la tolerancia ante diversas frustraciones.
- Iniciación en la noción de identidad y autonomía.
- Valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones.
- Adquisición progresiva de las capacidades sociales básicas: respeto por las ideas, opiniones, actitudes, y sentimientos del otro.
- Desarrollo de capacidades sociales básicas para la resolución de conflictos interpersonales: comunicación, cooperación, colaboración social y asertividad.
- Manifestación de la gratitud

Orientaciones didácticas de Educación Emocional

Para reflexionar sobre las orientaciones didácticas es necesario comprender como docentes de Nivel Inicial que las **relaciones interpersonales de la institución** son necesarias al momento de **trabajar en equipo**, docentes y directivos y así planificar sobre Educación Emocional. Malaisi (2016) comparte la idea del profesor Mark Brackett, quien *"resume diciendo que un programa de Educación Emocional será exitoso cuando cada persona en la organización educativa sepa reconocer sus emociones y tenga una estrategia precisa para gestionarlas"*²¹⁸. Es decir que los miembros de cada institución deberán crear su **clima institucional**, reconocer sus emociones e intentar regularlas y gestionarlas.

²¹⁸ Malaisi, L.J.J. (2016). *Cómo ayudar a los niños de hoy: educación emocional*. 3ª ed. San Juan. Educación Emocional. Argentina.

Es imperioso planificar a partir de **Proyectos Curriculares Institucionales**, desde un abordaje vertical brindar tiempos y espacios específicos, como también el **abordaje transversal** de la educación emocional relacionándola con otros saberes y habilidades.

A medida que los niños internalicen las herramientas del **autoconocimiento y autorregulación emocional**, podrán utilizar de manera autónoma las estrategias propuestas. Por ejemplo, los niños podrán registrar su estado emocional en determinada actividad de otros campos de experiencias y podrán marcarlas en un cuadro, dibujar su retrato, demostrar a través de un código su estado, y los gestos de la emoción que experimentó, entre otras ideas. Si existiera la necesidad de una atención personalizada con algún niño, la docente evaluará los pasos a seguir en compañía de la familia.

Es importante revisar qué se ofrece a los niños y cómo se gestionan estas experiencias emocionales en la vida cotidiana de la sala. De esta manera se evidencia una **intervención programada y planificada**, con perspectiva de **secuencia y continuidad** desde lo simple a lo más complejo. Por ejemplo, reconocer y expresar las emociones (sala de 3 o 4 años) y, la regulación de las emociones, (en una sala de 5 años).

Si la educación emocional aborda una de las emociones, la estructura didáctica pertinente será la secuencia. Sin embargo, desde la mirada **holística y transversal** formará parte de un proyecto o unidad didáctica.

En el juego dramático de situaciones cotidianas los niños expresan sus ideas, sentimientos y emociones. Por ello es importante **habilitar y diseñar espacios y tiempos** para el desarrollo de este tipo de situaciones lúdicas.

Es importante estar atentos a los estados afectivos de los niños valorando que cada intervención docente potencia su desarrollo socioemocional.

• **Intervención docente para propuestas de Educación Emocional**

- Incluir en cada jornada rondas, círculos, **tiempo de compartir**, interacciones entre pares para el desarrollo del lenguaje, la cognición y la emoción, expresando experiencias del contexto familiar y escolar.

- En cada propuesta pedagógica presentada, **partir de las experiencias y vivencias** personales de los niños, abordar el conocimiento de las emociones placenteras y displacenteras de cada uno y el desarrollo progresivo de estrategias de autorregulación, construyendo su autonomía y seguridad afectiva.

- Dirigirse al niño hablándole, aunque no hable, mirándolo, aunque él no nos mire; considerando sus representaciones significativas y **valorizando su unicidad**.

- **Validar y permitir expresar sus emociones**. Contener los desbordes, poner en palabras lo que siente, describir las sensaciones corporales para que el niño las vaya identificando, propiciar la reflexión de las causas de su malestar o bienestar. Empoderarlo y alentarlo. Lograr que el niño se sienta "sentido" a través de la empatía.

- **Crear lazos emocionales**. Vínculos afectivos que les ayuden a conocerse y compartir afectos y emociones con los demás. Propiciar la apertura social mediante el contacto con otras personas (miradas, contacto afectivo desde el permiso, compartir emociones, escuchar a los demás, entre otros).

- Brindar **coherencia entre la palabra y el sentir**. Los niños pueden percibir globalmente los estados de ánimo del otro; la maestra pone en palabras y valida lo que él está sintiendo de manera asertiva.

- Confiar en la ilimitada **capacidad de aprendizaje** del niño respecto de sus propias competencias emocionales.

- Construir **pautas de convivencia** que inviten a tomar conciencia de que las acciones y conductas impactan en las emociones del grupo; por lo tanto, dar espacio a conectar con el deseo de cómo quieren sentirse, los invitará a repensar sus modos de comportarse, sus actitudes y la vinculación con el otro. Reflexionar y conectar con estados afectivos que brinden **bienestar personal y social**.

- Las discusiones, argumentaciones y reflexiones con los niños, darán vida a aquello que se pautó como acuerdos de convivencia, dando cuenta del dinamismo que el proceso implica e impactando en el **clima escolar**.

• Las prácticas de Educación Emocional

- Generar **espacios de encuentro** social con otros niños en la sala, como cabañas, casitas, mesas y sillas, sofás, carpas, entre otros.

- Crear **materiales viajeros** para facilitar el trabajo conjunto de la educación emocional en la escuela y la familia, a través de títeres, cajitas, cuentos, libros.

- Preparar espacios y materiales para la sala de **juego dramático** con títeres, máscaras, tarimas, espejos, muñecos, etc., para que el niño se asuma diversos roles y deje fluir sus emociones (Ver Capítulo 5, Campo de Experiencia de Juego).

- Realizar **encuentros con las familias** para tratar y/o compartir diversos temas sobre la educación emocional, tales como el miedo, la vergüenza, el amor, preocupaciones... (Diálogos abiertos, talleres para padres, reuniones personales, charlas informativas, comunicaciones).

- Valorar el intercambio sincero, respetuoso y comprometido de las familias durante el ciclo escolar, acompañando el proceso de aprendizaje de los niños. Esto permite que los **vínculos ESCUELA-FAMILIA** se afiancen en la **confianza y complementariedad**, tan necesarias como pilares del proceso de socialización.

- Diseñar el PPI -Proyecto Pedagógico Individual- Resol CFE N° 311/16²¹⁹ del niño que lo necesite, enriqueciendo el proceso de aprendizaje en función de las posibilidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su **inclusión social y educativa**.

- La planificación y desarrollo del **PPI** será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias, las metas y responsabilidades de cada una de las partes, a fin de que el niño con discapacidad desarrolle sus aprendizajes en relación al Diseño Curricular Jurisdiccional.

- Propiciar actividades que permitan emprender el camino hacia un ser emocionalmente más inteligente. Potenciando el **trabajo cooperativo**, la **reflexión permanente** y la **participación activa** de todos los actores sociales de la institución.

²¹⁹ Resolución CFE N° 311/16. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016 Consejo Federal de Educación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

En palabras de Bizquera Alzina (2009) "Los recursos, se entienden como aquellas actividades y prácticas que permiten pasar a la acción y emprender el camino hacia un ser emocionalmente más inteligente. El recurso provoca trabajo, reflexión y participación de los participantes"²²⁰.



Lapacho en flor - Ciudad de Corrientes

²²⁰ Bisquera Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las Emociones. Madrid. Editorial Síntesis.

Evaluación

Evaluación Institucional - PEI: Es necesario revisar permanentemente el proyecto de Educación Emocional, con el propósito de enriquecer su implementación, constituyéndola como un contenido transversal que forme parte de la vida institucional.

Trabajo con las Familias: con las primeras entrevistas el docente tendrá en cuenta la valiosa información que la familia aporta sobre los modos de crianza, juegos, rutinas, actividades cotidianas, actitudes emocionales de sus hijos.

Algunos **posibles interrogantes** a tener en cuenta para las entrevistas con la familia son:

- ¿Su hijo/a le expresa cómo se siente y/o pregunta cómo se siente usted?
- ¿Cuál es su conducta ante un conflicto?
- ¿Cómo responde ante los límites brindados por el adulto?
- ¿Cómo se relaciona con los adultos y con otros niños?
- ¿Expresa sus gustos, necesidades, opiniones?

Estas preguntas son solo una guía para las entrevistas con los padres, teniendo en cuenta la edad de los niños. La maestra no debe realizar apreciaciones subjetivas ni comentarios en el transcurso de la entrevista.

Mantener informada a la familia respecto al desarrollo de las habilidades socioemocionales del niño, para que acompañen este proceso con el uso de las estrategias y herramientas de autorregulación.

La observación es la herramienta privilegiada para registrar emociones, sentimientos, conflictos, necesidades, frustraciones, en distintas **situaciones de juego**.

Evaluación de los aprendizajes: La evaluación será coherente según los contenidos que se proponga el docente, además de la edad de sus alumnos, las experiencias y conocimientos previos, para el desarrollo de las capacidades y competencias emocionales del niño.

Los informes de aprendizajes en relación con los contenidos de Educación Emocional podrán mencionar, por ejemplo: (para sala de 5 años) "Expresa las emociones propias" (1° Trimestre), "Expresa y reconoce las emociones propias y de los otros" (2° Trimestre). "Gestiona las emociones e internaliza progresivamente las habilidades sociales" (3° Trimestre).

- **Autoevaluación del docente:** se sugiere tener siempre un momento personal reflexivo para el reconocimiento de sus propias emociones y su autorregulación, que influyen en el clima emocional de la clase y de la institución.

“No cabe duda que la educación emocional, su práctica continúa y su recorrido, no acaba cuando el niño o la niña cumple sus seis años de edad. La verdadera educación emocional, es aquella en la que se da y se trabaja a lo largo de la vida, y es necesaria en cualquier edad ya que va enfocada hacia el pleno desarrollo de la vida y de la persona”²²¹.



Casa natal de José de San Martín en Yapeyú

²²¹ López Cassá, E. (2019) Educar las emociones en la Infancia (de 0 a 6 años) 2° ed. mayo Madrid Wolters Kluwer España, S.A.

Formación Ciudadana

Identidad y Convivencia

Propiciar la construcción de ciudadanía, basada en la concepción del niño como **sujeto de derecho**, es una responsabilidad que la escuela debe garantizar.

La Convención de los Derechos del Niño (1989), trata y manifiesta con fuerza de ley, el derecho que éste tiene a: un *nombre*, una **nacionalidad**, a la **identidad**, a una *familia*; es decir pertenecer a una *comunidad*, a un grupo social con características, costumbres, tradiciones y lengua madre regional y otros valores culturales imprescindibles de conocer, respetar y defender.

Si bien este tratado le imprime la responsabilidad de la garantía de esos derechos al estado, la situación real que los niños viven en algunos casos, se alejan sensiblemente de ese manifiesto.

En el ámbito escolar entonces, se deberán pensar los **contenidos y propósitos transversales**, que valoren las culturas de las diversas infancias, haciendo foco, especialmente, en una formación ciudadana para la niñez correntina.

Aprender a **ser ciudadano correntino** refiere conocer y defender sus creencias, tradiciones, religiones, su etnia, la lengua indígena guaraní, la lengua española y también, variedades del español con rasgos locales del guaraní en algunas zonas fronterizas. Comprende, así también, el recorrido de la geografía correntina, dirigiendo la mirada hacia toda la costa oeste del río Paraná y la del este del río Uruguay, transitando sus esteros bañados de colores y la vida natural en el corazón de su tierra. Esto es Corrientes. Lugar de gente amable y serena. Una comunidad teñida de historias, leyendas, flora y fauna diversa, de frondosos lapachos, jacarandás y chivatos en flor. Territorio de playas de aguas cálidas, que celebra todos los veranos, la fiesta del carnaval. Corrientes tiene canto y baile propio, el chamamé, música que identifica sus raíces y suena en toda la extensión de la provincia.

Corrientes es mate y chipá, ritual que se comparte con familiares y amigos en las zonas rurales y en la ciudad; que consagra con orgullo ser cuna del General Don José de San Martín.

En este contexto pintoresco y diverso viven los niños correntinos. Ellos, que en el transcurrir de su paso por el nivel inicial, deberán **construir modos de sentidos colectivos** de la mano de un maestro que genere aprendizajes para el desarrollo de la identidad personal y social; el reconocimiento de la diversidad cultural; la autonomía; la amistad; el trabajo compartido; el cuidado de sí mismo y de los otros y la sensibilidad frente a la necesidad de cuidar el ambiente; **desde una interacción social**.

Abordar estas temáticas desde una mirada territorial, exige generar espacios de diálogo y **participación cooperativa**. Es decir, **construir** la identidad, la convivencia, el respeto y el valor por aquellos **saberes culturales** que hacen a una hermandad comunitaria. Este proceso reflexivo y cooperativo, se promueve con el tiempo, en situaciones de enseñanzas diversas y secuenciadas.

*“Comprender la perspectiva de los otros, no sólo produce cambios a nivel cognitivo, también modifica la estructura de las relaciones sociales. El intercambio reflexivo entre pares permite el establecimiento de una sociedad tolerante e igualitaria, en tanto posibilita contribuir al incremento de los niveles de autonomía moral de sujetos capaces de tomar conciencia de su propio yo, de los otros y de su lugar en la sociedad”.*²²²
Piaget (1971) (Castorina; Faigenbaum y Clemente, 2007)

Las habilidades lingüísticas y comunicativas como herramientas de expresión de ideas y pensamientos, se postulan como aprendizajes indispensables que influirán directamente en las decisiones que el niño tome con sus pares y adultos significativos. *“Conocer el significado y la forma de las palabras es fundamental para los niños y las niñas, porque las palabras son los ladrillos del lenguaje y el lenguaje nos permite expresar nuestros pensamientos y comprender los de los demás, es decir, ser un miembro activo de la comunidad humana”*²²³.

La educación para la ciudadanía en el nivel inicial promueve el desarrollo de saberes y capacidades que hacen posible la convivencia para la paz, la construcción de identidad propia y ciudadana, en un contexto democrático que tenga como principio rector el bienestar personal y social de los niños.



Mbaipy

²²² Barreiro, A., Kiper, C. y Formoso, J. (2007). Transgresión a las normas: análisis de argumentos infantiles. *Perspectivas en Psicología*, 4, 38-43. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1668-7175.

²²³ Borzone, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2004). “Módulo 6: Nuevas palabras, nuevos mundos”. En *Niños y Maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.

Contenidos

- Identidad y Autonomía

- Construcción progresiva de una imagen positiva de sí mismo, desarrollo de la autoestima.
- Reconocimiento y confianza en sí mismo, autonomía en la convivencia e interrelación con los otros.
- Comunicación de sus fortalezas, habilidades y desafíos personales, en la construcción progresiva de su identidad.
- Resolución personal de problemas cotidianos e identificación de sus posibilidades o necesidades.
- Reconocimiento y prácticas de cuidado, orden y valoración de sus pertenencias personales.
- Valoración y cuidado del propio cuerpo, y el de los otros.
- Colaboración y respeto en experiencias de prácticas de aseo y actitudes de higiene personal.
- Adquisición de prácticas de higiene, organización y orden en la sala e institución.
- Conocimiento y respeto por las pautas y normas de convivencia construidas con sus pares, mediadas por el docente.
- Reconocimiento progresivo de sus derechos y responsabilidades como niños.
- Construcción colectiva de acuerdos y consensos para resolver acciones conjuntas.
- Valoración y respeto de las capacidades personales y de los otros.
- Valoración y respeto a la diversidad, en la construcción de sentido de identidad y pertenencia a la comunidad.
- Desarrollo de la autonomía y la construcción de la identidad, a través de habilidades comunicativas y discursivas: explicación, argumentación y descripción.

- Convivencia

- Integración progresiva al grupo de pares, a la institución en general y a diferentes contextos culturales cercanos.
- Construcción de vínculos de afectividad, cuidado y amistad entre pares y adultos significativos.
- Construcción cooperativa de normas de convivencia y pautas de conducta, dentro y fuera del contexto escolar.
- Respeto por las normas de convivencia de la sala, de la institución y otros espacios públicos.
- Valoración y respeto por los símbolos patrios.

- Respeto y valoración de las diferencias y semejanzas en el intercambio de ideas y opiniones de pares.
- Construcción de actitudes democráticas: uso de la palabra, toma de decisiones, elección, acuerdos y consensos.
- Comunicación y expresión de ideas, intereses, sentimientos y afectos personales en las diversas interacciones sociales.
- Respeto por los valores democráticos: Solidaridad, tolerancia, cooperación, equidad, respeto a las normas sociales.
- Conocimiento, valoración y respeto por la diversidad cultural: lenguas, etnias, género, tradiciones y costumbres desde una mirada intercultural.

Orientaciones didácticas de Formación Ciudadana

Con el ingreso a la Educación Inicial, los niños se inician en el aprendizaje de diversos modos de comportamiento social, diferentes a los del contexto familiar. Estas primeras prácticas de la **formación ciudadana** les permiten vincularse e internalizar saberes y habilidades para comprender el significado de cada una de las experiencias que se les propone.

La mediación permanente de la docente propicia el desarrollo de prácticas sociales y comunitarias. *La educación vial, ambiental, la educación emocional y la educación sexual integral*, promueven la formación de personas autónomas, colaborativas, solidarias, respetuosas de sí mismas y con los demás, acrecentando el **desarrollo de la identidad local y colectiva del niño**. Esos valores, requieren tiempo para su aprendizaje, por lo cual, el maestro deberá pensar y proporcionar experiencias de enseñanza permanentes, de participación colectivas, vinculadas a otros aprendizajes que desarrolle.

Los **contenidos transversales** deben ser abordados con propuestas didácticas planificadas, que consideren los cuatro campos de experiencias expresados en este documento pedagógico.

Propiciar espacios de **escucha atenta** promoverá el sentido de pertenencia de los niños a la institución escolar. Es fundamental **oír sus voces y las de sus familias**, acrecentando un diálogo fraterno. La escuela debe garantizar estos actos con asiduidad, promoviendo *el acuerdo y el consenso de ideas, experiencias y oportunidades en situaciones particulares y de la vida en el jardín*.

En un contexto de continuo cambio y transformación, es importante que el maestro enseñe a identificar los problemas que subyacen en las relaciones sociales, considerando la importancia de tomar decisiones en conjunto, opinar, defender posturas en un marco de respeto por el pensamiento del otro. Expresar reflexiones, argumentar y explicar formas de **resolver problemas sociales y comunitarios**, amplía el repertorio lingüístico y promueve la comunicación de ideas.

La participación en **propuestas lúdicas colectivas**, serán estrategias que potencien los aprendizajes relacionados con **el trabajo en equipo, la formación ciudadana, la construcción de las normas de convivencia y, el desarrollo de habilidades, saberes, capacidades y aprendizajes cooperativos**.

En el Jardín de Infantes, conviven personas con tradiciones diferentes, lenguajes, códigos, costumbres y creencias diversas. Todas tienen derecho a ser reconocidas y respetadas en un espacio común que entrelace la convivencia armoniosa y promueva en los niños, **formas democráticas, cooperativas y solidarias de vivir en comunidad**.

Educación Ambiental

“La Educación Ambiental, orientada a la formación de ciudadanos activos y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria, constituye uno de los pilares fundamentales e insustituibles para alcanzar el desarrollo sustentable. La escuela es un espacio privilegiado para llevar adelante acciones que, partiendo de realidades (socio) ambientales complejas y vinculadas directamente con las condiciones de vida locales, tengan como horizonte un desarrollo económicamente viable, socialmente justo y ecológicamente equilibrado”²²⁴.

Desde esta propuesta, el nivel inicial desarrolla un itinerario con variadas experiencias de enseñanza para que los niños **indaguen** curiosamente **el ambiente** y reflexionen acerca de los cambios que puede provocar sobre ellos su propio accionar.

Propiciar una **mirada esperanzadora del lugar donde se vive**, será una invitación que inste a los niños a respetar y convivir en paz con los otros y el ambiente.

La Constitución de la Nación Argentina, en su art. 41 sostiene: *“Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras; y tienen el deber de preservarlo.”* En esa dirección, la Ley General del Ambiente 25.675/02, declara en su artículo 15, *“La educación ambiental constituirá un proceso continuo y permanente, sometido a constante actualización que, como resultado de la orientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas, deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental.”²²⁵*

El desafío del Nivel Inicial de Corrientes es incluir en todas las escuelas de la jurisdicción, prácticas de **educación ambiental responsables y comprometidas, que desarrollen** en los niños, significativos aprendizajes en torno al cuidado **natural y socio cultural** del ambiente. Estas experiencias, abordadas transversalmente de modo continuo y secuenciado, promoverán una mirada hacia el contexto territorial actual y futuro que inicie el desarrollo de la **alfabetización ecológica**.

La **alfabetización ambiental** deviene de prácticas educativas sustentables, ineludibles y necesarias de ser transitadas en el nivel inicial. El desafío es, *identificar las dificultades ambientales y de la vida cotidiana, como escenario de oportunidades para la construcción de nuevos modos de vivir en sociedad, y convivir pacíficamente con el ambiente.*

La **Educación Ambiental** desde una mirada transversal e integral, invita a repensar las formas de enseñar que estructuran las experiencias escolares cooperativas, desarrollando propuestas para la **construcción de**

²²⁴ Manual de Educación Ambiental Nivel Inicial.

<file:///E:/EDUCACION%20AMBIENTAL/MANUAL-EDUCACION-AMBIENTAL-nivel inicial. pdf>

²²⁵ Ley General de Ambiente N° 25.675/2002. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.

un pensamiento crítico en torno a la cuestión ambiental, que no se extinga en la escuela y continúe articuladamente con las familias y con otras organizaciones e instituciones. Los proyectos diseñados en redes de participación activa contribuirán a la construcción de una **educación ambiental territorial**.

“El ambiente como medio de alfabetización ecológica es atender, sentir, respetar y construir...”²²⁶ (Zabalza, 2016).

La Ley de Educación Provincial N° 6475/18, en el art. 24 inc. h), refiere a: *“Propiciar la formación de la conciencia y hábitos de conservación del ambiente”²²⁷*, como uno de sus propósitos para la educación del ciudadano correntino.

“Comprometerse como ciudadanos nacionales y globales, analizar las implicancias de las propias acciones (valores), e intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros [...] Con relación a los otros, refiere a la responsabilidad por el cuidado de las personas, de la comunidad, del espacio público, del ambiente, etc. Implica asumir una mirada atenta y comprometida con la realidad local y global y con el presente y las generaciones futuras”²²⁸ (MOA, 2016).

Desarrollar conciencia y hábitos de preservación del ambiente, son saberes primordiales para aprender, cuidar y respetar el contexto sociocultural y natural. Por ello forman parte de los contenidos transversales en las propuestas curriculares para el Nivel Inicial de la provincia de Corrientes. En palabras de Zabalza (2016), *“La colaboración del alumnado en la mejora medioambiental de su entorno: conocerlo para cuidarlo y mejorarlo”²²⁹*.

El **cuidado del ambiente** deberá ser considerado como un **proceso educativo** en toda la trayectoria escolar del niño, reconociendo su **relación directa con el ser humano** y las causas y consecuencias que devienen de las acciones y conductas de éste.

La educación ambiental promueve la democratización del saber y la construcción colectiva de una ética ambiental favoreciendo la participación de la comunidad educativa hacia un futuro sustentable. Es entonces, educación para la acción, pues amplía conocimientos acerca de los impactos de la actividad humana sobre el ambiente, con el objetivo de comprender, prevenir e intervenir en los problemas inherentes a la compleja relación entre la persona y el ambiente.

²²⁶ Zabalza Beraza, M. A. (2016) Educación Inicial y Territorio. El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno. 1ª ed. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

²²⁷ Ley de Educación Provincial N° 6475/18. Art. 24 inc. h).

²²⁸ Marco Organizativo de los Aprendizajes (2016) Secretaría de Innovación Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

²²⁹ Zabalza Beraza, M. A. (2016) Educación Inicial y Territorio. El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno. 1ª ed. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Este modo de concebir la educación ambiental contribuye a lograr **cambios sociales, culturales y económicos, a partir del desarrollo de un conjunto de valores y actitudes de solidaridad, respeto, cooperatividad, tolerancia y prevención**; necesarios en la relación humana y también con los otros seres vivos.

Propuestas referidas al **cuidado de los ambientes institucionales**:

- la utilización de los espacios físicos de la escuela,
- el uso de la luz natural y artificial,
- la disminución del ruido,
- el tratamiento de los desechos escolares;

También lo son las **situaciones sociales comunitarias referidas a la calidad de vida** que impactan en la vida cotidiana en el ambiente.

- alimentación saludable,
- uso y cuidado del agua,
- salud y bienestar.

Aprovechar el potencial educativo del entorno comunitario *-o transformar la comunidad en un medio educador-* convierte a cada persona en agente multiplicador y paralelamente, destinataria y promotora de actitudes proambientales en la interacción social cotidiana.

“Los proyectos de Educación Ambiental son globales e integradores. Lo son, tomando como referencia el mundo en su totalidad, si lo que verdaderamente se pretende es sumar sus aportaciones a la resolución de problemas que tienen alcance estructural y planetario. Pero lo son también... en el contexto de cada comunidad local, donde el protagonismo de las personas, el cambio de actitudes o los procesos de transformación se hacen más visibles y cotidianos”.²³⁰ (Caride y Meira, 1998)

En síntesis, la construcción ciudadana respecto al cuidado y preservación del ambiente propicia un estado de permanente **cuidado del patrimonio común**, generando un sentido colectivo del espacio natural y social de la comunidad.

²³⁰ Caride y Meira (1998) Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, N° 2 (segunda época).

Contenidos de Educación Ambiental

- Identificación de problemas ambientales cercanos al barrio del jardín: la plaza, el parque, entre otros.
- Reflexión sobre el cuidado y preservación del ambiente cercano.
- Compromiso en la colaboración y resolución de conflictos para el cuidado del ambiente más próximo.
- Colaboración activa en la problemática del ambiente cercano: cuidado responsable del agua en la institución.
- Conservación y cuidado del contexto más próximo: plantas y arbustos del jardín, los árboles de la plaza del barrio.
- Valoración y preservación de espacios verdes cercanos: plantas y árboles del jardín, arborización de la plaza, entre otros.
- Construcción de actitudes y hábitos de cuidado del ambiente del jardín: sus árboles, flores, arbustos, tratamiento de los residuos, cuidado del agua, uso responsable de la energía.
- Colaboración y participación en el diseño del proyecto ambiental del jardín.
- Identificación de problemas del ambiente cercano: reducir la producción de desechos, tratamiento de los residuos: reutilizar, reciclar.
- Valoración por el trabajo cooperativo para el cuidado del contexto más cercano.
- Reconocimiento de la moderación en el uso y consumo de objetos y materiales de su entorno, en la preservación de su territorio local.
- Reconocimiento de diferentes usos de la energía solar, en el hogar, en el jardín, en otros espacios rurales y urbanos.
- Valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias, frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural.

Orientaciones didácticas de Educación Ambiental²³¹

La planificación de **propuestas pedagógicas** de educación ambiental desarrolla experiencias de enseñanza que potencian la construcción progresiva de la **conciencia ecológica**. Ese conocimiento se hará posible a partir de una mirada interrogativa a la naturaleza en relación con la conducta de todos los ciudadanos. El ambiente social como “objeto de estudio”, será indagado a partir de un recorte de la realidad desde el *Campo de Conocimiento del Ambiente Social, Natural Tecnológico y Matemático*.

²³¹ Manual de Educación Ambiental Nivel Inicial.

<file:///E:/EDUCACION%20AMBIENTAL/MANUAL-EDUCACION-AMBIENTAL-nivel inicial.pdf>

Cada institución escolar organizará, *a partir de un proyecto institucional*, proyectos áulicos de educación ambiental, reconociendo las problemáticas del ambiente y al estudiarlo, proponer, reflexionar, analizar y resolver los problemas que se hayan detectado en ese contexto.

Un **proyecto ambiental** comprende a toda la institución y a su comunidad. Las problemáticas detectadas en el ambiente serán consideradas **oportunidades para promover aprendizajes**. El equipo institucional tendrá la responsabilidad del diseño, la gestión y conducción de todos los proyectos educativos que desarrollen la **conciencia ecológica del ambiente cercano**.

Los niños aprenderán a cuestionarse y expresar interrogantes mediante **prácticas discursivas del lenguaje**, que serán el medio y la herramienta para manifestarse, preguntar, explicar, argumentar y justificar sus opiniones.

Proyectos de enseñanza como, por ejemplo: *“Sumemos árboles al Parque Camba Cuá”* en la ciudad de Corrientes, favorecen la **construcción del sentido ciudadano** y la búsqueda de las mejores alternativas para resolver situaciones problemáticas ambientales de un contexto que los niños conocen: *“La situación problemática surge a partir de observar la falta de árboles en nuestro parque “Camba Cuá”, como pulmón verde de nuestra ciudad”*²³².

Es necesario, consensuar con el equipo docente, las líneas de acción para el **desarrollo de proyectos comunitarios**, en colaboración con la familia y la comunidad. *“Favorecer la indagación del ambiente promoviendo el conocimiento y organización de la realidad. Iniciarse en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana... que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente”*²³³. (NAP Nivel Inicial, 2004:15)



Playa Arazaty - Ciudad de Corrientes

²³² Informe de Trabajo. Esc. Jardín N° 23 Misericordia- Corrientes- (2012). Trabajo Destacado - Feria Nacional de, Ciencias, Educación, Arte y Tecnología. Ministerio de Educación de la Nación. Salta 2012.

²³³ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004). Ministerio de Educación de la Nación.

Educación Vial

La **conducta vial**, como cualquier conducta humana, es un hecho social que **se aprende**. El Nivel Inicial aborda propuestas de educación vial transversalmente, recuperando los contextos propios de la comunidad.

Partiendo de las **experiencias cotidianas de tránsito y convivencia en el espacio público**, la educación vial propicia la comprensión de hechos viales relevantes de la comunidad correntina. Concientizar sobre la necesidad de ejercer **un uso responsable, respetuoso y solidario de la vía pública**, es un desafío para la educación.

Las **propuestas de enseñanza** llevarán a los niños a la reflexión crítica sobre los hábitos y conductas de los transeúntes, generando aprendizajes significativos, que promuevan el compromiso y participación en la transformación de la cultura vial.

Desplazarse y transitar en un espacio que es social y público, es parte de la vida cotidiana de todo ciudadano. De allí la importancia de analizar, reflexionar y comprender, lo que se observa diariamente, aprendiendo a reconocer el derecho a circular, respetando los diferentes escenarios de tránsito social: escuelas, plazas, parques, barrios, centros comerciales.

Los **espacios públicos** son escenarios de construcción colectiva donde los encuentros e intercambios generan relaciones de convivencia con los demás ciudadanos. Es el terreno en que el derecho a circular es accesible a cualquier persona.

Indagar sobre lo que sucede en la comunidad cercana, reflexionar sobre cuestiones como: *¿Cómo se traslada un niño siendo peatón o ciclista?, ¿Dónde deben ubicarse los niños cuando viajan en auto?, ¿Qué ejemplo les dan los adultos a los pequeños en la vía pública?, ¿Cómo se transita en las veredas?, ¿Qué hay que saber cómo acompañante de transporte público, vehículos, motos y ciclistas?*; son interrogantes que podrán iniciar el **diálogo y la reflexión con los niños**.

Eso permitirá el desarrollo de aprendizajes que promuevan **el reconocimiento del espacio público como lugar de tránsito, uso y apropiación**; los **roles viales**, las características y **cuidados para una circulación segura** y la convivencia, entendiendo los derechos y responsabilidades en relación a los otros para promover un tránsito más solidario.

Construir la **cultura vial**, es un propósito irrenunciable para la seguridad de todos y cada uno de los correntinos. La escuela deberá fomentar el trabajo con la familia, para sostener y/o modificar las conductas de todos los transeúntes.

Acciones como el respeto a otras personas en el espacio público; la colaboración con instituciones locales; situaciones solidarias con otras personas al transitar, **construyen y transforman el accionar en la vía pública**. *“Una mirada atenta sobre las prácticas de las personas al transitar por calles, veredas y rutas –dispuesta a analizar esa “microfísica del poder” de la que hablan autores como Cullen (2001)- nos muestra que los desplazamientos se rigen por una serie de pautas y normas informales; por un conjunto de reglas de juego ejercidas a modo de código de convivencia.”*²³⁴

²³⁴ Educación Vial. Propuestas para la enseñanza. Nivel Inicial y Primer ciclo del Nivel Primario. Agenda Nacional de Seguridad Vial. Presidencia de la Nación. www.educacionvial.gov.ar

“La educación vial inscripta en la educación ciudadana, es responsabilidad de todos los adultos de la sociedad y en particular de los docentes en las escuelas. Por ello es necesario trabajar desde las instituciones escolares para reconfigurar el espacio de circulación que compartimos, para desnaturalizar las prácticas de tránsito, hacer visible el papel fundamental de la intervención humana en ese contexto y recuperar el sentido social del cuidado de sí mismo y del otro, en la vía pública”. ²³⁵

Acerca de la **educación del transeúnte** la problemática del tránsito está presente en las preocupaciones de la opinión pública, el Estado y las entidades de bien público que denuncian frecuentemente numerosos accidentes.

Mientras la circulación se complejiza, crece la preocupación por concientizar a la población acerca de los riesgos del tránsito. **La función educativa de la escuela, se postula como una oportunidad insustituible en pos de la implementación de programas de educación vial.** Esta demanda social, arriba al sistema educativo con intención de darle una orientación definida y las instituciones escolares deben reconocer eso, como una demanda justificada.

Es importante priorizar los contenidos más significativos para enseñar, considerando que, en esta etapa formativa, los niños no conducen vehículos. Lo prioritario, en el nivel inicial, es **formarlos como peatones, como usuarios de servicios públicos y como pasajeros** de vehículos que otros conducen y, asimismo, atender las condiciones de cada contexto de ciudad o zonas rurales.

Los niños circulan por espacios abiertos y cerrados, en los que sus cuerpos son un bien a proteger; por ello **es necesario que el docente trabaje en relación a las condiciones de circulación en la escuela y los espacios más habituales** (veredas, plazas, avenidas, otros.). Cada uno de ellos presenta riesgos y características diferentes.

En ciudades, zonas rurales y suburbanas, es usual la circulación en caballos o carros de tracción animal o humana, mientras que otros niños viajan en automóviles, transporte escolar, transportes públicos, motocicletas, bicicletas. En cada caso, la escuela puede proporcionar oportunidades para **pensar cómo transitar con mayor seguridad** y qué recaudos tomar para sí mismos y para los que viajan con ellos.

El maestro podrá ampliar los contenidos de enseñanza alrededor de la educación vial cuando los niños participen en visitas, salidas programadas a museos, muestras, parques, plazas u otros espacios, **analizando con ellos las modalidades de circulación**, los carteles indicadores, los riesgos latentes y las oportunidades de resguardo al momento de transitar en la vía pública.

Educar al transeúnte es, un largo recorrido que inicia a los niños como ciudadanos responsables. **La escuela y la familia** constituyen instituciones complementarias que promueven en los niños el análisis y la reflexión sobre el uso social del espacio público y sus modos de circulación.

²³⁵ Educación Vial. Propuestas para la enseñanza. Nivel Inicial y Primer ciclo del Nivel Primario. Agenda Nacional de Seguridad Vial. Presidencia de la Nación. www.educacionvial.gob.ar

Contenidos de Educación Vial

- Comprensión de las pautas y normas de traslado en la vida del jardín (uso de espacios comunes, formas de traslados internos).
- Conocimiento de la cultura vial institucional en el rol de peatón: entradas y salidas del jardín, paseos, visitas y desplazamientos en el barrio del jardín.
- Conocimiento y reflexión del fenómeno vial en el espacio público: ámbitos cercanos de interacción y desplazamiento de las personas en la vía pública.
- Reflexión de actitudes de los ciudadanos en la vía pública, en los diferentes roles de transeúntes: ciclistas, acompañante en diferentes vehículos y transportes públicos.
- Reflexión de la circulación de peatones en la vía pública (veredas, plazas, parques, senda peatonal, espacios verdes, senderos, caminos rurales, banquetas, entre otros).
- Conocimiento y respeto de los derechos y obligaciones como peatón.
- Comprensión de la necesidad del uso de elementos de seguridad vial para la protección de la propia vida: cascos del ciclista, cinturones de seguridad, asientos de niños en los vehículos, acompañados por mayores en la circulación a caballo o carros.
- Respeto, solidaridad y cooperación en la vía pública.

Orientaciones didácticas de Educación Vial

Las **planificaciones** para el tratamiento de la educación vial, que se desarrollen desde el Campo de Conocimiento del Ambiente Social, Natural, Tecnológico y Matemático, tendrán el propósito de promover de manera integral la enseñanza de contenidos educativos que posibiliten los aprendizajes relacionados al modo de transitar, las formas seguras de circulación en el espacio vial, y la responsabilidad en la vía pública.

El **juego**, recurso y estrategia para aprender, permitirá diseñar experiencias de enseñanza en la que los niños adquieran roles diferentes, como, por ejemplo, ciclista, peatón, o pasajero, de un espacio público. La planificación del juego estará enmarcada dentro del formato de **juego dramático**, organizado por el docente o por los niños, según el proceso en el que se encuentre el aprendizaje de los contenidos propuestos. (Ver Campo de Experiencias de Juego)

El lenguaje es una herramienta para comunicar, explicar, describir, y desarrollar conocimientos del mundo social y la cultura vial. Será importante que, en el diseño de la planificación, el maestro promueva estrategias de lectura y escritura, ya sea en oportunidades en la que los niños dicten al docente algunas normas de convivencia o, mensajes que luego se compartirán con las familias y otras salas o, registros como ayuda memoria, entre otras actividades que el maestro podrá ofrecer. (Ver Campo de Comunicación, Lenguaje y Expresión)

En síntesis, desde la **educación del transeúnte**, se abordará la reflexión de situaciones evitables, la prevención, el compromiso y la responsabilidad compartida que precisa la **cultura vial** para el beneficio de todos los ciudadanos.

Promover el uso consciente, responsable, urbano y solidario de la vía pública, preserva la propia vida y la de los demás, en favor del bien común.



Evaluación

La evaluación inicial y procesual como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje permite dar cuenta del estado de situación de los niños en relación a determinados conocimientos, tanto como, la tarea pedagógica que el docente ha realizado. Es importante entonces, la **reflexión sobre la planificación** y la revisión de las estrategias didácticas utilizadas para promover los aprendizajes.

La **observación**, el **registro** y la **documentación**, son instrumentos que posibilitan realizar el seguimiento de los aprendizajes de los niños. También los recursos como los diálogos y el juego, ofrecen información valiosa para reconocer los conocimientos que los niños construyeron tanto como, la significatividad y pertinencia de las estrategias de enseñanza que el maestro ha desarrollado.

Es necesario que el docente sea capaz de observar y escuchar para **reconocer las individualidades**, comprendiendo la complejidad que presenta la realidad. Esto hará posible que diseñe diversas instancias de evaluación, que atiendan a la diversidad, posibilidades, necesidades y progresos de los niños.

Desde este campo de experiencia, se considera la **evaluación cualitativa** y **descriptiva** en los informes de aprendizajes para el Nivel Inicial. En ellos quedarán plasmados los aprendizajes que los niños hayan construido sobre los contenidos transversales. (Ver Capítulo 2, sobre Evaluación)

Educación Física

“Los tres conceptos JUEGO, CUERPO y MOVIMIENTO tienen algo en común, los niños se expresan y comunican a través de ellos. Expresan sensaciones, emociones y una forma de ser y estar, de ahí la importancia de su lugar en la relación con la práctica”.

Ana María Porstein

Fundamentación

La Educación Física contribuye a la formación integral del niño, pues posibilita el desarrollo de destrezas motoras, cognitivas y afectivas, esenciales para su diario vivir, como proceso para su proyecto de vida.

En este marco, la Educación Física tiene la responsabilidad de incidir pedagógicamente en la enseñanza de los **saberes corporales, motrices, lúdicos y relacionales** que permitirán un mejor conocimiento de sí mismo y una integración activa y crítica, en y con el entorno.

Para enseñar en el Nivel Inicial, es imprescindible considerar al niño como un sujeto con cierto grado de independencia y capacidad motriz, que interactúa con el ambiente sociocultural en el que está inmerso. Es aquí donde la Educación Física enriquece su experiencia corporal y motriz, mediante la construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que le permita sentirse bien con su cuerpo, desde un *“yo me animo a hacer”*, *“yo lo puedo hacer”* hacia un, *“yo lo sé hacer”*.

Esta **construcción del conocimiento** que el niño va desarrollando sobre algunas **habilidades** (por ejemplo, resolver situaciones que se presentan en los distintos ambientes o, expresar emociones, deseos, necesidades e intereses) son conquistas que se adquieren desde las primeras experiencias corporales con la mediación pedagógica del docente, quien es responsable de garantizar las condiciones para que el niño aprenda en un medio organizado con ese propósito.

Esta construcción se inicia a partir de las múltiples interacciones en las que interviene el conjunto de informaciones, formas de hacer, actitudes y sentimientos; que permitirán al niño una práctica motriz autónoma y la superación de diferentes problemáticas motoras que se le planteen, tanto en la clase de Educación Física, en el aula, en los momentos de juego, o en su vida cotidiana.

De esta manera, la conquista de las competencias motrices de los niños es uno de los objetivos que se logra a través del aprendizaje de saberes corporales, lúdicos y motores. Son estos los que favorecen el desarrollo corporal y motriz, propiciando la adquisición de nuevas **habilidades y competencias motrices**²³⁶.

Cuando se hace referencia al logro de las **competencias motrices, nos focalizamos en un proceso dinámico y complejo**, caracterizado por una progresión de cambios en las posibilidades de dominio de uno mismo (corporeidad) y de las propias acciones (motricidad) con otros o, con los objetos en el entorno²³⁷.

²³⁶ En este marco se entiende que las ‘**capacidades**’ son el potencial que el sujeto trae como herencia, determinado genética y congénitamente. Es decir, que son de carácter interno, no visibles en sí mismas, sino a través de las acciones motrices que ejecuta un sujeto, por ejemplo: la capacidad fuerza, es observable a través de la habilidad de empuje o la tracción de un objeto pesado. Y las “**Habilidades**” son las distintas formas de acción motriz del sujeto adquiridas en la relación con el entorno físico y social. Se aprenden, son la manifestación explícita y visible de las capacidades, ponen en acto el potencial que el sujeto trae.

²³⁷ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2009) Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação. ISSN: 1681-5653, n.º 50/7.

Las **propuestas de la Educación Física** en el Nivel Inicial estarán desarrolladas esencialmente a partir de **juegos que generen una interacción armoniosa entre los niños**, propiciando una atmósfera cálida, alegre y afectuosa, que incentive la exploración, participación colectiva y el disfrute. En este sentido, se fomenta el juego colectivo, con y sin objetos, como un espacio para construir, crear y recrear conocimientos, ya que constituye una estrategia más para el desarrollo de los saberes relacionados con el movimiento, el cuidado y conocimiento de su cuerpo, al igual que el cuidado del entorno, los materiales y sus pares.

Se pretende desarrollar el acto educativo con el propósito de darle sentido y significado a la experiencia de habitar el cuerpo. De allí, que la enseñanza de **la Educación Física se enfoque desde una perspectiva sistémica y compleja, vivenciando propuestas corporales y motrices que conecten al niño consigo mismo, con sus pares y con el entorno.**



Río Paraná

Propósitos

- Promover la constitución corporal y motriz de los niños a través del desarrollo de habilidades motrices, acordes con sus capacidades.
- Fomentar la adquisición de seguridad, autonomía y confianza en sí mismo en el desempeño e interacción motriz con los otros.
- Facilitar la exploración, disfrute y cuidado del medio ambiente a través de la práctica de actividades lúdicas y motrices.
- Contribuir al enriquecimiento de las posibilidades de resolución de problemas a través de acciones motrices diversas, en la relación con los otros, el espacio, el tiempo, los objetos y el entorno.
- Propiciar experiencias ludomotrices tendientes al desarrollo progresivo de la autonomía, la confianza en sí mismos y la constitución del vínculo con los otros.
- Fortalecer la construcción del juego, mediante el cual se desplieguen las capacidades sociales que permitan la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de valores: solidaridad, cooperación, respeto por el otro y responsabilidad en los vínculos con los demás.
- Promover la exploración, la creatividad y el disfrute en la realización de actividades ludomotrices²³⁸ en el ambiente natural, fomentando hábitos y actitudes de cuidado.

²³⁸ Se refiere a todos aquellos aprendizajes orientados a la construcción de una identidad corporal y motriz, al enriquecimiento de la disponibilidad corporal, que se propone desde la Educación Física con un acento en la mirada sobre las fortalezas del juego como contenido disciplinar propio del espacio de conocimiento y como estrategia didáctica.

Ejes de organización de contenidos

Los contenidos se agrupan en ejes relacionados entre sí. Es preciso aclarar que éstos **no constituyen categorías excluyentes sino, que están imbricados unos en otros**. Esta clasificación responde únicamente a la necesidad de establecer alguna forma de organización de los contenidos para su presentación, pero en la práctica el docente propondrá experiencias que desarrollarán de manera integrada los diferentes ejes, sin desconocer que también habrá situaciones donde se trabajará en particular, alguno de ellos.

Los contenidos de los ejes comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en cada etapa de la escolarización.²³⁹ Desde esta perspectiva, los contenidos específicos de Educación Física actúan como mediadores en el desarrollo de la competencia motriz de los niños.

Cada eje posibilitará el aprendizaje de contenidos que postulen al niño como protagonista del proceso educativo y garantice el derecho fundamental a aprender y desarrollar las capacidades necesarias para actuar y llevar adelante su proyecto de vida, desde una concepción de aprendizaje activa, enfocada en la comprensión, real, con sentido, relevante y empoderador.

Eje: El niño en relación con las prácticas corporales ludomotrices referidas al conocimiento, expresión, dominio y cuidado de su cuerpo.

Se propone **acercar a los niños al conocimiento de sí mismos**, a través de experiencias de movimiento y juego, **para que descubran cómo se mueve y cómo funciona su cuerpo, experimenten sus posibilidades y se inicien en el conocimiento de sus partes, registrando sensaciones propioceptivas y exteroceptivas**; esto permitirá mejorar su disponibilidad corporal y motriz. Las sensaciones propioceptivas son aquellas relacionadas con los movimientos del cuerpo y la posición, como el movimiento de los brazos y piernas a partir de los estímulos recibidos por órganos sensoriales especializados, situados en los músculos, tendones y articulaciones (por ejemplo, la sensación de contracción muscular al hacer ejercicio). En cuanto a las sensaciones exteroceptivas, son las que aportan información sobre el mundo exterior. Pueden ser por contacto (se requiere la aplicación directa del órgano receptor sobre la superficie del estímulo, es el caso del tacto y el gusto), o por distancia (los estímulos actúan sobre los órganos de los sentidos a través de un espacio, el caso del olfato, del oído y de la vista).

En este eje se incluyen saberes referidos a habilidades motrices -locomotivas, no locomotivas y manipulativas-, comunes a todos los niños, adhiriendo a la clasificación según un criterio proxémico, es decir, basado en el espacio utilizado en las acciones. Ellas son:

- **Habilidades motrices locomotivas**, caracterizadas por la traslación del eje corporal y la participación protagónica y activa de la totalidad de la masa muscular (desplazamientos, saltos, giros, trepas, etc.).

²³⁹ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2009) "Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação". ISSN: 1681-5653, n.º 50/7.

- **Habilidades motrices no locomotivas**, son acciones motrices relacionadas con el mantenimiento de una actitud postural, cuya característica es el dominio del cuerpo en el espacio, sin una locomoción comprobable (equilibrio).

- **Habilidades motrices manipulativas**, en las que prevalece la coordinación visomotriz, refiriéndose a la proyección, manipulación y recepción de objetos (lanzar, recibir, golpear, transportar).

Contenidos

• **El propio cuerpo en el espacio-tiempo-objeto, conocimiento, registro y cuidado.**

- Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que comprometan el uso global (desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, trepar, entre otros), segmentario (rotación de tronco, balanceos y circunducción de brazos, entre otros) y sus combinaciones.

• **Constitución corporal:**

- Exploración de la movilidad parcial y total del cuerpo y/o sus partes.

- Percepción e identificación de diversas partes del cuerpo: brazos, piernas, espalda, cuello, rodillas, manos, pecho, abdomen.

- Identificación consciente de los lados del cuerpo.

- Conocimiento de las formas y tamaños corporales: grande-pequeño, liviano-pesado, ancho-fino, corto-largo.

- Exploración y descubrimiento de las posibilidades de comunicación del cuerpo y sus partes con gestos, mímicas, representaciones y señas.

• **Registro de sensación, percepción e imagen del propio cuerpo:**

- Registro de sensaciones y percepciones que se obtienen desde diferentes posturas, habituales o no (parado, sentado, acostado, agrupado, extendido) y desde diversos movimientos (caer, arrojarse, flexionar, girar, etcétera).

- Iniciación en el reconocimiento de la tensión y la relajación global del propio cuerpo.

- Contrastes de silencio-ruido, movilidad-inmovilidad.

- Descubrimiento de los estados del tono muscular por contrastes (apretar-aflojar, estirar-aflojar, etcétera).

- Identificación del ritmo cardíaco manifiesto en situaciones de reposo y en actividad.

- Descubrimiento del mecanismo respiratorio: la fase de inspiración y espiración.

• ***Descubrimiento de la propia capacidad de movimiento a partir de registros interoceptivos y exteroceptivos en la exploración del espacio, los objetos y del propio cuerpo:***

- Exploración de prácticas corporales y ludomotrices orientadas en relación con las nociones de cerca-lejos, juntos-separados, agrupados-dispersos; tomando como referencia el cuerpo propio.
- Exploración de prácticas corporales y ludomotrices en relación al espacio total y parcial: locomotor (en relación a elementos estables: puertas, ventanas, objetos, árboles, etcétera), manipulativo y gráfico.
- Experimentación e identificación de los movimientos resistentes, fuertes, veloces y flexibles en las distintas prácticas corporales y ludomotrices.
- Exploración y descubrimiento de las posibilidades expresivas en el registro de las percepciones espacio-tiempo-objeto (corporeizaciones: hacer cómo).

• ***Las prácticas ludomotrices en relación a su tipo de Habilidades.***

Habilidades motoras básicas de tipo locomotivo:

- Adecuación de las diferentes formas de desplazamiento a los cambios de dirección y velocidad (sortear y transponer obstáculos, galopar, salticar, cuadrupedia alta y baja, reptar, rodar, tanto en forma individual como grupal).
- Desarrollo y diferenciación progresiva de las diversas formas del salto (en profundidad, en largo y en alto).
- Toma del peso con control de la caída y recuperación del equilibrio en los diversos saltos y al transponer obstáculos.
- Distinguir y afianzar desplazamientos en equilibrio sobre superficies reducidas y a distintas alturas.
- Transportar objetos diversos valorando las posibilidades del cuerpo (tales como los que se usan en clase, en forma colectiva e individual).
- Afianzar el transporte de objetos en equilibrio.
- Sensibilización y verbalización de la comunicación con gestos, mímicas y representaciones en situaciones vinculadas a las habilidades motrices locomotivas.

Habilidades motoras básicas de tipo no locomotivo:

- Construcción de las distintas formas de trepa, suspensión y balanceo en aparatos y objetos diversos, en planos horizontales, verticales y oblicuos: las trepadoras y sogas disponibles en el jardín, la plaza, el "patio de la ciudad", etc.
- Reconocimiento de las posibilidades personales para traccionar y empujar, con un compañero o en forma grupal.
- Apoyos y roídos en forma global con y sin ayuda del docente, equilibrio sobre las manos.

- Reconocimiento de posibilidades personales.
- Distinción y afianzamiento de las diferentes formas de equilibrios y reequilibrios, variando apoyos.
- Sensibilización y verbalización de la comunicación con gestos, mímicas y representaciones en situaciones vinculadas a las habilidades motrices no locomotivas.

Habilidades motoras básicas de tipo manipulativo:

- Exploración de diferentes formas de lanzamiento de diversos objetos –con una y dos manos– y su adecuación a direcciones y punterías, a blancos fijos, móviles y a distancias variables.
- Impulsos con golpes: cuerpo-objeto, cuerpo-objeto-objeto con control paulatino de la dirección.
- Pase de distintos elementos –con una o dos manos– a un compañero que se encuentra en posición estática y dinámica, variando las distancias.
- Ajuste a distintas formas de recepción de un objeto: con dos manos, contra el cuerpo, alejándose del cuerpo.
- Adecuación del pique sucesivo de una pelota con una o dos manos (rebote), con y sin desplazamiento.

Eje: El niño en relación con las prácticas corporales y ludomotrices en interacción con otros.

Si bien el **juego** se hace presente en todos los ejes, es en éste donde adquiere un carácter particular ya que se convierte en **contenido de enseñanza**. Esto obedece a la importancia que reviste para el desarrollo del niño. Desde esta perspectiva se busca que:

- Amplíen el repertorio de juegos que implican participación conjunta.
- Puedan elegir a qué, cómo y con quién jugar en diferentes situaciones cotidianas.
- Comuniquen las propias ideas y escuchen las de los demás.
- Anticipen situaciones y problemas.
- Encuentren alternativas o soluciones a través de la acción conjunta.
- Participen jugando en pequeños grupos, en pareja o grupo total.

• ***La construcción de los juegos:***

- Experimentación y práctica de juegos grupales de cooperación y cantados (oposición).
- Participación en la construcción de reglas y pautas de juego. Roles y refugios.
- Participación en la elaboración de nuevas reglas a juegos conocidos y en la invención de juegos nuevos.

• ***Juegos masivos y por bandos que permitan la interacción con otros.***

• ***Identificación, comprensión y aceptación de las reglas del juego.***

• ***Respeto y cuidado de sí mismo y de los compañeros en el juego, privilegiando el diálogo como forma de comunicación y de resolución de los desacuerdos.***

• ***La práctica de jugar:***

- Exploración y descubrimiento de las posibilidades de juego con objetos no convencionales.
- Expresión de preferencias y sensaciones ante las situaciones de juego.
- Exploración de sectores de juego y de objetos.
- Cuidado del propio cuerpo y el de los otros en los juegos y actividades grupales.
- Vivencia de rondas circulares, danzas y canciones bailadas tradicionales y nuevas.
- Descubrimiento de las posibilidades expresivas en el ejercicio de los roles asignados y asumidos en el juego.
- Exploración y descubrimiento de las posibilidades de comunicación con gestos, mímicas, representaciones, señas.

Eje: El niño en relación con las prácticas corporales en la expresión y comunicación.

En este eje se pretende propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural.

• ***Reconocimiento de posiciones y posturas para transmitir mensajes, sensaciones y sentimientos.***

- Comunicar a través de gestos, mímicas, representaciones, señas y posturas diferentes mensajes.

• ***La comunicación corporal en juegos de imitación, representación y expresión.***

- Corporizar objetos, animales, personas y personajes imitando posiciones, movimientos y sonidos en forma lúdica.

• ***Producción de mensajes a través de acciones motrices expresivas.***

- Expresar ideas a través de acciones motrices.

• ***Identificación de pulsos, ritmos y sus variaciones para accionar a partir de ellos, en forma individual y con otros.***

- Reconocer pulsos y ritmos del propio cuerpo identificando posibles variaciones.

Eje: El niño en relación con las prácticas corporales ludomotrices y expresivas vinculadas a la interacción con el ambiente y otros.

Comprende un conjunto de saberes referidos a la ***interacción entre los niños y el ambiente*** que les permitan reconocerlo, disfrutarlo y cuidarlo; propiciando un desenvolvimiento con mayor seguridad y progresiva autonomía.

Se espera que los niños:

- Disfruten de actividades motrices en espacios donde la naturaleza se presenta con mediana o poca intervención de la mano del hombre;

- Experimenten sensaciones y percepciones en contacto directo con la naturaleza;

- Dispongan de sus habilidades motoras en las situaciones de interacción con la naturaleza que generan incertidumbre;

- Resuelvan situaciones motrices, en forma individual y/o grupal, que se les presentan en la relación cotidiana con el ambiente.

En este eje se destacan las cuestiones ligadas a la adquisición de hábitos referidos a la preservación y cuidado del propio cuerpo a partir del registro y la escucha atenta de las necesidades y las motivaciones que surgen de las interacciones con el ambiente. Con respecto a la interacción con y en el ambiente físico, es importante advertir las disposiciones corporales de los niños en el uso de las instalaciones de la escuela (subir escaleras, uso de los juegos estructurales, etc.), en relación con el ambiente natural resulta preciso que los niños interactúen con la naturaleza, reconociendo no solo las posibilidades que brinda para el desarrollo de diferentes actividades sino también la responsabilidad que les cabe en su cuidado y preservación. Los aprendizajes en el ambiente natural plantean nuevos desafíos para la construcción de la corporeidad y la motricidad.

• ***Las prácticas motrices en el ambiente natural.***

- Participación y disfrute de experiencias al aire libre y la naturaleza.

- Exploración, descubrimiento, cuidado y la valoración del propio cuerpo y los otros, los objetos y los espacios en el medio natural.

- Exploración y descubrimiento de las posibilidades de juego y acciones motrices en contacto directo con el medio natural.

• **Las prácticas motrices en el ambiente urbano.**

- Iniciación en la práctica del cuidado del cuerpo y de los otros en el ambiente natural y urbano, diferenciando los diferentes entornos (escaleras, bordes, pasillos, aire libre, ambientes pequeños, semáforos, etc.).

- Experiencias corporales de juego, expresión y movimiento en otros ámbitos de la comunidad externos al jardín (funciones de circo, eventos deportivos, carreras de bicicletas, partidos de fútbol, teatro, títeres, otros).

- Prácticas de las relaciones entre las personas y con el ambiente natural en actividades como caminatas, recorridos, paseos, tareas comunitarias, búsqueda de elementos de la naturaleza (hojas, semillas, construcciones rústicas, campamentos de medio día, y similares).

• **Ambiente acuático:**

- Ambientación en el medio acuático: inmersión, respiración, flotación, desplazamientos, acorde al momento evolutivo del niño.

- Exploración y conocimiento del medio acuático.

- Reconocimiento de nuevos modos de desplazarse, sumergirse, deslizarse, flotar, lograr cierto equilibrio, experimentar nuevas sensaciones, explorar y conocer el medio, resolviendo nuevos problemas.

- Reconocimiento de los riesgos que implican las actividades en el agua.



Fiesta Nacional del Chamamé

Orientaciones didácticas

A continuación, se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos privilegiados de intervención. Se entiende que en los jardines las experiencias formativas se organizan desde unidades didácticas, proyectos, itinerarios y secuencias que integran contenidos de los diferentes campos. Por ello, resulta fundamental, que en la clase de Educación Física el educador genere actividades que permitan al niño encontrar formas de expresión, comprensión y búsqueda de soluciones, aprovechando los emergentes para enriquecer el proceso de formación corporal y motriz.

De este modo, las propuestas de enseñanza serán fortalecidas con modelos de trabajo inclusivo y de reconocimiento de los aportes de cada uno de ellos, para afirmar la construcción de su identidad corporal. Cada situación de enseñanza requiere de un abordaje singular por las particularidades de los contenidos, las características de cada niño, los grupos que ellos conforman y los contextos donde las actividades tienen lugar. No todos los grupos manifiestan los mismos gustos, preferencias, necesidades o dificultades; por lo tanto, es necesario tomar en cuenta la diversidad al elaborar una propuesta didáctica. El educador tendrá que orientar, proponer ideas y ayudarlos a expresarse.

Se hace necesario colaborar en la comprensión del sentido del juego y ofrecer la posibilidad de modificarlo entre todos. Es habitual en el Jardín de Infantes que el grupo se interese por determinados juegos o actividades; el docente podrá recuperar los juegos para enriquecer la propuesta, ampliarla, u orientarla hacia nuevos objetivos. Al mismo tiempo, debe **considerar a cada pequeño en particular**, posibilitándole una **experiencia de aprendizaje genuino y gratificante**. Esto implica la **elaboración de propuestas con diferentes niveles de complejidad, que permitan a todos -cada uno desde sus posibilidades- experimentar para comprobar que pueden y que se animan a aprender más**. En la clase de Educación Física resulta relevante considerar la disposición corporal del docente. Más allá de organizar, orientar, observar y alentar a los infantes, **el educador debe “hacer” junto a ellos, ayudando a cada uno a descubrir su propia disponibilidad corporal**. En las salas de 3, 4 y 5 años, el docente podrá planificar su intervención para:

- Dar propuestas que incentiven la búsqueda de nuevas formas de jugar y produzcan equilibrios entre independencia y participación grupal.

Propuestas de juegos:

- Juegos cooperativos, caracterizados por la disposición a conseguir un objetivo común a partir de esfuerzos individuales. Por ejemplo, trasladar un objeto pesado, formar figuras geométricas diversas utilizando el cuerpo de los integrantes del grupo, construir una figura con diferentes elementos.
- Juegos por bandos.
- Juegos tradicionales, cooperativos y de rol.
- Juegos rítmicos, cantados, danzados.
- Juegos y rondas populares y tradicionales.
- La creación de juegos y cambios en las reglas.
- Elaboración de juegos individuales y grupales, en el espacio parcial y total.

- Propuesta de modificaciones a las reglas de juego.
- Elección y uso de refugios.
- Adecuación del movimiento propio a los requerimientos del juego, cálculo de distancia, velocidad, etc.
- Proponer situaciones motrices que favorezcan la percepción de diversos contrastes: fuerte-suave, rápido-lento, acción-quietud, etc. Por ejemplo, proponer danzas con estilos musicales variados y ritmos cambiantes.
- Ofrecer situaciones donde los niños utilicen diversidad de elementos: -tradicionales de la Educación Física y no convencionales- considerando el grado de dificultad que representan, sugiriendo la exploración y descubrimiento de sus particularidades a partir de la manipulación, tanto en forma individual como en pequeños grupos. Resulta enriquecedora la utilización de diferentes partes del cuerpo, de nociones espaciales - por arriba de, por adentro de, etc.- y temporales -más rápido que, antes que, de intensidad, entre otras-.
- Habilitar espacios para el despliegue de la creatividad de los niños, escuchando sus propuestas; invitándolos a proponer actividades, recorridos, juegos, modificar sus reglas, inventar roles y personajes, delimitar refugios, definir espacios permitidos y prohibidos; estimulando la imaginación.
- Asignar tiempo de la clase para socializar las experiencias, conversar con los niños acerca de lo que han percibido, las formas de vincularse, los juegos que han inventado, las formas de resolución de las actividades, considerando otras posibles, promoviendo la reflexión y la verbalización acerca de lo aprendido y los logros obtenidos.

En síntesis, en la elección de actividades y planificación de la clase el docente debe:

- Tener en cuenta los saberes previos de los niños.
- Explicar claramente el problema a resolver.
- Proponer con claridad la consigna de trabajo.
- Presentar problemas que pueden ser resueltos por los niños.
- Otorgar los tiempos necesarios para que los alumnos realicen su propia exploración, en un proceso de ensayo y error.
- No requerir rendimientos técnicos preestablecidos, ni iguales.
- Promover la creación de respuestas originales.
- Respetar la individualidad y la espontaneidad de los niños.
- Enriquecer el repertorio motor de los alumnos, diversificando y variando las actividades para enseñar los contenidos.
- Crear el clima de clase apropiado, escuchar, dar seguridad, ser paciente.
- Promover la autonomía.

Evaluación

La mirada en el proceso de evaluación está puesta en los procedimientos que realiza el niño, las estrategias que despliega al interactuar con los contenidos de enseñanza, el esfuerzo para superar los obstáculos que se le presenta y los avances realizados con respecto al punto de partida²⁴⁰. Asimismo, la valoración de actitudes y conductas se realiza a partir de los avances de los niños, respecto a los contenidos trabajados, y al desarrollo personal y social.

Cabe destacar que **las instancias de evaluación no se inscriben como tests o situaciones elaboradas estrictamente, sino como procedimientos integrados a la enseñanza, en los que el docente agudiza la mirada y ejerce la observación como acto intencionado**. En este sentido las prácticas de evaluación, no se instalan como un planteo artificial de una situación a resolver, sino que **se integran a la experiencia de enseñar y aprender cotidianamente, conservando la atmósfera lúdica que identifica a tales encuentros**.

Simultáneamente, la práctica de evaluar recoge, interpreta y analiza información relevante **vinculada con lo enseñado y con la apropiación por parte del sujeto que aprende**, con la **intención** de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones respecto de la **enseñanza**. En esta línea, a la hora de evaluar es necesario tener en claro qué se debe enseñar, qué se ha enseñado y qué aprendieron los niños a partir de lo enseñado. Por lo tanto, las prácticas evaluativas deben ser planificadas para analizar las propuestas didácticas que facilitaron o no los aprendizajes. Las mismas deberán desarrollarse a través de situaciones que contextualicen los conocimientos, que habiliten diferentes vías de exploración y solución, no pensadas como homogeneizantes, sino en la diversidad que producen, centradas en las potencialidades de cada niño.

²⁴⁰ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación: "Actualizar el debate de la educación inicial, POLITICAS DE ENSEÑANZA documento de trabajo". Pág. 58

Bibliografía

Educación Emocional

- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2009) "Psicopedagogía de las Emociones". Madrid. España. Editorial Síntesis
- Bisquerra, R.- Pérez González, J.C. y García Navarro, E. (2015). Inteligencia Emocional en Educación. Editorial Síntesis. Madrid. España
- Bisquerra, R. (2019). Neurociencia. Barcelona: RIEEB. (Documento interno). Disponible en: www.rieeb.com
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierran un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Eduard Punset, Rafael Bisquerra, PalauGea (2015). Universo de Emociones. Valencia, España. Editorial Palauga Comunicación.
- García, C. Guía de orientaciones para 1º ciclo de Educación Infantil de 0 a 3 años. España. www.Edúka-me.com
- Janin, Beatriz (2016) La escuela y la constitución subjetiva en Circular Técnica 05/16. Dirección de Educación Especial. Subsecretaría de educación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- López Cassá, Eliá (2005) Revista interuniversitaria de la formación del profesorado. España.
- López Cassá, Eliá (2019) Educar las emociones en la Infancia (de 0 a 6 años) 2º ed. mayo Madrid Wolters Kluwer España, S.A.
- Malaisi, L. J. J. (2016). Cómo ayudar a los niños de hoy: educación emocional. 3ª ed. San Juan. Educación Emocional. Argentina.
- Malaisi, L. J. J. (2018). Descubriendo mis habilidades y Emociones. Un libro para niños y padres. 3ª ed. San Juan. Educación Emocional. Argentina.
- Panju, Marziyah (2011). 7 estrategias para desarrollar la inteligencia emocional. 1ª ed. Buenos Aires. Bonum.
- Rosemberg, C. y Manrique, S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? Psyché.Vol. 16, N° 1 53-64 CONICET.
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En Sarlé, P. (Coord.), Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. (pp. 61-75). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (Coord.), Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Documentos

- Marco de la organización de los aprendizajes. MOA (2016). Secretaría de Innovación Educativa. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NAP (2004). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Ley Provincial de Educación Emocional N° 6398/16. Honorable Senado y la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes.
- Resolución CFE N° 311/16. Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016. Consejo Federal de Educación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf citado el día 8-12-19.

Formación Ciudadana

- Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra Alzina, R. -Coord.- (2010). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Horsori-ICE.
- Barreiro, A. (2012) El desarrollo del Juicio Moral. Capítulo 8.
- Barreiro y Castorina (2012) La Investigación psicológica del desarrollo de la justicia ¿Racionalidad inmanente o polifasia cognitiva?
- Barreiro, A., Kiper, C. y Formoso, J. (2007). Transgresión a las normas: análisis de argumentos infantiles. Perspectivas en Psicología, 4, 38-43. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1668-7175.
- Borzzone, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2004). "Módulo 6: Nuevas palabras, nuevos mundos". En Niños y Maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Caride y Meira (1998) Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, N°2 (segunda época).
- Cullen, Carlos A. (2001). "Aportes para el debate curricular. Formación Ética y Ciudadana." GCBA- Secretaría de Educación.
- Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/ UNESCO. pp. 91-103.
- GCBA-Secretaría de Educación. (1998). "Formación Ética y Ciudadana. Documento de Trabajo nº5. EDUCAR AL TRANSEUNTE." -Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2007. Educación Vial, un camino hacia la vida.
- Marina, M. (2010) Educación Sexual Integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para salas 1ª ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

-Moran, Seana, Kornhaber, Mindy y Gardner, Howard Orquestando las Inteligencias Múltiples Educational Leadership Sep (2006), Vol. 64, Issue 1.

-Quiroz, A., Picco, P. y Soto, C, (2012) Políticas de Enseñanza. 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

-Sandoval Manríquez, M. (2014) Convivencia y clima escolar claves de la gestión. Última Década N° 41. Proyecto Juventudes. pp. 153-178.

-Soto, C. y Violante, R. (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares.

-Telias, Aldana. (2014). La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas / Aldana Telias; María Laura Canciani; Pablo Sessano. - 1a ed. - San Fernando: La Bicicleta.

- Zabalza Beraza, M. A. (2016) Educación Inicial y Territorio. El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno. 1ª. Ed. Rosario Homo Sapiens Ediciones.

Documentos

-Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, (2004). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

-Marco Organizativo de los Aprendizajes. (2017). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

-Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, niñas y Adolescentes. 26.061 (2005).

-Ley General de Ambiente Argentina. (2002).

-Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (2006).

-Ley Provincial de Educación N° 6475 (2018). Provincia de Corrientes.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/meycnpweb.pdf>

<http://www.opds.gba.gov.ar/sites/default/files/LEY%2025675.pdf>

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/formetic/doc5.pdf>

-Manual de Educación Ambiental Nivel Inicial.

http://unter.org.ar/imagenes/nivel-inicial-nuevo_0.pdf

Educación Física

- Aisenstein, A. (comp.) (2006). Cuerpo y cultura, prácticas corporales y diversidad. Buenos Aires.: Libros del Rojas.

- Amicale Eps. (1995). "El niño y la actividad física. -2 a 10 años" (3ra edic.) Madrid: Paidotribo.
- Brailovsky, D. (2016). "Didáctica del Nivel Inicial, en clave pedagógica". Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseño Curricular para la educación inicial. Resolución 4069/08. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2017). Diseño Curricular para la educación primaria. Resolución 1482/17. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Furlán, A. (1995). ¿Un cuerpo polígloto? En Actas del Segundo Congreso de Educación Física y Ciencias. La Plata, Argentina.
- Grasso, A. (2001). El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: La corporeidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grasso, A. y Erramouspe, B. (2005). Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gómez, J. (2004). La educación física en el Nivel Primario. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, R. (2000). El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium.
- Gómez, R. (2002). La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB. Buenos Aires: Stadium.
- Gruppe, O. (1976). Estudio sobre una teoría pedagógica de la Educación Física. Madrid: INEF.
- Inverno, J. (2003). "Circo y Educación Física". Barcelona, España: INDE.
- Le Boulch, J. (1997). El movimiento en el desarrollo de la persona. Buenos Aires: Paidotribo.
- Onofre Contreras, J. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista". Madrid: INDE.
- Pavía, V. (2002). Entren al patio. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Rozengardt, R. (2006). Acerca de los contenidos de la Educación Física Escolar. En Revista Digital, 11. (100), Buenos Aires.

Campo de Experiencias

**CONOCIMIENTO DEL
AMBIENTE SOCIAL,
NATURAL,
TECNOLÓGICO Y
MATEMÁTICO**

*“La infancia es esa gran etapa de la vida donde todo está por inventarse... Son años de ojos brillantes, de descubrimiento, de curiosidad a flor de piel... Es una etapa en la que brotan continuamente “ideas maravillosas” ... Son esas ideas que, sin pedir permiso, de pronto aparecen y nos abren la puerta a mundos nuevos... Ideas que seguramente no son nuevas para la humanidad, claro, pero sí para nosotros cuando las pensamos por primera vez... Ideas que nos dan confianza en que somos capaces de crear, pensar, entender y transformar lo que sucede a nuestro alrededor. Que nos hacen sentir que el mundo está en nuestras manos... Esas ideas maravillosas nos dan la alegría de saber que somos protagonistas de un mundo en permanente construcción”.*²⁴¹

Eleanor Duckworth

Fundamentación

Los campos de experiencias se promueven desde una perspectiva que considera al aprendizaje como un proceso conformado en función de la pluralidad, vínculo y continuidad de experiencias vividas por los niños desde su nacimiento. (Ver Capítulo 2 Fundamentos pedagógicos, Campos de Experiencias como estructuras organizativas).

Desde esta mirada sistémica, se promueve conocer el ambiente desde su integralidad, entramando las disciplinas que lo componen a través de la articulación de contenidos, de modo de ir acercando a los niños a su entorno. Si bien se tendrán en cuenta procedimientos propios de la didáctica de las Ciencias Naturales, Sociales, Tecnología y Matemática, este campo de experiencias brinda la oportunidad de poner la mirada en una trama sinfín de conocimientos a los cuales arribar, abordando al ambiente desde sus múltiples dimensiones.

Enseñar y aprender a conocer el ambiente socio cultural, natural, tecnológico y matemático en el Jardín de Infantes implica promover el desarrollo del pensamiento, cuestionando, ensayando ideas, observando, explorando, contrastando, arribando a conclusiones y comunicando lo aprendido en interacción constante con el lenguaje oral y escrito.

¿Cómo contribuyen las Ciencias Sociales y Naturales al conocimiento del ambiente?

El Nivel Inicial propone que los niños amplíen, complejicen, organicen y sistematicen los conocimientos que ya tienen sobre el ambiente social y natural. *“El ambiente es un entramado socio natural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente”*²⁴².

Convertirlo en objeto de estudio para niños de 3 a 5 años, nos invita a “observarlo” desde su integralidad, supone preguntarse **qué aspectos son significativos para ser indagados por niños pequeños y cómo abordarlos**. El ambiente, en tanto objeto de conocimiento, se configura como un “espacio” que debe ser “mirado con otros ojos” (Frabboni y otros, 1980).

²⁴¹ Furman, M., (2017). Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.

²⁴² Kaufmann, V. y Serulnicoff, A., (2000) Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial, en Malajovich, A. (comp.), Recorridos didácticos en el nivel inicial. Buenos Aires, Paidós.

Supone, además, conocer en profundidad aquellos aspectos de la realidad con los que el niño está familiarizado y, al mismo tiempo, los **contextos**²⁴³ alejados de la realidad inmediata, que son potentes para detenerse en su estudio. Se abordan desde la **complejidad, la diversidad, el conflicto y los cambios**, teniendo en cuenta que lo cercano y conocido, no necesariamente implica cercanía espacial o temporal. A modo de ejemplo “el Parque Nacional de Mburucuyá”, “la estación del ferrocarril de Monte Caseros / Santa Ana, entre otros.

La escuela asume la responsabilidad de propiciar situaciones de enseñanza variadas y frecuentes que generen un ambiente alfabetizador, a través de un docente que procese la información, la interprete y organice para dar sentido a su práctica, promoviendo aprendizajes que permitan a los niños comprender e interactuar con el mundo que los rodea.

¿Cómo contribuye la Matemática al conocimiento del ambiente?

La Matemática en la Educación Inicial tiene por objeto introducir a los niños en el modo particular de **pensar, de hacer y de producir conocimiento matemático**, como instrumento de intervención del ambiente socio cultural y natural. La humanidad y las diferentes culturas han desarrollado a lo largo de los siglos estas “prácticas particulares” de la matemática y ella ha contribuido, a su vez, a la construcción de las ciencias y las tecnologías como una sociedad que se retroalimenta con producción de nuevos conocimientos, nuevas preguntas y nuevos problemas que enriquecen mutuamente a cada una de las disciplinas nombradas.

El desafío de la enseñanza es reconstruir en la escuela esta “sociedad” entre disciplinas y esta retroalimentación a las posibilidades de los niños del jardín.

Para ello, es fundamental tomar en cuenta seis tipos de actividades relacionadas con el entorno, en las que todos los grupos culturales participan y que, por lo tanto, son universales. Estas actividades son: **contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar**. Cada una de ellas desarrolla contenidos esenciales de la matemática del nivel (número, cuantificadores, distancias, recorridos, clasificación, formas, procedimientos, cooperación, planes, entre otros) **que a su vez explican, permiten explorar, estudiar e intervenir diferentes recortes del ambiente**. Por tal motivo estas seis actividades son las que estructuran el eje matemático de este currículo.

En el apartado de orientaciones didácticas del eje matemático se explicitan los diferentes tipos de situaciones que posibilitan hacer jugar estos contenidos matemáticos del mismo modo en que las culturas les han dado origen. Propiciando que, a través de estas situaciones, los niños **operen reflexivamente al resolver problemas de diferentes recortes del ambiente**, utilizando recursos propios, en forma autónoma y original y que a su vez construyan maneras de compartir con pares su conocimiento; expresarlo, confrontarlo y reconocerlo diferente del de otros.

De este modo en el Nivel Inicial los niños podrán **adquirir los conocimientos matemáticos aplicándolos a realidades concretas** e ir conceptualizando el mundo a partir de dichas construcciones.

²⁴³ Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000) Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial, en Malajovich, Ana (comp.), Recorridos didácticos en el nivel inicial. Buenos Aires, Paidós. P. 33 "contexto" recorte del ambiente que es convertido en objeto de estudio en un proyecto de trabajo.

Por último, ¿Cómo contribuyen la Educación Digital, Programación y Robótica al conocimiento del ambiente?

Educación Digital, Programación y Robótica facilitan el acceso a los contenidos a partir de la **interacción con diversos y variados formatos digitales**. Además, todas aquellas capacidades que se desarrollen desde otras disciplinas se verán potenciadas a partir de las propuestas didácticas mediadas por estos nuevos formatos y amplían las posibilidades de aprendizaje que se ofrecen a los niños.

Para ello, es necesario reflexionar sobre las potencialidades que brindan y considerar que la incorporación de la **tecnología digital** será pertinente en la medida que el docente pueda construir un territorio común para el desarrollo de los contenidos de cualquiera de las áreas de manera transversal. Este escenario emergente abre un espacio de construcción de conocimientos con nuevas posibilidades, en el que los niños son participantes plenos en el proceso de su propio aprendizaje.

Lejos de ser meros objetos o recursos, las nuevas tecnologías son formas culturales que están modificando las maneras en que los niños viven sus vidas cotidianas, conceptualizan el mundo y se posicionan en él.

Estos conocimientos adquieren relevancia cuando permiten **acceder a la información, interpretar, elaborar ideas y desenvolverse en el mundo** desde una **perspectiva inclusiva y comunicacional**. De esta manera, la tecnología digital potencia al ser social y creativo de los niños, propiciando la participación, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la resolución de situaciones problemáticas. Por ello, el valor de la incorporación de la educación digital se sustenta tanto en las posibilidades de comprender el mundo actual, como en las de producir saberes socialmente valiosos.

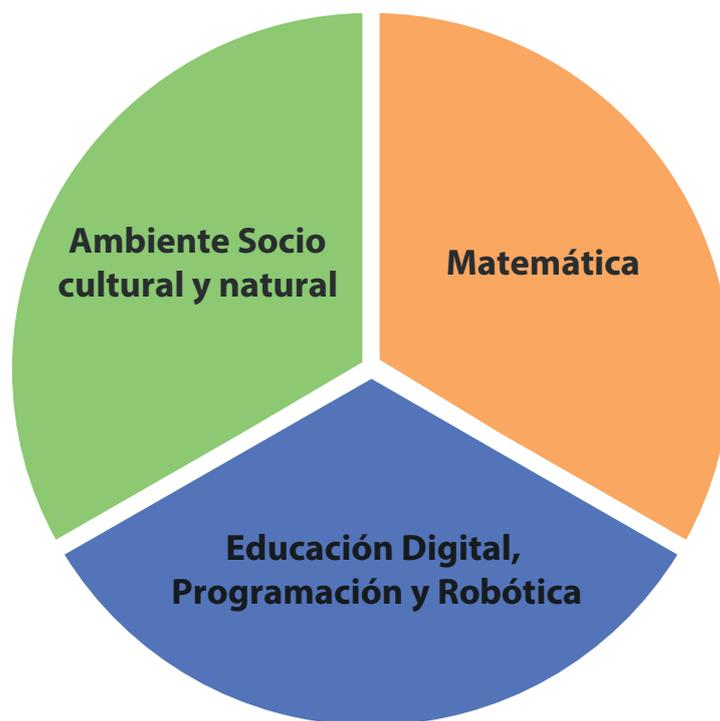
De acuerdo con esto, es necesario considerar **la educación digital** como un **eje transversal**, y también los aspectos inherentes al **pensamiento computacional, programación y robótica** que se revelan como saberes centrales en la educación integral de los niños.

El pensamiento computacional, la programación y la robótica son saberes necesarios para el desarrollo y la inclusión de los niños en el siglo XXI. Actitudes básicas como el asombro, la curiosidad, el análisis y la investigación se ven potenciadas, a la vez que impulsan el desarrollo de otras habilidades inherentes al desempeño social, como la seguridad en sí mismos, el liderazgo, la autoestima, la búsqueda de desafíos y la habilidad para trabajar en equipo.

Propósitos

- Promover la resolución de situaciones problemáticas, la búsqueda de información a través de variadas fuentes y la posibilidad de llegar a conclusiones provisorias con progresiva autonomía de los niños.
- Diseñar estrategias didácticas que posibiliten tomar contacto con distintos modos de conocer el ambiente social y natural: formulación de preguntas, observaciones, descripciones, comparaciones.
- Plantear situaciones de enseñanza a partir de problematizaciones que promuevan el desarrollo de capacidades y la evolución del pensamiento crítico, estratégico, reflexivo y computacional.
- Promover el conocimiento del ambiente en sus dimensiones socio naturales, matemáticas y tecnológicas.
- Brindar espacios de indagación y reflexión sobre contextos del ambiente ya conocidos por los niños y la posibilidad de acceder a otros inexplorados.
- Propiciar la organización, sistematización y comunicación de lo indagado, favoreciendo el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.
- Promover la adquisición de hábitos saludables, el cuidado de sí mismo y de los otros en redes sociales y entornos digitales.
- Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en experiencias que permitan el conocimiento de recortes sobre el ambiente social y natural.
- Propiciar experiencias que favorezcan el reconocimiento y la valoración de la biodiversidad.
- Generar espacios que promuevan el reconocimiento y la valoración de la diversidad sociocultural.
- Propiciar la participación en eventos y celebraciones históricas significativas suscitando la construcción de la ciudadanía, la valoración de la propia historia, de la comunidad, de la provincia y de la nación.
- Promover el conocimiento de los distintos trabajos y actividades de las personas de la comunidad local, provincial y nacional.
- Generar la comprensión, valoración y respeto por las tradiciones y costumbres de las distintas culturas y comunidades.

- Habilitar espacios de conocimiento que permitan la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad correntina.
- Promover prácticas para producir conocimiento que permitan la resolución de problemas matemáticos, el uso del número, del espacio y la medida en contextos del ambiente.
- Ofrecer experiencias de aprendizaje en las que se reconozcan las propiedades de los materiales, las características de los objetos, procesos y medios técnicos de transformación usados en diferentes contextos sociales, propios del ambiente.
- Favorecer la comprensión de los cambios y permanencias que se manifiestan en el transcurso del tiempo en objetos, materiales, construcciones, transportes, otros.





Museo Histórico de Corrientes "Teniente Gobernador Manuel Cabral de Melo y Alpoim"



Casa Iberá

El conocimiento del ambiente socio cultural y natural

Fundamentación

En las últimas décadas varios autores han planteado la importancia de abrir la escuela al medio (ambiente) y dejar entrar el medio a la escuela, con el propósito de crear un vínculo entre los niños y el ambiente en el que viven, formándolos como ciudadanos responsables y respetuosos con su entorno.

El ambiente es un entramado social y natural. Se puede decir que aún en los espacios que al parecer son puramente naturales es posible encontrar la intervención social; e igualmente, en los contextos construidos socialmente, los fenómenos de la naturaleza se presentan en forma continua.

Algunos ejemplos pueden clarificar este enunciado: grandes superficies de tierra cultivables que se vuelven áridas por la intervención de productores, por ej., de soja. De igual manera, en contextos socialmente construidos -como puede ser alguna ruta- se producen cortes y rupturas por precipitaciones persistentes y copiosas o por ríos que provocan inundaciones. Por ello se considera necesario tomar al ambiente como objeto de conocimiento desde la mirada de ambas ciencias y es la escuela el ámbito que lo hace posible.

Abordarlo como **objeto de conocimiento** torna necesario considerar: su **complejidad**; que **está en continuo cambio**, al mismo tiempo que **algunos elementos permanecen**; que **es diverso**, es decir, está formado por grupos sociales con diferentes costumbres y creencias y también **es desigual**. No es una categoría abstracta válida para todo tiempo y lugar, muchas veces lo que es cotidiano para un grupo de niños puede ser desconocido para otros.

Numerosas investigaciones han realizado aportes sobre la manera en que los niños pequeños construyen su significado del mundo en interacción con otros y su contexto.

Desde que nacen, están en contacto con el ambiente que los rodea. Antes de ingresar al Jardín de Infantes tienen profusas experiencias adquiridas en su relación con la realidad natural y social. Si bien no todos los pequeños ingresan a la escuela con las mismas experiencias -que pueden variar en relación con las oportunidades que les brinda su entorno inmediato para responder preguntas y cuestionarse ante hechos, sucesos, fenómenos del mundo social, cultural y natural-; todos, o casi todos, tienen algunas ideas acerca de: "¿Por qué la luna me persigue?" "¿por qué la manzana se vuelve marrón cuando la estoy comiendo?", entre otros interrogantes.

Desde la exploración espontánea hasta las informaciones que los niños reciben de los adultos, de sus pares, de los medios de comunicación, se irán elaborando algunas explicaciones e ideas acerca de esa realidad, muchas veces incompletas o erróneas, aunque no dejan por ello de ser válidas, pues **constituyen verdaderos puntos de partida de futuros aprendizajes**.

“El tratamiento de los contenidos de las Ciencias Naturales implicará por parte de los niños del Nivel indagar cómo son los objetos de su entorno, las propiedades de sus materiales; explorar los fenómenos que pueden provocar a partir de su accionar, reconocer los cambios; conocer cómo es su cuerpo, cómo funciona, las semejanzas y diferencias entre los seres vivos, cómo se adaptan al medio, cómo interactúan.”²⁴⁴

Por otra parte, el jardín asume como propósito contribuir a **formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables; capaces de integrarse creativamente a la sociedad** de la que forman parte. *“Las Ciencias Sociales les permitirán aprender a reconocer y “leer” los signos sociales del ambiente, conocer las diferentes funciones de las personas en la comunidad, cómo se interrelacionan, su cultura y valores, los objetos que produce y produjo el hombre; explorar los espacios significativos para ellos y reconocerse como parte de las costumbres, rituales y festejos compartidos que constituyen la memoria colectiva.”²⁴⁵*

El propósito es convergente para las diversas áreas que componen este campo de experiencias y le otorga al Nivel Inicial una identidad diferente de los demás niveles del sistema educativo. Las instituciones escolares, y cada maestro, tienen que conocer cómo es el **ambiente social, natural y tecnológico** en el que transcurre la vida de sus niños. Esto significa tener en cuenta que el ambiente está formado por aspectos cercanos -en el espacio y en el tiempo- y por sucesos lejanos, animales exóticos, informaciones sobre la vida del espacio sideral que los niños conocen a través de video juegos, por ejemplo, y que también forman parte de su realidad. *“Desde la Tecnología tendrán la posibilidad de reconocer las transformaciones de los objetos y materiales para explorar las posibilidades de su aplicación, como así también conocer herramientas, utensilios, productos y objetos inventados y fabricados por la humanidad”²⁴⁶*

El conocimiento del ambiente se plantea desde el entorno inmediato y desde otras realidades más lejanas en el tiempo y en el espacio, que estén al alcance de la comprensión de los niños. **La escuela ha de plantear la posibilidad de considerar la realidad con una mirada atenta y curiosa** para que ellos puedan avanzar hacia contextos más lejanos, brindando la oportunidad de conocerlos y explorarlos.

²⁴⁴ Diseño Curricular Educación Inicial (1997). Ministerio de Educación Provincia de Corrientes.

²⁴⁵ Diseño Curricular Educación Inicial (1997). Ministerio de Educación Provincia de Corrientes.

²⁴⁶ Diseño Curricular Educación Inicial (1997). Ministerio de Educación Provincia de Corrientes.

Valorar su propia historia, su comunidad, provincia y nación	Reconocer y valorar la biodiversidad	Adquirir hábitos saludables	Organizar, sistematizar y comunicar lo indagado
Formular preguntas, observar, describir, explicar, comparar y clasificar	Comprender cambios y permanencias que se manifiestan en el transcurso del tiempo	Resolver situaciones problemáticas	Conocer el uso del número, del espacio y la medida en contextos del ambiente
Conocer trabajos de las personas de la comunidad local, provincial y nacional	Desarrollar capacidades, pensamiento crítico, estratégico, reflexivo y computacional	Construir una identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad correntina	Reconocer y valorar la diversidad socio cultural
Identificar y reflexionar sobre contextos cercanos y lejanos	Identificar características de los objetos, procesos y medios técnicos de transformación	Valorar y respetar las tradiciones y costumbres de las distintas culturas	Desarrollar el lenguaje y la cognición

Ambiente, Juego y Lenguaje

El lenguaje y el juego, ejes fundamentales en el abordaje de todos los campos de experiencias, también tienen íntima relación con el ambiente y permiten a los niños conocerlo con mayor profundidad.

Las propuestas donde la relación ambiente/juego, lenguaje/ambiente tengan sentido, se convertirán en verdaderas oportunidades para el desarrollo de experiencias de enseñanza.

Se incluye el **lenguaje en el conocimiento del ambiente social y natural**, brindando el espacio para **desarrollar habilidades lingüísticas**, promoviendo situaciones que **incentiven la oralidad**, en las que los niños se vean en la necesidad de **hacer preguntas** (por ejemplo, en el contexto de una visita o entrevista), **opinar, intercambiar información, explicar o comparar, utilizar vocabulario específico**, etc. La **elaboración de folletos informativos** será muy pertinente para **comunicar lo aprendido**. El **discurso argumentativo** se desarrolla al propiciar la **confrontación de diferentes puntos de vista** sobre sucesos del entorno de los niños que llamen su atención.

El lenguaje también entrará en juego a través de la **lectura de textos expositivos** en situaciones donde se requiera buscar información para conocer, por ejemplo, sobre algunos aspectos de la vida de los guaraníes o indagar cómo se realizaban los cultivos en las sociedades incas (ver Cap. 5, Campo de Experiencias Comunicación, Lenguaje y Expresión, Desarrollo del Lenguaje).

El juego y el conocimiento del ambiente social y natural se enriquecen mutuamente. Indagar algunos contextos en profundidad, ofrece a los niños la posibilidad de enriquecer sus juegos, a través de elementos que descubren en medio del trayecto de indagación; que, a la vez, -en un juego dramático- enriquecen sus conocimientos sobre ese contexto. Recortes como "la heladería Cremodulzura" o "el kiosco de diarios y revistas de Héctor y Teresita" permiten que los niños incorporen saberes o reconozcan aquellos en los que en un principio no habían reparado (ver Cap. 5, Campo de Experiencias de Juego).

Contenidos

Los contenidos que estructuran el Conocimiento del Ambiente Social y Natural están organizados en cinco ejes:

El espacio social, las instituciones y los trabajos

Las historias de los niños, de sus familias y de la comunidad

Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios

El cuidado de la salud y del medio

Los objetos, los materiales y sus procesos de transformación

El espacio social, las instituciones y los trabajos

“El reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas... El reconocimiento y valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen”.²⁴⁷

- Reconocimiento de las funciones que cumplen algunas instituciones y de los trabajos que realizan las personas en ellas: educativas, de salud, religiosas, gubernamentales, otras.
- Identificación de relaciones entre las características de las localidades y la forma en que viven las personas en ellas: diferente uso de transportes, acceso a servicios, medios de comunicación, radio, TV, diario, entretenimientos, otros.
- Comparación e identificación de las diferentes clases de medios de comunicación: radio, televisión, diario, otros. Diferentes tipos de lenguajes: oral, escrito, visual.
- Iniciación a la reflexión de la influencia de los medios de comunicación en la vida personal y social.
- Comparación de los modos de organización en un mismo tipo de institución o espacio social y un mismo tipo de trabajo, en comunidades y culturas diversas: la escuela rural y la escuela urbana; la huerta familiar y los grandes productores; los pescadores artesanales y los grandes buques factorías que pescan y procesan el pescado a bordo, entre otros.

²⁴⁷ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial. (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Reconocimiento de diferentes actividades económicas para la elaboración de los productos.
- Conocimiento de los distintos trabajos para cubrir las diferentes necesidades e intereses:
 - según el lugar en que se realizan: en la casa, en el campo, en las oficinas, en las fábricas, en los negocios, otros;
 - según el tipo de actividad que desarrollan: médicos, maestros, pescadores, comerciantes, agricultores, obreros, otros;
 - según el modo de organización: empresas, cooperativas, cuentapropismo.
- Aproximación al conocimiento de las relaciones entre los trabajos y la capacitación que requieren, las herramientas y maquinarias que se utilizan.
- Identificación de las relaciones entre las características de las localidades y la forma en que viven las personas en ellas: diferente uso de transportes, acceso a servicios, medios de comunicación radio, TV, diario, entretenimientos, otros.
- Exploración, observación, descripción y comparación de espacios significativos: la plaza, los negocios, los hogares de los niños, el jardín de infantes, el barrio, el paraje, el pueblo, la ciudad.
- Comparación de la arquitectura local, con otras de diferentes ámbitos: rural-urbano, de otras provincias y países.
- Observación y descripción de los modos de circulación y su relación con las necesidades de traslado: medios de transporte, rutas, caminos, calles, puentes.

Las historias de los niños, de sus familias y de la comunidad

“El conocimiento y valoración de su historia personal y social, conociendo algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado... La valoración y el respeto de formas de vida diferentes a las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural”.²⁴⁸

- Identificación de cambios y permanencias en algún aspecto de la historia personal: comidas y utensilios; juegos y juguetes, la ropa que usaban de bebés y la actual, otros.
- Reconocimiento de algunas semejanzas y diferencias entre la historia personal y familiar de cada uno y la de sus compañeros.
- Reconocimiento de algunos cambios y permanencias a través del tiempo en algún aspecto de la vida cotidiana de las familias y de la comunidad.

²⁴⁸ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Valoración de la familia como una institución social: modos de organización, roles, funciones, costumbres. La diversidad en los modos de organización familiar, cambios y permanencias en las formas de vivir en familia.
- Conocimiento de situaciones cotidianas en el hogar y en el Jardín y de las normas necesarias para la convivencia en ambos ámbitos.
- Comprensión del vínculo entre el sentido de las normas y su cumplimiento.
- Comparación de las normas necesarias en situaciones cotidianas del jardín con aquellas que regulan otras actividades sociales: normas de salud, formas de entrada y salida, horarios, en el jardín, en la familia, en el club, en la plaza.
- Reconocimiento del uso, normas y función de los espacios sociales e instituciones en relación con las necesidades y posibilidades de las personas: museos, centros comerciales, centros de salud, municipalidad, otros.
- Iniciación en el conocimiento y respeto de las normas de tránsito que tienen sentido para la vida del Jardín de Infantes: circulación dentro de la sala, en el patio de juegos, en la biblioteca, desplazamientos dentro de la institución y en las salidas.
- Conocimiento y valoración de hechos históricos, personas significativas de la historia provincial y nacional, fiestas populares, costumbres y tradiciones culturales.
- Iniciación en el conocimiento y valoración de los acontecimientos, celebraciones y conmemoraciones significativas para la comunidad, localidad, provincia y nación.
- Participación en el trabajo colaborativo, cooperativo y solidario.
- Valoración y respeto del intercambio de ideas propias y de otros.

Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios

“El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente... La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características... El reconocimiento de algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del año o de la vida”.²⁴⁹

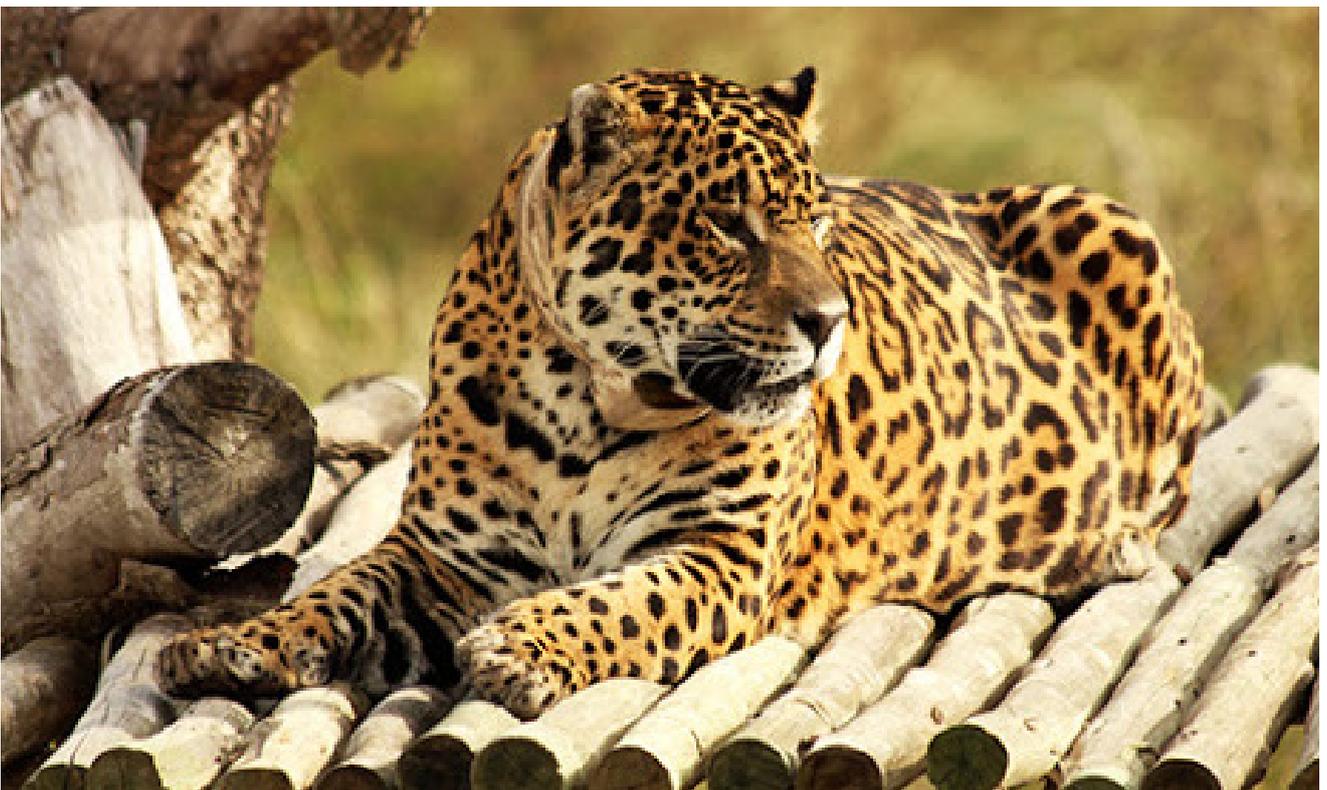
²⁴⁹ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial. (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Identificación de características comunes en diferentes animales: partes del cuerpo, estructuras para la locomoción, hábitos alimentarios, cuidado de crías.
- Comparación de las mismas partes en animales diferentes: bocas-picos, patas-aletas-alas, escamas-plumas-pelos.
- Identificación y descripción de relaciones: hábitos alimentarios-estructura alimentaria, forma de desplazamiento-estructura para la locomoción, entre otras.
- Reconocimiento de animales del pasado; sus características, formas, tamaño, alimentación: dinosaurios.
- Valoración de las Reservas Naturales, Áreas Protegidas y Parques Nacionales y Provinciales para la protección de las especies en peligro de extinción.
- Identificación de los diferentes productos que obtenemos de los animales: leche, huevos, carne, lana, cueros.
- Observación de diferentes ambientes donde se desarrolla la vida animal y vegetal: el río, el arroyo, el patio del jardín, la laguna, entre otros.
- Exploración y descripción de relaciones sencillas entre las características de algunos animales y el ambiente en el que viven.
- Reconocimiento y comparación de características morfológicas comunes en hierbas, arbustos y árboles.
- Identificación y comparación de las partes en diferentes plantas: raíz, tallo, hojas, flores, frutos.
- Cambios que se observan en algunas plantas, en distintas épocas del año: aparición de flores, coloración de las hojas, maduración de frutos, entre otras posibilidades.
- Indagación de relaciones entre estructura y función en algunas partes de las plantas: raíces/absorción, tallo/sostén, semillas, bulbos, gajos/reproducción.
- Diferenciación de las formas de reproducción de las plantas: semillas, gajos, bulbos (bulbos verdaderos, tubérculos, rizomas, raíces tuberosas).
- Reconocimiento del cuidado de las plantas y sus necesidades.
- Identificación de algunos productos que obtenemos de las plantas: para alimentación u otros usos -leña, madera, papel, etc.-.
- Reconocimiento de cambios y permanencias a lo largo de la vida del niño: altura, peso, movimientos, otros.
- Relación entre los órganos de los sentidos y las percepciones y sensaciones que permiten su reconocimiento.
- Identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características: partes duras y blandas, partes que se articulan o son rígidas, partes que se pueden mover o no.
- Identificación de las partes externas del cuerpo y sus funciones: piernas / desplazamientos; rodillas / flexión; dentición / masticación, otras.

- Identificación de algunas partes internas del cuerpo y sus funciones: pulmones / respiración; huesos / sostén; corazón / circulación; músculos / movimiento, otros.



Yacaré



Yaguareté

El cuidado de la salud y del medio

“Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente”.²⁵⁰

- Comprensión sobre el cuidado del cuerpo y la salud: alimentación y hábitos alimenticios. Descanso. Vida al aire libre. Protección ante enfermedades y accidentes. Normas de seguridad en la casa, en la escuela, en la calle.
- Reconocimiento de acciones para la protección y prevención ante enfermedades y accidentes.
- Apropiación de hábitos de higiene y cuidados de las distintas partes del cuerpo, externas e internas: beber agua, cepillarse los dientes, lavarse las manos, otros.
- Reconocimiento de las instituciones y los profesionales que se ocupan del cuidado de la salud: hospitales, médicos, salas de atención primaria, odontólogos, enfermeros.
- Respeto por la propia intimidad y la de los otros.
- Comprensión de algunas normas que permiten una circulación vial segura.
- Identificación de problemas ambientales que afectan la vida en el jardín: el exceso de ruido, el desperdicio de agua, los residuos.
- Comparación de una problemática analizada en el jardín con el mismo tipo de problemática en otros espacios significativos: los residuos en la plaza y en las veredas; el desperdicio de agua en las casas y en el jardín.

Los objetos, los materiales y sus procesos de transformación

“El reconocimiento de que los objetos están contruidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios”.²⁵¹

- Exploración de algunas características de objetos y de materiales: forma, textura, flexibilidad, brillo, plasticidad, producción de sonidos.
- Exploración de acciones que pueden realizarse sobre los objetos: hacerlos rodar, deformarlos, empujarlos.
- Exploración e identificación de las características de los materiales con los que están contruidos algunos objetos.

²⁵⁰ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial. (2004). Sentido de los aprendizajes en el Nivel Inicial Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Exploración y comparación de algunas interacciones de objetos y materiales: con el agua (absorben, flotan), con la luz (son opacos, transparentes), con el aire (pueden ser movidos, empujados, sostenidos), con imanes (pueden ser atraídos).
- Reconocimiento de algunos cambios que ocurren en los objetos y los materiales como resultado de las interacciones entre sí:
 - *Cambios de estado*: líquido a sólido y sólido a líquido, como resultado de exponerlos a condiciones variables de temperatura.
 - *Cambios y movimientos*: los objetos pueden estar quietos o moviéndose; frenar, subir, caer; llegar más lejos o moverse más rápido en relación con la altura, la inclinación y las características de la superficie de la pendiente.
 - *Cambios reversibles e irreversibles*: cocción, mezclas, soluciones, otros.
- Exploración de distintos objetos que sirven para separar materiales: tamices, coladores, embudos, rastillos, otros.

Orientaciones didácticas

“El nivel inicial inaugura el contacto sistemático de los niños con los conocimientos científicos. Este contacto se irá enriqueciendo y complejizando a medida que se transiten los sucesivos niveles educativos. Tal vez comience sencillamente en el patio del jardín al intentar producir burbujas.”²⁵²

La **interacción** con el entorno será **mediada por el docente** y ha de facilitar la construcción de significados cada vez más amplios y complejos sobre la realidad. Los modos que asuman las intervenciones docentes y la intencionalidad puesta en su propuesta didáctica facilitarán o inhibirán tal construcción de relaciones.

Promover el conocimiento del ambiente social y natural requiere de **un docente muy bien formado académicamente**, no sólo en la **didáctica del nivel inicial**, sino también en **las disciplinas que componen el campo de experiencias**. Es necesario conocerlas para hacerlas conocer a los niños en el contexto de la indagación. ¿Cómo es posible enseñar sin una sólida formación? Es ineludible profundizar sobre los conocimientos que se tratarán en las experiencias de enseñanza, para generar situaciones didácticas potentes que redunden en beneficio de los niños, sin apelar a la “magia” como conclusión de esas prácticas. Para lograrlo, se ha de recurrir a “recortes” / “contextos” del ambiente, de por sí inabarcable para su abordaje.

El **recorte/contexto** es una porción del ambiente que se constituye en **organizador de una propuesta didáctica** y amalgama relaciones entre lo social y lo natural. Cuando se realiza la selección de un recorte y se lo problematiza, éste se transforma en un objeto de conocimiento que propicia el desarrollo de diferentes capacidades en los niños.

²⁵² Mosquera, M., Gonçalves, S., Segura, A. (2010). Didáctica de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Bs. As. Bonum.

"Un contexto es un sistema complejo, con relación entre sus partes, cada contexto adquiere sentido en otro más inclusivo y establece, de este modo, las relaciones de las partes entre sí y de las partes con el todo. Toda sala de Jardín adquiere relación con otros contextos escolares (dirección, patio, etc.) y con el Jardín de Infantes como escuela, y de esta forma accede a lo global."²⁵³

Antes de continuar con el tratamiento de los recortes, es importante realizar algunas consideraciones sobre los conocimientos y experiencias previas (escolares y extraescolares) del grupo de niños. Seguramente no todos tendrán las mismas, pero es importante conocerlas para tomar decisiones sobre los recortes más potentes. En la elección de recortes del ambiente, el docente considerará algunos contextos cotidianos y conocidos, y también otras realidades lejanas en el tiempo y el espacio.

Un adecuado equilibrio en la **selección garantizará la variedad de contextos** a abordar, y, al mismo tiempo, de los **procedimientos** puestos en juego para acercarse a ellos.

Todos los niños conocen parques, paseos y plazas (**recortes conocidos**). Saben qué se puede hacer en ellos; jugar, divertirse, encontrarse con otros niños, en compañía de adultos que los cuidan mientras ellos juegan. Esos conocimientos serán un punto de partida para iniciar un itinerario de aprendizajes: por ejemplo, que hay animalitos que viven en las plantas de ese lugar y no son los mismos en diferentes épocas del año; que hay personas que desempeñan un trabajo y por ello los juegos están pintados y en buen estado y las plantas cuidadas.

Por otra parte, otros **recortes lejanos y desconocidos** para el grupo de niños, los podrán acercar, por ejemplo, a tiempos remotos como "la era de los dinosaurios" para investigar ¿por qué algunos se alimentaban de hierbas y otros eran carnívoros? ¿La morfología externa tendrá relación con esta diferencia? ¿Quiénes descubrieron sus restos fósiles? ¿Cómo se "componen" los esqueletos de los dinosaurios que residen en los museos?

Aquí, las imágenes, películas, videos, libros serán recursos didácticos para obtener información sobre las características morfológicas, para arribar a algunos conocimientos: "lo que comen está relacionado con las características de sus mandíbulas / dientes, la longitud de su cuello, etc."; "caminan/corren porque tienen patas, reptan porque sus extremidades son cortas y laterales o carecen de ellas; o, "vuelan por tener alas".

¿Cómo estará vertebrada la indagación del ambiente social y natural en el Jardín de Infantes?

Una vez realizada la selección del recorte es conveniente analizar si la complejidad del ambiente se pone de manifiesto en él, pues hay que mantenerla, evitando su simplificación. Para ello, es necesario considerar las distintas **dimensiones** que lo constituyen: natural, social, política, económica, temporal, espacial, tecnológica. Según Edgar Morin, cada contexto es "multidimensional"; es un entramado de dimensiones"²⁵⁴.

²⁵³ Goris, B. (2007). Las Ciencias Sociales en el jardín de infantes: unidades didácticas y proyectos. Rosario. Homo Sapiens.

²⁵⁴ Morin, Edgar en Goris, B. (2007). Las Ciencias Sociales en el jardín de infantes: unidades didácticas y proyectos. Rosario. Homo Sapiens.

Dimensiones



Las **dimensiones** son **instrumentos de análisis para el docente**, se constituyen en un **organizador que facilita el diseño de las propuestas y la selección de contenidos** y favorecen **las intervenciones** en el momento de problematizar el recorte.

Para acceder a una mirada compleja y multidimensional será necesario **optar por algunas de las dimensiones** de análisis. Si se toma como ejemplo “la plaza” (todas las ciudades y pueblos tienen una), se puede seleccionar la **dimensión social**: la función social que cumple la plaza. En general, cumplen la función de lugar de esparcimiento, espacio verde, juego -especialmente de niños- centro de conmemoraciones, ferias artesanales, etc. Si se analiza a los sujetos sociales: ¿en qué momento del día está más concurrida? ¿qué personas se encargan del cuidado de la plaza?, etc. La **dimensión espacial** permitirá interrogarlo: ¿cuántas zonas se pueden identificar? ¿qué materiales se utilizaron para su construcción?, etc.

En otro momento se pueden abordar otras dimensiones, tales como la **temporal**: al analizar el tiempo en la plaza desde diferentes horarios del día, como también distintas épocas del año y la misma plaza en distintos momentos históricos; la **dimensión tecnológica**: ¿cuáles son los objetos de la plaza? ¿Con qué materiales están contruidos?, etc.

En síntesis, las **dimensiones** representan **categorías de análisis** que permiten al docente **enriquecer su mirada**. No se tomarán todas las dimensiones simultáneamente, pues se corre el riesgo de abordar el recorte de manera superficial.

¿Cómo organizar los contenidos?

Al organizar los contenidos es posible seguir distintos itinerarios; todos ellos ofrecen potencialidades y limitaciones para cada docente, en cada contexto particular. Algunos se centrarán en un solo eje de contenidos de este campo, otros podrán concentrar contenidos de dos o de varios ejes sin estar relacionados y en otros, será necesario vincular los contenidos de dos o más ejes para dar respuesta a las preguntas planteadas. De igual manera, podrán relacionarse con contenidos de otro/s campo/s de experiencias.

Una situación didáctica que aborde “el vivero del barrio del jardín” podrá incluir contenidos del eje de los seres vivos y de las instituciones y el trabajo. En caso de que se busque focalizar sobre el crecimiento de algunas plantas y los factores que inciden en él, las características del trabajo y las herramientas no serán indispensables de ser abordados, aunque es posible vincularlos.

Luego de considerar este análisis el docente estará en condiciones de diseñar un itinerario previendo las preguntas y problemas que el recorte plantea a los niños y podrá decidir qué contenidos sostendrá sistemáticamente durante todo el recorrido de la propuesta. A lo largo del año, el docente brindará propuestas variadas que permitan a los niños aproximarse a los contenidos de los diferentes ejes del campo.

El docente decide cuál es la estructura didáctica más adecuada para abordar las diferentes propuestas de enseñanza: Unidades didácticas, Proyectos y Secuencias didácticas (ver Capítulo 4 de este Diseño, Gestión Pedagógica Institucional).

La Unidad didáctica: se elabora a partir de un recorte del ambiente que se convierte en “el objeto de estudio”. Abordar su indagación requiere conocer en él los elementos naturales y culturales junto con sus interrelaciones. Tiene por objetivo que los niños conozcan en profundidad **esa porción** del ambiente elegido, por ejemplo, “El carnaval de mi ciudad”.

El Proyecto: se estructura sobre la base de una **situación problemática que debe ser bien comprendida por los niños** “mejorar la higiene del jardín”, “la huerta del jardín”, “la muestra de juguetes del jardín” (que puede desprenderse de la unidad didáctica “la juguetería cercana al jardín”). En el proyecto los niños deben tener una **participación muy activa**; para ello es necesario tener un **dominio claro del propósito**: para qué se quiere llegar a él y qué se necesita para lograrlo.

La Secuencia didáctica es una **serie articulada de actividades** que se organizan para trabajar determinados contenidos; pueden estar relacionadas con una unidad didáctica o con un proyecto; es preciso tener claridad y coherencia sobre los contenidos que se van a trabajar y las ideas que se proponen construir con los niños. Para estructurar la secuencia de actividades se considerarán las preguntas y situaciones problemáticas a partir del recorte seleccionado, al mismo tiempo que los procedimientos que entrarán en juego para responderlas. La secuencia contemplará:

- **actividades de inicio**, que permitirán acercar a los niños al **recorte y los interrogantes** y situaciones seleccionadas, a la vez que poner en juego sus **saberes previos** e incorporar otras preguntas;

- **actividades de desarrollo**: tienen por objeto lograr habilidades y destrezas para usar diversas estrategias de indagación y **recogerán información que luego organizarán (sistematización)** para responder a los planteos iniciales y así **podrán contrastar con sus ideas anteriores**, mediante actividades de diseño, de construcción y de sistematización;

- **actividades de cierre:** permiten **reflexionar** sobre las acciones realizadas, **compartir y evaluar las producciones, comunicar lo aprendido mediante “puestas en común”**.

La organización de la **planificación en función de un recorte** entraña la selección criteriosa de **una fracción de un contexto** sobre el cual **se formularán interrogantes**, que habilitarán una posterior indagación por parte de los niños. En tal sentido, se pueden mencionar a modo de ejemplo: “El museo de Bellas Artes”, “El Parque Nacional de Mburucuyá”, “La Reserva Toropí de Bella Vista”, “El ferrocarril de Santa Ana”, “Reserva de los Esteros del Iberá”, “La veterinaria de Don Pedro”, “El carnaval de Corrientes, de Esquina, de Bella Vista, de Monte Caseros...”, “El Teatro Vera”, entre otros.

Para ser representativos de lo dicho anteriormente se brinda un ejemplo, que se considera puede ser útil para pensar en otras situaciones de enseñanza, sin la intención de ser prescriptivo.

“El carnaval de mi ciudad” puede ser abordada como una unidad didáctica, que permita a los niños conocer y valorar este evento cultural (el carnaval) como una conmemoración significativa para la comunidad y, por lo tanto, para los niños. Esta situación didáctica les permitirá conocer y valorar que esa fiesta es el producto del trabajo de muchas personas, identificar los rasgos característicos de los trajes de las comparsas, etc. La confección de carrozas y de trajes posibilita abordar la indagación, por ejemplo, desde los objetos y materiales que se utilizan para su construcción y elaboración.

A partir de estos propósitos se seleccionan **actividades de búsqueda de información** tales como: observación de afiches, fotografías y videos, lectura por parte del docente de material bibliográfico; visitas y entrevistas a representantes de alguna comparsa, o personal de la Municipalidad. Es valioso también hacer conocer a los niños cómo se festeja el carnaval en otros lugares del país (Jujuy, Entre Ríos, etc.) y del mundo (Bolivia, Brasil, Venecia, etc.) y/o los cambios y transformaciones que fue sufriendo a través del transcurso del tiempo con el propósito de que establezcan comparaciones para identificar semejanzas y diferencias, ampliando su mirada respecto de este recorte.

Otros ejemplos de recortes: “la pesca del dorado en Paso de la Patria”, “del surubí en Goya”, “la planta pobabilizadora de agua de la capital de Corrientes”, “la fábrica de chipá de nuestra ciudad”, “la variedad de árboles históricos de las plazas correntinas”, “la diversidad de murales que embellecen nuestros pueblos”, “el museo histórico Takaupú” de Concepción, “las termas de Monte Caseros”, “la fauna prehistórica de la Reserva Toropí” de Bella Vista, entre tantos otros.



Yacimiento Paleontológico Toropí - Bella Vista



Parque Nacional Mburucuyá

¿Qué son los modos de conocer?

De lo expuesto por Claudia Serafini y Adriana Serulnicoff en la conferencia *“Indagar el ambiente en el Nivel Inicial. Enfoque y propuestas de enseñanza”*²⁵⁵: **se enseñan conceptos y modos de conocer**. Las autoras expresan que *“existe una íntima relación entre el aspecto conceptual y el modo de conocer en tanto hay modos de conocer más oportunos para apropiarse de determinados conceptos; aunque éstos se trabajarán a partir del final del primer ciclo de la escuela primaria y con mayor énfasis para el segundo ciclo. En el Nivel Inicial se espera que los niños sean capaces de construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles y detalladas sobre la realidad social y el ambiente natural”*.

Los **modos de conocer** son, por ejemplo, **las actividades de búsqueda de información**:

- observación de cuadros, películas, videos, mapas, etc.;
- observación de objetos antiguos y modernos;
- exploración;
- encuestas,
- entrevistas y testimonios de informantes;
- lectura de libros, enciclopedias, revistas;
- salidas didácticas;

Salir a observar e indagar el ambiente es uno de los modos que, por excelencia, brindan datos e informaciones significativas. Esta estrategia complementa la actividad áulica y requiere de una ajustada planificación y organización conjunta entre docente, equipo de conducción y familias²⁵⁶.

Antes de la salida, en días previos a la misma, el maestro selecciona, recorre y conoce el lugar.

- realiza actividades previas con los niños en la escuela;
- busca y amplía información sobre el recorte;
- planifica las propuestas que la orientarán;
- acuerda con los informantes el objetivo de la salida;
- prevé modos de registrar lo indagado (fotos, filmaciones, dibujos...)
- resuelve los aspectos legales a cumplimentar.

Durante la salida organiza pequeños grupos coordinados por un adulto (miembros de la institución, familiares de los niños).

- distribuye las tareas y materiales que tendrán a su cargo los acompañantes;
- recorre los grupos, supervisa las tareas y los tiempos;
- garantiza que la experiencia quede registrada;
- focaliza en los interrogantes planteados previamente.

Después de la salida organiza actividades de puesta en común de lo indagado.

- compara la información recabada con las ideas previas de los niños;
- planifica instancias para pasar en limpio y sistematizar la información recogida;

²⁵⁵ Serafini, C., Serulnicoff, A. (octubre 2019). Encuentro Territorial de Nivel Inicial *“Indagar el ambiente en el Nivel Inicial. Enfoque y propuestas de enseñanza”*. Consejo General de Educación. Corrientes.

²⁵⁶ Dirección General de Cultura y Educación Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2005). Salidas Educativas. Documento de la Dirección de Educación Inicial N° 2.

- cuando es posible, diseña estrategias de intercambio y devolución a la comunidad.

Es relevante trabajar la **entrevista** como otro **valioso recurso didáctico**. Por ejemplo, abordando un recorte relacionado con el cuidado de la salud, es posible invitar al Jardín a un pediatra u odontólogo, para que los niños realicen preguntas sobre los cambios corporales, salud bucal, alimentación para un buen crecimiento, la prevención de enfermedades (ver Capítulo 5, Campo de Experiencias Comunicación, Lenguaje y Expresión, Desarrollo del Lenguaje, Orientaciones didácticas).

Además de la importancia de ofrecer a los niños la oportunidad de intercambiar comentarios acerca de los datos que se vayan obteniendo, para cerrar la indagación es imprescindible considerar una instancia que permita la **sistematización de la información** relevada y se registre en una producción escrita.

La sistematización puede adoptar distintos formatos:

- cuadros de doble entrada;
- registros gráficos del resultado de las exploraciones;
- gráficos de barra;
- escrituras autónomas y mediadas por el docente;
- análisis de registros.
- producción de folletos,
- ordenar secuencias de imágenes;
- agregar referencias a imágenes, entre otras".²⁵⁷

Otras consideraciones sobre los contenidos

El desarrollo de los contenidos que se proponen para el abordaje del eje "**Los objetos, los materiales y sus procesos de transformación**" pretende promover la exploración, observación y descripción de las características de distintos objetos y materiales y las acciones que pueden realizarse con dichos objetos.

El niño **obtiene información** actuando sobre éstos y puede **abstraer las propiedades observables al explorar y jugar**. Por ello, se propone posibilitar el reconocimiento de los cambios que se producen en los materiales y en los objetos del entorno a partir de la observación y la exploración; con la finalidad de iniciarlos en la identificación de cambios e ir hacia una progresiva diferenciación entre los objetos y los materiales que los conforman.

A través del contacto directo, pueden llegar a comprender que existe una gran variedad de materiales y objetos y que se utilizan con diferentes fines, de acuerdo con sus propiedades.

Una propuesta para el tratamiento de estos contenidos podrá ser "**Juegos y juguetes del jardín**".

Este recorte se desarrollará a partir de la exploración de los niños, que podrán reconocer: los **materiales** con los que están confeccionados (madera, plástico, metal) y que un mismo juguete puede estar construido con diferentes materiales (cuero, goma, madera), sus **características físicas**, las **posibilidades de movimiento** que tienen en relación con dichas características, entre otras propiedades que se podrán descubrir en la indagación.

²⁵⁷ Serafini, C., Serulnicoff, A. (octubre 2019). Encuentro Territorial de Nivel Inicial "Indagar el ambiente en el Nivel Inicial. Enfoque y propuestas de enseñanza". Consejo General de Educación. Corrientes.

Para ampliar la mirada sobre objetos tan significativos para los niños como son los juguetes, puede abordarse desde lo social como **el resultado del trabajo y la intención de los hombres** (Serulnicoff, 1998). En este sentido, se propone que los niños arriben al conocimiento de que estos objetos son el producto del trabajo de muchas personas y que para realizarlos se desempeñan diversas actividades, etc.

Así también, con los más pequeños se podrá presentar la oportunidad de indagar sobre algunos de estos objetos y observar que se comportan de formas diversas cuando se les imprime una fuerza, por ejemplo, para hacerlo rodar, para empujarlo o al aplastarlo y diferenciar las características de los objetos y de los materiales (forma, textura, flexibilidad, brillo, plasticidad, producción de sonidos).

El docente podrá proponer la **exploración de distintos materiales** con los que están **construidos los juguetes y su interacción**; por ejemplo, **con el agua**, comparando cuáles flotan y cuáles se hunden; **con la luz**, si son opacos o transparentes; **con los imanes**, que algunos pueden ser atraídos por ellos y otros no (por ejemplo, en el “**juego de la pesca**”).

Es recomendable **favorecer situaciones de juegos y actividades de exploración, con continuidad y secuencia**, que involucren distintos materiales, por ejemplo, para separar componentes de una mezcla de arena con piedritas. **Más adelante, los materiales serán diferentes en esas mezclas**. Esto permitirá que los niños comiencen a arribar a algunas conclusiones tales como “no todos los materiales que se mezclan pueden separarse y volver a su estado anterior”.

Para el desarrollo de los contenidos del eje “**Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios**” se propone trabajar sobre las características comunes de distintos animales: tales como partes del cuerpo, estructuras para la locomoción, hábitos alimentarios, cuidado de sus crías y posibilitar que comparen las mismas partes en distintos animales como ser bocas-picos; patas-aletas-alas; escamas-plumas-pelos.

Asimismo, pueden ofrecer **instancias de exploración y descripción** para establecer relaciones con las características morfológicas externas, por ejemplo, las bocas con los alimentos que consumen, las estructuras con las distintas formas de desplazamiento, las adaptaciones de algunos animales según la temperatura del ambiente en el que viven (cobertura o anexo tegumentario en zonas cálidas y frías), entre otras.

Se sugiere diseñar propuestas en relación con recortes que permitan la **observación, descripción y comparación**, por ejemplo “El Parque Nacional de Mburucuyá”, “Reserva de los Esteros del Iberá”, entre otros. El abordaje de estos recortes posibilita el tratamiento de los contenidos de la diversidad animal y vegetal, y el **reconocimiento de la importancia** de las reservas, parques y áreas protegidas. **Este tipo de propuestas favorece que los niños amplíen y enriquezcan sus ideas y conocimientos**, acercándolos a contextos desconocidos o poco conocidos y ofrece la posibilidad de “mirar con otros ojos” los que ya conocen.

A través de los recortes antes mencionados o de secuencias de enseñanza, **se pueden ofrecer diversas instancias para observar y comparar las características y, el conocimiento de las partes de diferentes plantas:**

- flores, (presentan diferentes formas, colores y tamaños);
- hojas (diversidad de tonos, formas y tamaños);
- algunas presentan frutos y semillas; tienen necesidades para vivir: agua y luz del sol para poder crecer y mantenerse vivas, las diferencias que hay entre ellas y los cambios que se observan durante el año: aparición de flores, coloración de las hojas, maduración de frutos, entre otras posibilidades.

Es importante posibilitar la indagación de **relaciones entre estructura y función**, por ejemplo, las características de las raíces con sus pelos absorbentes y la absorción de agua, del tallo y la función de sostén, de las semillas y la posibilidad de generar nuevos individuos, **promoviendo comparaciones entre diver-**

sas plantas para permitir **identificar semejanzas y diferencias** entre ellas.

Plantear exploraciones para que los niños identifiquen que las plantas tienen diferentes formas de reproducción: se reproducen a través de semillas, gajos, bulbos (bulbos verdaderos, tubérculos, rizomas, raíces tuberosas).

Los niños del Nivel Inicial muestran mucho interés y curiosidad por conocer aquello que resulta fantástico y lejano en el tiempo. Así, por ejemplo, aparecen los dinosaurios como un centro de atención que el docente podrá utilizar para crear situaciones de enseñanza en donde los nuevos aprendizajes permitan abordar contenidos relacionados con las características morfológicas externas y la obtención de alimentos (entre otros aprendizajes) de estos animales prehistóricos. El acceso a películas, libros, enciclopedias, juguetes, internet, museos e información relacionada, hacen que incrementen la curiosidad hacia ellos. Resulta significativo abordar los animales del pasado, pensados desde Reservas correntinas como “La fauna prehistórica de la reserva Toropí” o “El Museo Paleontológico Toropí” de Bella Vista. Para ello se podrá realizar una **salida didáctica**, que constituye un tipo de actividad muy rica en aprendizajes, donde a través de la observación de partes de las mandíbulas de un mastodonte y un perezoso gigante, así como de un diente y el cráneo de un felino chico, podrán hacer la comparación con animales en tiempos actuales, por ejemplo, mastodonte-elefante.

Es esperable que el docente **planifique instancias** para que los niños **registren con dibujos**, que puedan **organizar los datos relevados, sistematizarlos** y comenzar a **arribar a ciertas conclusiones** sencillas. Otra posibilidad será la **observación de imágenes o fotos de los restos** encontrados en esa reserva, o en otras del país.

Se sugiere realizar una selección de contenidos que favorezcan la participación de los niños en diversas situaciones que impliquen hacer uso del lenguaje promoviendo en ellos realizar preguntas, relatar, opinar, intercambiar información, explicar o comparar, describir, argumentar; creando ocasiones para incorporar vocabulario específico y desarrollar los distintos tipos de discurso; entendiendo que, de este modo, se van apropiando de nuevos conocimientos (ver Capítulo 5, Campo de Experiencias Comunicación, Lenguaje y Expresión, Orientaciones didácticas de Prácticas del Lenguaje).

Con respecto al estudio del cuerpo humano se recomienda partir de la identificación de **cambios y permanencias a lo largo de la vida**, en cuanto a: altura, dentición, movimientos, **a través de la observación, la medición, el registro y la comparación** de, por ejemplo, cuando eran bebés, al año, a los dos años, a los tres, en el momento actual.

Se podrán plantear también situaciones de juego o actividades físicas que posibiliten la identificación de las partes externas del cuerpo y algunas de sus características. Por ejemplo: partes duras y blandas, partes que se articulan o son rígidas, partes que se pueden mover. Se propiciarán las descripciones, encontrando regularidades y avances en algunas generalizaciones, sin pretender que expliquen el porqué de los fenómenos.

Hay varias consideraciones que se tendrán en cuenta para el tratamiento del eje de contenidos del **cuidado de la salud y del ambiente**: una de ellas es que presenta un grado de dificultad que excede las posi-

bilidades de los niños y existen diferentes ámbitos de responsabilidades (individual, familiar, institucional, de gobierno, etc.). Tanto en el cuidado de la salud como del ambiente se prevé trabajar en dos líneas: con los niños y con las familias, para que ellas puedan acompañar -desde su ámbito- el trabajo que se realiza en el jardín.

En temáticas tan complejas, como las recién mencionadas, es pertinente que el Jardín de Infantes promueva que desde pequeños los niños **construyan algunos conocimientos, hábitos, actitudes, que favorezcan el cuidado de sí mismos y del ambiente**. Para hacerlo posible, es necesario garantizar que estos contenidos **conserven su complejidad y puedan ser abordados por ellos**.

Los contenidos relacionados con la salud, podrán ser diseñados con experiencias de enseñanza en relación al cuidado de la boca y los dientes, propiciando que los niños -a través de entrevistas con un odontólogo que puede visitar el jardín, o, en medio de una salida educativa a la sala de primeros auxilios- conozcan cómo es la boca por dentro y qué cuidados deben tener para preservar la salud de los dientes, las formas de cepillarse para realizar una buena higiene bucal; aprendizajes que el docente debe retomar.

El cuidado del ambiente podrá abordarse desde una problemática del jardín: los residuos que se generan y dejan la sala sucia al terminar la jornada, promoviendo que los niños protagonicen las acciones para solucionar el problema detectado. **La limpieza, asociada con la recolección de residuos** (en la sala y otros ambientes de la escuela) **es un tema potente para trabajar la responsabilidad que le cabe a cada uno**; para identificarla se indagará dónde hay cestos de residuos, qué tipo de desechos se produce en cada ambiente del jardín (cocina, salas, patio, dirección, etc.), quiénes son los responsables de la limpieza y qué sucede con ellos luego que se la deposita en la calle.

Ambos ejemplos son representativos de situaciones de enseñanza significativas, que permiten construir algunos hábitos con autonomía.



Esteros del Iberá

El tratamiento de las efemérides en el Jardín de Infantes. Los actos escolares.

En el Jardín de Infantes se realizan los primeros pasos hacia el conocimiento de la historia de nuestro país y la formación de la identidad colectiva. En el caso específico de las efemérides, es importante indagar el ambiente social del pasado, justamente, porque allí adquiere sentido aquello que es importante que los niños comiencen a conocer: **los hechos históricos, los actores involucrados en esos hechos y cómo se entraman los vínculos.**

Las efemérides son fechas que destacan acontecimientos históricos. Se distinguen en el calendario escolar por el valor que tiene recordarlas a través de conmemoraciones o festejos. Dan cuenta de nuestros orígenes y de la continuidad con el pasado. **Funcionan como formas de educación patriótica para la construcción de la nacionalidad, propendiendo al “sentido de patria”, identidad y sentimientos de pertenencia hacia la formación de la memoria colectiva.**

En el nivel inicial el trabajo con las efemérides tiene el desafío de otorgarles un sentido veraz, que permita construir lazos que ligen los acontecimientos históricos a través del tiempo, desvinculándolos totalmente de estereotipos. Desde este punto de vista **el tratamiento de las efemérides y la preparación de los actos escolares permite interrogar cómo encarar el trabajo con la historia y la noción del tiempo, reconociendo que para los niños esto significa una construcción difícil de realizar.**

La propuesta didáctica debe favorecer el contacto con variedad de elementos que testimonien informaciones sobre el pasado, por ejemplo, libros, pinturas, objetos antiguos, monumentos históricos, visitas, entre otros.

“La propuesta curricular desde las Ciencias Sociales plantea –para la enseñanza de las efemérides– el mismo entramado didáctico que sostiene para la indagación del ambiente socio natural, sobre la base de:

- *la selección de aspectos que se deciden focalizar;*
- *la selección de contenidos que permitirán a los chicos indagar y comprender dicho aspecto;*
- *la articulación de las actividades desde preguntas que vertebran su desarrollo;*
- *los acuerdos acerca de las modalidades de festejar y conmemorar”.*²⁵⁸

De allí, la importancia de realizar acuerdos institucionales para su desarrollo, pues implica el tratamiento didáctico que se dará hacia el interior de la escuela, paralelamente a la organización del acto escolar; instancia en la que socializará lo aprendido con la comunidad escolar.

²⁵⁸ Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 4° parte. Dirección de Educación Inicial; Coord. Malajovich, A. y Canosa, M. (2005). 1ra. Ed. La Plata. DGCyE / Subsecretaría de Educación. Serie Desarrollo Curricular.

La institución podrá acordar que cada sala desarrolle diferentes trayectos didácticos para el mismo fin; o, que no todas las secciones desplieguen un trabajo didáctico con la misma profundidad para cada una de las efemérides.

El trabajo paralelo de organización del acto y el desarrollo pedagógico de las efemérides impone al colectivo docente de esa institución otro desafío más:

¿Qué participación tendrá la familia en los actos patrios?

Es indispensable reflexionar acerca de las actividades que ellas desarrollarán, revisando y resignificando esas intervenciones, con la claridad de reconocer a quiénes van dirigidos los aprendizajes y quiénes acompañan, compartiendo lo que los niños aprenden. Por lo tanto, ¿será necesario imponer a la familia la participación como “actores de muestras teatrales”, o, delegar en ellas la responsabilidad de la ornamentación de la escuela?

Si la institución escolar tiene clara la función que cumple cada integrante de la comunidad educativa, comprenderá que las familias acompañan los festejos, pero no se ocupan de ellos.

Enseñar las efemérides en el jardín merece un delicado y minucioso tratamiento de la didáctica específica del nivel, que dé cuenta de la importancia de evitar aprendizajes fragmentados de la historia.

Esto implica, reflexionar también sobre la importancia de la propia formación histórica de los docentes. Ambas distinciones se verán reflejadas en las planificaciones pedagógicas.



Museo de Ciencias Naturales "Amado Bonpland"

Evaluación

La evaluación ofrece información sobre el logro de los propósitos que formula el docente (y la institución) y sobre el nivel de progreso de los aprendizajes alcanzados por los niños. Estos aprendizajes se inician en esta etapa de escolaridad y se van desplegando en los niveles subsiguientes.

En el Jardín de Infantes y particularmente en este campo de experiencias, se tendrá en cuenta que los aprendizajes no se logran inmediatamente; conforman un proceso, con avances y retrocesos; por tal motivo, es necesario plantearlos en relación con *el conocimiento del ambiente social y natural*: que indaguen diferentes tipos de contextos (conozcan algún museo donde se conserven objetos del pasado; visiten una biblioteca; recorran un espacio verde donde observar animales y plantas; participen de algún proyecto vinculado con el mejoramiento de una problemática ambiental del jardín; realicen entrevistas y encuestas; exploren, observen y comparen diversos materiales y objetos).

Es relevante saber lo que van logrando, cómo lo consiguieron y en qué grado de progresión se encuentran. Este análisis permitirá realizar ajustes y modificaciones permanentes en la planificación de la tarea docente, de manera de proponer posibles alternativas si los avances no son los esperados. Se respetarán los procesos de los niños, recordando que, **para lograr aprendizajes hay que brindarles variadas y frecuentes situaciones que los hagan posibles.**

Se espera que los niños desarrollen su propia capacidad de evaluar y permitan que los evalúen. Aunque no siempre pueden verbalizar lo que aprendieron, generalmente pueden hacerlo resolviendo situaciones problemáticas donde ponen en juego lo aprendido. *El conocimiento del ambiente social y natural* despliega diferentes instrumentos para obtener información acerca de cuáles son los nuevos aprendizajes incorporados y de qué manera el niño se apropia de ellos, teniendo en cuenta que estos instrumentos variarán según qué es lo que se pretende evaluar.

A continuación, se citan, a modo de ejemplo, algunas instancias, dispositivos y herramientas donde se verifican procesos de evaluación:

- **Las experiencias directas** son situaciones que permiten evaluar la funcionalidad y aplicación de aprendizajes ya adquiridos, empleados en situaciones nuevas. Cuando se realizan salidas es necesario ir evaluando los distintos momentos: la preparación, la puesta en marcha y el trabajo posterior, **lo que se puede hacer mediante la observación directa, la revisión de material gráfico elaborado por los niños, la puesta en común luego de la experiencia.**

- **Las actividades experimentales y exploratorias** permiten evaluar la capacidad del niño para generar hipótesis, confrontar ideas, observar, diseñar, organizarse en el trabajo grupal, entre otras. **Durante la recolección de información** (en libros, revistas, enciclopedias, a través de videos, pinturas, fotos, entrevistas a informantes) **también es posible evaluar la manera en que el niño se acerca a la información, qué elementos despiertan o no su curiosidad, cuáles son las estrategias que pone en juego en cada situación.**

- **El juego dramático**, en recortes del ambiente social, brinda muchas oportunidades para evaluar, **tanto desde el momento inicial como durante el desarrollo y la culminación de la propuesta.** Posibilita conocer los saberes previos de los niños, cómo van adquiriendo los nuevos aprendizajes y finalmente en cuánto han enriquecido sus experiencias y si éstas se han transformado en aprendizajes realmente significativos para ellos.

- **En las actividades gráficas, de registro**, los niños son capaces de transmitir al otro sus ideas, deseos, diseños, información a través de dibujos, cuadros, tablas. Por tal motivo este tipo de actividades deben ser incluidas, ya que **permiten evaluar diferentes modos de comunicar**.

Finalmente, para completar sus procesos de aprendizaje, es conveniente que los niños evalúen sus producciones, reflexionen sobre los procesos realizados e identifiquen lo que han aprendido. Las “puestas en común” y las exposiciones de los trabajos son momentos muy apropiados para generar estos procesos metacognitivos, pues en ellas los niños toman conciencia de sus acciones y las pueden comunicar.

Es necesario que la institución escolar realice un análisis y evaluación de las propuestas que ofrece a los niños y cómo las implementan; tanto como la riqueza y potencialidad de las oportunidades que se les brinda para conocer el ambiente.

Enunciar criterios institucionales para esta tarea es central para garantizar los aprendizajes propuestos.

Educación digital, programación y robótica

Fundamentación

El escenario actual se encuentra marcado por profundas transformaciones culturales, políticas, sociales y técnicas en el que las tecnologías y medios digitales ocupan un lugar central como parte insoslayable de la experiencia social cotidiana. El niño del Siglo XXI nace y se desarrolla en un mundo interconectado, globalizado, dinámico y complejo, siendo partícipe y protagonista de prácticas sociales mediadas por tecnología cada vez más tempranamente.

En este contexto, las múltiples pantallas le ofrecen a los niños de hoy, variadas oportunidades para el acceso ubicuo y permanente a contenidos digitales e información multimedial actualizada minuto a minuto, constituyendo parte de los fondos de conocimiento con los que niños arriban a la realidad escolar.

Sobre la base de que todo niño debe observar, descubrir, explorar y experimentar en su medio para apropiarse de él, la interacción progresiva sostenida y cuidada con los medios tecnológicos que están a su alcance y que forman parte de los entornos cotidianos y de socialización de los que participa (hogar, escuela, hospitales, cines, entre otros), se torna una necesidad en término de cumplimiento de derechos.

Es muy importante que en las instituciones educativas se reconozca la necesidad de trascender el uso intuitivo, continuo y en solitario que caracteriza las interacciones tempranas con tecnologías digitales en el seno del hogar, para que las mismas sean reconstruidas con sentido pedagógico en el marco de las salas, promoviendo acciones que sitúen a los niños como usuarios cuidadosos de sí mismos y de los otros y fundamentalmente, no sólo como consumidores sino como productores culturales de su tiempo.

La promoción del desarrollo integral del niño desde el Nivel Inicial requiere, en este marco, asumir la educación digital a fin de promover la comprensión del complejo y transformado mundo cultural en el que niños viven hoy, promover prácticas sociales tecnológicas que resulten seguras, creativas, colaborativas y significativas desde la infancia y expandir las posibilidades de conocer y aprender gracias a las potencialidades educativas y formativas de los recursos digitales que ofrecen las TIC.

Cuando hablamos de las **Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)**, nos referimos a aquellos **dispositivos** (celulares, tablets, computadoras, robots, drones, TV, radio), **aplicaciones** (educativas, comerciales, abiertas, redes sociales, canales) y **entornos** (sitios web con mayor o menor nivel de interactividad) que se utilizan para procesar, administrar y compartir información y para comunicarse con otros. Específicamente, llamamos tecnologías digitales a los dispositivos, aplicaciones y entornos que han sido sometidos a procesos de digitalización (traducción al “lenguaje de las computadoras”), así como a los contenidos (imágenes, videos, audios) generados a partir de ellos y de las prácticas sociales y culturales que los comprenden y forman parte de la cultura digital actual.

En este sentido, la incorporación de la tecnología digital puede promover en niños del Nivel Inicial el trabajo en torno al discurso narrativo, instructivo y argumentativo, expandiendo su vocabulario con la incorporación de términos técnicos propios de este campo. A su vez, pueden actuar como medio de observación, registro de información y comunicación de ideas en el *Campo del conocimiento Social, Natural, Tecnológico y Matemático*. Permitirá también, mejorar sus habilidades matemáticas ligadas al espacio, medida y número por medio de la participación en situaciones lúdicas en las que aplique el pensamiento computacional. La creación fotográfica, sonora y audiovisual ofrecerá la posibilidad de enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas en el *Campo de Comunicación, Expresión y Lenguaje*. Todo ello permitirá al docente crear nuevos entornos de aprendizaje donde los ejes desarrollados en este documento se complementen para que los niños se tornen protagonistas de sus procesos de aprendizaje, desarrollando progresivamente todas sus capacidades y competencias.

Propósitos

- Habilitar experiencias de educación digital que sitúen a los niños como protagonistas en pos de la construcción de su identidad como productores de contenidos digitales adecuados a su edad y partir de la manipulación de los recursos digitales a su alcance.
- Diseñar propuestas innovadoras, potentes y significativas a partir de la incorporación de tecnologías digitales propias de la cultura digital actual.
- Promover la adquisición de hábitos de cuidado de sí mismo y de los otros en redes sociales y entornos digitales, así como la creación y respeto de pautas de uso de dispositivos y contenidos compartidos.
- Favorecer experiencias para la interacción y el uso autónomo de dispositivos, aplicaciones y entornos disponibles en el jardín.
- Planificar propuestas lúdicas que permitan el desarrollo progresivo del pensamiento computacional mediante la programación y la robótica.
- Involucrar a los niños en propuestas de producción de contenidos multimediales para la expresión de ideas propias y compartidas en función de intereses comunes y/ o de resolución de problemáticas comunitarias.
- Organizar escenarios e instalaciones artísticas y lúdicas, que combinen tecnologías digitales y recursos concretos para generar experiencias estéticas en sus actores participantes.
- Posibilitar nuevos canales, dinámicas y espacios de comunicación y encuentro entre el Jardín y la comunidad, mediados por tecnologías digitales.
- Promover experiencias de educación digital que involucren la participación de las familias, a fin de extender las acciones formativas del jardín acompañándolas en la crianza y cuidado digital del niño.

Contenidos

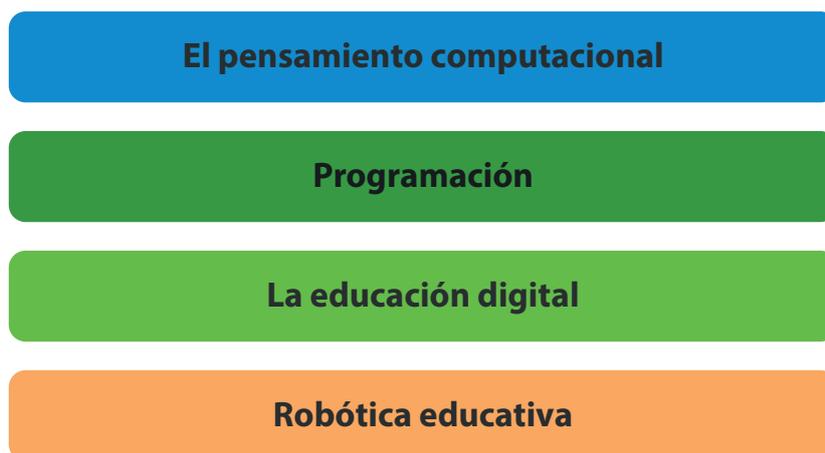
Los ejes que organizan los contenidos son: el pensamiento computacional, la educación digital, la programación y la robótica educativa.

El pensamiento computacional "Es un proceso lógico que permite formular o resolver problemas del mundo que nos rodea, haciendo uso de secuencias e instrucciones ordenadas (algoritmos), para llegar a una solución." (Buenos Aires, 2018)²⁵⁹.

La educación digital es la aplicación de tecnologías digitales y de información al proceso de enseñanza y aprendizaje, en pos del logro de objetivos propios de cada disciplina.

Programación "Es el proceso de diseñar y escribir una secuencia de instrucciones en un lenguaje que pueda ser entendido por una computadora".²⁶⁰

Robótica educativa es la integración que se logra de diferentes áreas de manera natural, a partir del uso de un robot para aprender de forma transversal: matemáticas, lengua, ciencias y artes. De allí la importancia del uso de este recurso en el Nivel Inicial, como una **herramienta** lúdica más para aprender.



Educación digital

- Alfabetización Digital

- Reconocimiento de usos y funciones de las tecnologías digitales en el entorno social cercano y lejano (jugar, comunicar, buscar y encontrar información, aprender, compartir, expresar, entre otros).
- Uso progresivamente autónomo y responsable de los recursos digitales disponibles en la institución, creando, acordando y aplicando pautas de cuidado.
- Exploración de dispositivos, aplicaciones y entornos digitales, para descubrir las posibilidades y limitaciones que ofrece su uso.

²⁵⁹ Curso "Pensamiento Computacional en el Nivel Inicial" Ministerio de Educación y Evaluación de la Ciudad de Buenos Aires.

²⁶⁰ Competencias de Educación Digital. (2017). 1a edición. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF.

- Selección de los recursos digitales más apropiados a los problemas, situaciones y proyectos que se emprenden en la sala.
- Registro de situaciones y procesos a través de herramientas y dispositivos móviles: la fotografía, el video, la grabación de sonidos.
- Comunicación de ideas y mensajes por medio de imágenes digitales fijas y móviles: fotografías, imágenes dibujadas, imágenes intervenidas, imágenes móviles.
- Exploración y apropiación de herramientas digitales sencillas para la edición de imágenes fijas y cinéticas.
- Empleo de tecnologías digitales para crear y expresar ideas individuales y compartidas a través de múltiples lenguajes de representación.
- Elaboración de relatos a través de diversos modos de representación: el relato fotográfico y audiovisual.
- Escucha y exploración de sonidos digitales. Producción de tramas sonoras utilizando recursos digitales y dispositivos móviles.
- Visualización crítica de videos (films no comerciales, cortometrajes, documentales, publicidades infantiles, entre otros) a fin de identificar los mensajes que transmiten, socializar los sentimientos que provocan y reconocer materiales y técnicas utilizadas para su elaboración.
- Experimentación de las etapas de la producción audiovisual (la situación cinematográfica, oscuridad y proyección, movimiento, encuadre, montaje) a través de propuestas lúdicas.
- Creación de proyectos audiovisuales (fotonovela, teatro de sombras, cortometraje de animación, cortometraje actuado, entre otros) con diferentes intencionalidades comunicativas y mediante diversas técnicas productivas (stop motion, pixilación, stop trick).

- Internet y redes

- Reconocer al ciberespacio como ámbito de convivencia, comunicación entre las personas y circulación de información multimedial compartida.
- Identificación de las acciones en el ciberespacio como constitutivas de la huella digital personal. Estrategias de cuidado de la información y datos personales en juegos y espacios públicos en red.
- Respeto por la información privada en dispositivos y entornos compartidos (redes, dispositivos).
- Exploración acompañada de sitios con contenidos y recursos relacionados con los temas que se indaguen en la sala.
- Acceso autónomo a información digital y contenidos de internet en entornos digitales seguros a través de búsquedas orientadas.

- Programación y Robótica

- Introducción al pensamiento computacional con el propio cuerpo, con elementos concretos y con tecnologías digitales.

- Exploración de posibles soluciones a problemas computacionales, elaboración de hipótesis y análisis de los efectos provocados por su propia acción.
- Codificación de secuencias ordenadas de instrucciones para resolver desafíos o llegar a una meta.
- Creación de desafíos con resoluciones programables en el mundo físico y en entornos digitales de programación.
- Reconocimiento de las características generales de funcionamiento de los robots, tipos de robots y relación con la función social que cumplen; componentes visibles y funcionalidades.
- Uso de juegos de construcción para el diseño y desarrollo de artefactos sensibles al entorno y que respondan a estímulos.
- Instrucción y ejecución de sentencias de programación de robots a través de controles remoto y de entornos digitales.

Orientaciones didácticas

Las tecnologías digitales se tornan recursos digitales en el marco escolar, cuando son integradas con sentido pedagógico en un proyecto educativo potente, con una intencionalidad didáctica clara, que las contextualiza y les otorga sentido. Los beneficios potenciales que ofrecen los recursos digitales para expandir los modos de expresarse, conocer y aprender se logran, además, cuando las propuestas de la sala involucran no sólo la mera exploración con los mismos sino también su uso creativo y colaborativo, y momentos de reflexión posterior sobre lo actuado/experimentado.

Con los **juegos digitales** que involucren contenidos curriculares, es conveniente tener en cuenta al organizar y gestionar las clases, que a sucesivas rondas de juegos le sucedan momentos de reflexión sobre la tarea, que promuevan el debate de ideas y la formulación de argumentos sobre los procedimientos o estrategias utilizadas para ganar. Aquí se pondrá la mirada sobre los diferentes recursos que utilizan los niños, pero también las maneras que tienen de comunicarlos y es tarea del docente ayudar a que las formulaciones sean cada vez más claras y expliciten mejor lo realizado por uno mismo y por los demás compañeros. Estos espacios permitirán posicionar a los niños en mejores condiciones para posteriores juegos y posibilitar la evolución de sus recursos, no sólo procedimentales sino también expresivos y comunicativos.

En este sentido, la incorporación de la tecnología digital puede promover en niños del Nivel Inicial el trabajo en torno al discurso narrativo, instructivo y argumentativo, expandiendo su vocabulario con la incorporación de términos técnicos propios de este campo. (ver Campo de Experiencias Comunicación, Lenguaje y Expresión)

Por otra parte, al resolver una determinada actividad que les propone, por ejemplo, un programa de ejercitación, los niños pequeños prestan atención al contenido curricular que le permitirá solucionar exitosamente la tarea. Pero además y al mismo tiempo observan y analizan la pantalla, anticipan hipótesis sobre las pautas que le permitirán avanzar en su recorrido, ponen cuidado en el uso de las teclas que el programa les exige, atienden al efecto que en pantalla se produce ante las acciones que ejecutan sobre los elementos de entrada de información. Es interesante que en los momentos de reflexión se propicie también la de la explicitación de estas observaciones, porque pueden ser útiles para otros, pero sobre todo por las operaciones mentales que estas explicitaciones requieren. El carácter interac-

tivo de la computadora hace que los niños obtengan una respuesta inmediata sobre las acciones que sobre ellas realizaron contribuyendo así al trabajo con nociones de causalidad.

De este modo, las tecnologías digitales pueden actuar como medio de observación, registro de información y comunicación de ideas en el *Campo del Conocimiento Social, Natural, Tecnológico y Matemático*. Permitirá también, mejorar sus habilidades matemáticas ligadas al espacio, medida y número por medio de la participación en situaciones lúdicas en las que aplique el pensamiento computacional. La creación fotográfica, sonora y audiovisual ofrecerá la posibilidad de enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas en el *Campo de Comunicación, Lenguaje y Expresión, Lenguajes Artísticos*. Todo ello permitirá al docente crear nuevos entornos de aprendizaje donde los ejes desarrollados en este documento se complementen para que los niños se tornen protagonistas de sus procesos de aprendizaje, desarrollando progresivamente todas sus capacidades y competencias.

Trabajar en el jardín con Educación Digital, Programación y Robótica ofrecerá la oportunidad de desarrollar habilidades involucradas en el pensamiento computacional, como ser: el uso del **pensamiento crítico, la comunicación y cooperación con otros, aprender a resolver problemas usando medios a su alcance, creatividad e innovación, entre otras competencias**.

Por otra parte, la **participación en procesos de producción audiovisual les permitirá a los niños familiarizarse con los códigos, lenguajes y modos de producción de mensajes de los medios digitales**, al tiempo que los empodera para la producción de mensajes que resulten personal y socialmente relevantes. La creación audiovisual emprendida por niños les permite desplegar un universo poético particular y los alienta a construir una mirada propia y subjetiva del mundo.

En este diseño curricular se propone trabajar la tecnología digital como un componente del Campo de experiencias, lo que implica **trascender su simple abordaje como un recurso transversal para constituirse en objeto de estudio**. Este enfoque permitirá a los niños que trabajen y colaboren con otros para crear ambientes que apoyen el **aprendizaje individual y colaborativo**, y que propicien interacciones sociales más ricas intra e intergrupales, utilizando los recursos tecnológicos a su alcance, demostrando comprensión de su función, pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas acordes a su edad y utilizando elementos cotidianos que tiene a su alcance.

Este doble abordaje no soslaya la necesidad de generar propuestas didácticas que, atendiendo a los propósitos, contenidos y abordajes propios del campo, resulten respetuosas de las orientaciones didácticas del resto de los campos, así también como de los principios de la didáctica de la Educación Inicial que configuran los modos de enseñar más apropiados para los niños pequeños de la región, como ser la alfabetización cultural e integral, la centralidad del juego; la organización de la enseñanza como construcción de escenarios y el desarrollo personal y social de todos los niños del Siglo XXI, entre otros.

A continuación, presentamos brevemente el significado de cada eje y algunas sugerencias de actividades para cada uno de ellos: pensamiento computacional, educación digital, programación y robótica educativa.



Ciervo de los pantanos



Carpincho

Pensamiento Computacional

Los niños lograrán trabajar la indagación, exploración, la generación de hipótesis, identificar el problema, secuenciar los pasos para su resolución, descubrir patrones, trabajar en forma colaborativa, aprender del error, comunicar sus ideas y exponer sus conclusiones.

Para llevarlo al aula los docentes pueden utilizar:

- Los juguetes basados en metodologías de aprendizaje por manipulación, los popularmente conocidos como juguetes Montessori. Esto permite trabajar las habilidades de secuenciación: por forma, tamaño, color, etc.
- Juegos de construcción usando diversos materiales: ladrillos, vasos, botellas, tapitas, entre otros.
- Juegos de laberintos, rompecabezas, etc.

Todos estos juegos han de plantearse en contextos de problemas a resolver, desafíos para el que se deban elaborar estrategias de resolución. En un juego de construcción es necesario que el docente plantee una consigna para la construcción, con ciertas condiciones que cumplir, que lleve a los niños a comprender la situación planteada y organizarse para resolverla. De este modo, se señala que, si el objetivo es trabajar este eje, es necesario incluir consignas para el juego.

Como ya se dijo antes con otros juegos, en éstos también es fundamental trabajar desde la colaboración formando equipos de juego y exponiendo las conclusiones.

Es necesario comenzar a trabajar primero el pensamiento computacional dado que es la base para continuar con la educación digital, la programación y la robótica educativa.

Educación Digital

Estas nuevas formas de aprender y enseñar deben ampliar las posibilidades de aprendizaje que se ofrece a los niños. Para ello, es necesario reflexionar sobre las potencialidades que brinda cada una de ellas, y considerar que la incorporación de tecnología digital no siempre es necesaria o significativa. Aquí cabe preguntarse, ¿se ven modificadas las prácticas de enseñanza con tecnología digital?, ¿se corresponde con los propósitos de enseñanza que cada disciplina promulga?, ¿podrían realizarse de la misma manera sin ellas?

Es el docente quien se responderá estas preguntas al momento de introducirlas en sus clases, de manera que logren propiciar los aprendizajes buscados.

Para llevarlas al aula los docentes pueden utilizar:

- **Los recursos digitales** con los que cuenta el jardín y trabajar sobre los cuidados que deben tener los niños con los mismos. Es fundamental propiciar la exploración de los diferentes recursos junto a la mirada guía y las intervenciones del docente.
- **La imagen digital:** trabajar con los alumnos imágenes digitales por medio de computadoras o dispositivos móviles. Observar y comparar fotografías digitales. Utilizar herramientas de zoom para trabajar sobre los detalles. Tomar fotografías del entorno y armar relatos fotográficos. Utilizar herramientas lúdicas de dibujo para crear imágenes digitales. Trabajar con mapas digitales para reconocer el entorno.

- **El sonido digital:** Reconocer diferentes sonidos digitales. Explorar aplicaciones lúdicas para escuchar sonidos y música.
- **El video:** reconocer los diferentes formatos multimediales (películas, video cuento, videos musicales, documentales, entre otros) desde la observación de éstos con la guía docente. Experimentar y crear producciones multimedia. Trabajar en equipo y compartir las producciones.
- **Exploración del ciberespacio:** Examinar el ciberespacio como un lugar donde circula información digital de todo tipo. Utilizar plataformas de juegos educativos. Trabajar con los niños y sus familias⁸ la seguridad en internet, la protección de datos y el tiempo frente a las pantallas.
- **Juegos digitales:** son de carácter interactivo, de alto poder motivador y con gran capacidad de aumentar la significatividad de los aprendizajes de los niños.

Es posible distinguirlos entre:

Juegos Educativos: son los juegos producidos por el mercado comercial de software para que los niños puedan jugar con ellos. Los maestros sólo deben elegirlos, instalarlos y/o ejecutarlos. Son de ejercitación y práctica, algunos de ellos: los juegos lógicos, juegos para obtener información, juegos para el aprendizaje de la PC, juegos para crear graficadores infantiles y constructores de cuentos, entre otros.

Juegos Inventados: son propuestas lúdicas creadas por los maestros utilizando la estructura abierta que presentan algunos juegos digitales. Además de la selección y la instalación implican un momento de diseño de las acciones que se espera que los niños realicen, creación que supone la posibilidad de trascender su propuesta específica.

Programación

Un lenguaje de programación es el que permite a la computadora o dispositivo móvil seguir las órdenes que el niño (programador) ha diseñado.

Para trabajarlo en el aula los docentes deberán:

- Propiciar la aplicación del pensamiento computacional para resolver problemas, utilizando materiales didácticos y luego aplicaciones digitales.
- Utilizar tarjetas de movimiento para introducir a los niños en los conceptos de comandos, secuencias y patrones.
- Explorar y trabajar con las aplicaciones de programación en módulos²⁶¹, proponiendo a los niños situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
- Impulsar el trabajo en equipo y promover la exposición de las soluciones encontradas.

Robótica Educativa

En este ambiente de aprendizaje innovador, los niños pasan la mayor parte del tiempo simulando fenómenos y mecanismos o desarrollando sus propias hipótesis.

²⁶¹ **Módulo** (informática): en **Programación**, un módulo es una porción de un programa de ordenador. De las varias tareas que debe realizar un programa para cumplir con su función u objetivo, un módulo realizará, comúnmente, una de dichas tareas (o varias en algún caso).

La Robótica Educativa se transforma en un recurso que proporciona y motiva el desarrollo de competencias básicas tales como la comunicación, el pensamiento lógico, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Por su carácter transversal se convierte en un recurso pedagógico integrador en donde los niños pueden percibir problemas de la vida real y significativos en escenarios constructivistas de aprendizaje activo y lúdico.

Las actividades propuestas para los niños son los recorridos lúdico-didácticos relacionados con programación y robótica:

- Utilizar los lenguajes de programación aprendidos para indicar al robot qué acciones debe realizar. Para ello, el niño deberá analizar la situación problemática que se le presenta, apelar a los conocimientos de programación en bloque aprendidos, diseñar la solución y aplicarla.
- Analizar los errores y aciertos. Compartir las soluciones.
- Trabajar el espacio y temas transversales por medio de láminas diseñadas a tal fin.

Evaluación

Algunos indicadores que permiten dar cuenta de los avances de los niños en relación con las experiencias de enseñanza que el docente ha desarrollado, son:

- Presenta hipótesis y diseña estrategias de resolución de las situaciones problemáticas paso a paso.
- Aplica los conceptos de comandos, secuencias para resolver un problema.
- Logra reconocer patrones dentro de los pasos de solución.
- Reconoce los diferentes formatos multimedia: imágenes, audios y videos digitales.
- Registra, edita y/o interviene en producciones multimediales para comunicar sus ideas.
- Reconoce el ciberespacio explorando sitios con contenidos y recursos relacionados con las diferentes áreas de conocimiento (acompañado del docente).
- Conoce y reflexiona sobre su seguridad en el ciberespacio (Huella digital).
- Utiliza y crea juegos de construcción que involucran la programación y la robótica educativa.
- Participa de la construcción de saberes en forma colectiva: compartir y crear, en colaboración con otros.

Matemática

“Es imposible transformar las formas de enseñar matemática de manera individual (...) cualquier cambio debe ser gestado y sostenido por un colectivo de docentes que pueda constituirse en un ámbito de discusión y de elaboración de lo nuevo, así como de revisión y validación de lo que se va ensayando”

Patricia Sadovsky

Fundamentación

La Matemática en el Nivel Inicial ²⁶²

El propósito central de la enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial es introducir a los niños en el modo particular de: pensar, de hacer y de producir conocimiento matemático.

Desde esta perspectiva el niño aprende matemática en interacción con situaciones problemáticas que lo involucran en un proceso de toma de decisiones, en la elaboración de estrategias, en un proceso de búsqueda autónomo, sin ser guiado por lo que pudiera suponer que el docente espera que haga.

Aquí es importante señalar, que el término “**situación problemática**” no se reduce a un enunciado al estilo tradicional. Es una **cuestión por resolver**, una **situación cotidiana a solucionar**, un **juego reglado**, una **actividad especialmente diseñada** por el maestro donde se ponga en obra un contenido determinado; o diferentes **propuestas de enseñanza contextualizadas que ayuden a comprender un cierto recorte del ambiente**.

Todas las comunidades humanas en el desarrollo de sus actividades habituales producen herramientas matemáticas como: contar, orientarse, localizar, medir, encontrar y diseñar formas; y estas surgen con el afán de resolver ciertos problemas, en ciertos contextos. Del estudio de estos contextos y las posibilidades de intervención de los niños de nivel inicial en ellos, deben surgir los recortes del ambiente que cargarán de significado a estas actividades matemáticas. Esto reta a las instituciones educativas del nivel, al trabajo de reconocer las situaciones en las que se usan estos recursos matemáticos para resolver problemas del ambiente cotidiano, del aula o de la escuela y las diferentes posibilidades que ofrecen. La exploración, el análisis y las diversas experiencias que se generen en estos recortes enriquecerán la alfabetización cultural de los niños.

Considerando esto, es central tener en cuenta a la hora de planificar, que hay diferentes tipos de actividades que se pueden y deben organizar en las salas para definir un plan de enseñanza que asegure el tratamiento de contenidos matemáticos y, a su vez, el avance en los aprendizajes de los niños a lo largo de su trayectoria en el nivel.

Las actividades ligadas a la vida cotidiana del Jardín brindan oportunidad para plantear cuestiones a resolver, donde se ponen en juego conocimientos matemáticos. Algunos ejemplos son: averiguar la cantidad de galletitas que habrá que pedir en la cocina para que alcancen para todos los niños de la sala o tener que explicar a través de un “mapa” a los niños del otro turno, el recorrido a la plaza donde siempre vamos, para que ellos también puedan llegar hasta allí.

²⁶² Para este apartado se ha tenido en cuenta el Documento de Apoyo “Matemática en el Nivel Inicial Cantidades, Números y Resolución de problemas” Consejo General de Educación Lic. Graciela Aisemberg.

Este mismo tipo de **situaciones pueden también estar insertas en propuestas contextualizadas con un propósito de enseñanza más amplio y abarcativo**, que alcanza contenidos de otros ejes, como ser aspectos del mundo natural, aspectos físicos de los objetos o aspectos sociales. Por ejemplo, el trabajo que se puede realizar a raíz de la celebración de la semana o del día de la familia con el objetivo de aumentar el grado de conciencia acerca de determinados temas relacionados con la familia, podría incluir desde las matemáticas la realización de las invitaciones para las familias con un “mapa” para indicar a los asistentes dónde queda el salón de actos, o se puede preparar con los chicos las bolsitas para los premios, en las que cada una tenga una cierta cantidad de golosinas (por ejemplo, 8 caramelos, 2 chupetines y un turrón). Este tipo de **situaciones, contextualizan los contenidos matemáticos** y permiten visualizar más fácilmente **para qué sirven y el uso que la sociedad les da a los mismos**.

Sin embargo, es necesario **no perder de vista que el maestro deberá también organizar situaciones especialmente diseñadas para el tratamiento de determinado contenido matemático**. Se trata del desarrollo de actividades en las que el docente define cierta forma de organización de la clase (en grupos pequeños, por ejemplo); plantea una consigna, fija ciertas restricciones que se deben respetar y que permiten generar cambios en los procedimientos de los niños, organiza la confrontación y pone en común los nuevos saberes construidos. Estas serán las situaciones que vigilarán que se produzca una **evolución en los procedimientos y los recursos que cada grupo de niños tiene con relación a un contenido matemático**, resguardando de ese modo que se cumplan los objetivos de enseñanza en cada sala.

Esta concepción de hacer matemática en la escuela supone entonces, un largo recorrido que implica equivocarse, imaginar, trabajar con otros, y que se inaugura en el nivel inicial. Este primer acercamiento es fundante del vínculo que cada sujeto construye con la matemática, pero también de la imagen que tiene de sí mismo, de la confianza en sus propias posibilidades y del respeto por los otros, por eso es tan importante el rol que cumple el nivel en este camino.

"...estos primeros pasos comprometen decisivamente el futuro matemático de nuestros alumnos, así como el desarrollo o enriquecimiento de su curiosidad, su capacidad de análisis, su espíritu crítico, sus posibilidades de asombro. Se trata de darles múltiples ocasiones, con miras al ciudadano que se quiere formar, de buscar, explorar, probar, anticipar, prever consecuencias, reflexionar, analizar, plantear preguntas, establecer relaciones en una comunidad de producción como es la sala".²⁶³

²⁶³ Diseño Curricular para la Educación Inicial (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Pcia. de Buenos Aires.

Propósitos

- Ofrecer situaciones de enseñanza que permitan poner en juego, difundir, enriquecer y ampliar los conocimientos matemáticos que los niños han construido fuera de la escuela.
- Promover una aproximación cada vez más sistemática a los números, las representaciones espaciales, las formas geométricas, mediciones y medidas cuidando el sentido de esos primeros aprendizajes escolares.
- Crear espacios de actividad matemática donde los niños deban tomar decisiones respecto de la resolución de los problemas que enfrentan, explorar, probar e intentar validar sus producciones.
- Propiciar el intercambio de ideas, la discusión y la argumentación, generando instancias para que circule el conocimiento entre los niños.



Aguará Guazú



Yetapá de Collar

Contenidos

Número y Sistema de Numeración

- Designación oral de la serie numérica (recitado de números).
- Reconocimiento de una porción significativa de la serie numérica.
- Escritura y lectura de números.
- Interpretación de información numérica contenida en imágenes, gráficos y en situaciones planteadas oralmente.
- Organización de la información recogida en diversas situaciones, para comunicarla o guardar un registro.
- Reconocimiento del uso de los números en contextos de la vida diaria.

El número como *memoria de la cantidad* en problemas que requieran:

- Determinación de la cantidad de objetos o de dibujos de una colección, utilizando procedimientos de conteo, sobre conteo o de percepción global.
- Registro de las cantidades involucradas en la resolución de problemas, partiendo de las representaciones espontáneas de los niños (por ejemplo; marcas, cruces o dibujos) hasta el uso de numerales.

El número como *memoria de la posición* en problemas que requieran:

- Determinación de la posición de un elemento en una serie ordenada.
- Designación de posiciones de objetos en una serie ordenada

El número para *comparar cantidades* en problemas que requieran:

- Comparación de escrituras numéricas: mayor que, menor que o igual que.
- Construcción y comparación de colecciones desde el punto de vista numérico, estableciendo relaciones tales como "más que...", "uno más que..." "menos que..." "uno menos que...", "igual que..." o "tantos como..." y utilizando distintas estrategias (estimación global, correspondencia, conteo).

Resolución de problemas utilizando distintos recursos tales como; material concreto, dibujos, números, en situaciones que involucren al número para anticipar resultados:

- Los números para partir y repartir colecciones.
- Los números para quitar una colección de otra.
- Los números para reunir dos o más colecciones.

Espacio, Formas Geométricas y Medida

El uso de *relaciones espaciales* en situaciones que requieran:

- Comunicación de posiciones: interpretación, descripción y producción de mensajes orales y gráficos que pongan de manifiesto relaciones entre objetos y personas, utilizando referencias con relación a sí mismo ("cerca mío...", "al lado mío...", "acá...") y posteriormente con relación a puntos de referencia exteriores ("cerca de la puerta...", "al fondo del pasillo...", "dentro de...").
- Comunicación de desplazamientos: interpretación, descripción y producción de mensajes orales y gráficos que comuniquen desplazamientos en espacios reducidos o cercanos, utilizando objetos del entorno como referentes.
- Comprensión de la necesidad de orientar el plano respecto del espacio real.
- Interpretación y comunicación de referencias respecto de la hoja de papel.

Formas geométricas

Resolución de situaciones problemáticas que requieran:

- Reconocimiento de figuras geométricas y discusión sobre su uso en objetos de la vida diaria (círculos para hacer ruedas, triángulos para lograr que el avión de papel vuele más lejos, cuadrados o rectángulos para hacer paredes o pisos de una maqueta...).
- Composición y descomposición de formas geométricas (figuras y cuerpos) a partir de otras figuras y cuerpos (payaso formado con rectángulos, círculos... torre formada por cubos...).
- Comunicación e interpretación, tanto oral como gráfica, de características geométricas que posibiliten la identificación de formas: figuras y cuerpos.
- Distinción de algunas figuras geométricas de otras a partir de sus características: lados rectos o curvos, cantidad de lados, cantidad de vértices, igualdad de los lados, etc.
- Reconocimiento de algunas figuras geométricas: círculos, cuadrados, rectángulos y triángulos.
- Construcciones de figuras de lados rectos sobre papel cuadriculado: copiar, construir, completar, etc.
- Exploración de las características de los cuerpos geométricos: esferas, cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos.
- Distinción de algunos cuerpos geométricos a partir de sus características: cantidad de caras, forma de las caras, caras planas o no, cantidad de aristas, cantidad de vértices, igualdad de las caras.

Mediciones

Resolución de situaciones problemáticas que requieran:

- Ubicación temporal y comparación de duraciones de distintos momentos en actividades cotidianas y acontecimientos sociales.

- Reconocimiento de formas sociales de ubicación temporal: ayer, hoy, mañana... días de la semana, tipos de días (festivos, laborables), hechos relevantes (vacaciones, cumpleaños...).
- Invención y uso de unidades de medida no convencionales en situaciones donde no se puedan realizar comparaciones directas.
- Comparación de objetos atendiendo especialmente a las magnitudes: longitud, peso, capacidad: "más grande que...", "más ancho que...", "más pesado que..."
- Comparación de longitudes, capacidades y pesos con diversas finalidades prácticas de manera directa y mediante procedimientos indirectos: con unidades no convencionales y convencionales.

Orientaciones didácticas

Independientemente del jardín, los niños construyen en su interacción con el mundo que los rodea, una diversidad de conocimientos acerca de los números, el espacio, las formas y las medidas. Estos conocimientos difieren entre los niños que comparten una sala, no sólo en cuanto a su extensión sino también en cuanto a los tipos de problemas en los cuales pueden ser utilizados.

Es tarea del jardín recuperar estos conocimientos y hacerlos progresar a partir de las propuestas de enseñanza que se planifiquen. El enfoque de la enseñanza de la matemática que desde este diseño curricular se promueve y en general la perspectiva globalizante del aprendizaje que lo envuelve, hace que se entienda la construcción de los aprendizajes a partir de situaciones problemáticas en las que el contexto juega un rol fundamental como portador de sentido de los contenidos.

Dichos contextos, como se anticipó, pueden ser recortes del ambiente, actividades ocasionales, cotidianas de la sala, o también contextos intencionalmente diseñados, como los juegos reglados.

El siguiente apartado se centrará en el tipo de situaciones, actividades, organización y gestión de las clases en función de los objetivos de enseñanza de la matemática que se proponen en este nivel.

Tipos de actividades y gestión de las clases

Como su nombre lo dice, las *situaciones ocasionales o cotidianas de la vida de la sala*, hacen a la rutina de las clases o pueden surgir en diferentes ocasiones a partir de una actividad planificada especialmente.

Al tomar la "responsabilidad" por ejemplo, de organizar la merienda, distribuir materiales de trabajo u organizar los libros de la biblioteca, los niños pueden apreciar que estas actividades son necesarias para que la sala funcione, y esto aporta mucha significación para ellos, ya que se sienten directamente implicados en las consecuencias de la solución obtenida.

Del mismo modo, cuando las actividades se inscriben dentro de un recorte del ambiente como *"la función de cine familiar para todo el jardín"*, la organización y el control de cuántas entradas vendió cada sala, es una situación con sentido y de relevancia dentro de una actividad social de la vida del jardín que los niños pueden apreciar como necesaria. En esa *necesidad*, se sustenta la significación que buscamos tengan los contenidos matemáticos en el nivel.

Por otra parte, elegir “buenas situaciones” no acaba la tarea para el docente en la dirección que señala este enfoque de enseñanza, sino que es importante tener en cuenta la gestión que éste lleva adelante en el desarrollo de dichas situaciones. Uno de los primeros objetivos que el maestro debe plantearse al gestionar las propuestas de enseñanza, es que los alumnos se animen a poner en acción variadas estrategias, por lo que es importante que las diferentes tareas se organicen en pequeños grupos donde los niños se desenvuelvan en **forma autónoma del docente** y a la vez puedan buscar el apoyo de sus pares. Además, es imprescindible para que sea posible el desarrollo de estrategias personales, que la tarea que se proponga a los niños sea un desafío para ellos pero que no los encuentre desarmados. Es importante cuidar que los chicos tengan recursos para hacerse cargo del problema, por ejemplo, si se trata de un problema de conteo, habrá que considerar que dispongan del recitado de la porción de la serie numérica que necesitan para utilizar en el problema. Es fundamental entonces, al planificar la enseñanza, analizar las posibilidades y recursos con que cuentan los niños para resolver las actividades que se les ofrezcan.

Ahora bien, aunque el trabajo del pequeño independiente del docente es crucial para propiciar su autonomía al organizar y desarrollar estrategias personales, los momentos de reflexión sobre ese trabajo en los que se propicien argumentos y explicaciones sobre lo realizado, hacen al patrocinio del desarrollo de capacidades fundamentales ligadas con la matemática como, reconocer lo que saben y lo que aún les falta aprender, comunicar a los demás las ideas que se les ocurren o interpretar las ideas que otros proponen.

De aquí que es sustancial que se intercalen momentos de resolución de diversas tareas (situaciones problemáticas) con instancias de puesta en común, comunicación o debate sobre lo realizado para que el aprendizaje sea íntegro. Es tarea del docente ser regente de la producción de conocimiento por parte de los alumnos a través de su intervención a lo largo del desarrollo de cada uno de estos momentos.

Los juegos en las salas de Nivel Inicial

El juego en el Nivel Inicial se postula como contenido para aprender y estrategia para enseñar. Los juegos con reglas convencionales constituyen una estrategia de gran valor para el desarrollo de los saberes matemáticos.

Este formato de juego proporciona al niño el placer de jugar, competir; ganar, pero a la vez plantearle un problema a resolver, una dificultad que haya que superar para poder ganar, que debe estar ligada al contenido matemático que se desarrolla. Por ejemplo: en el juego de la guerra con cartas, **para saber quién gana**, los niños se enfrentan al problema de tener **que averiguar cuál de las dos cartas es la mayor**, poniendo en acción procedimientos de **comparación de cantidades**.

Es importante señalar que, aunque se distinga claramente el contenido ligado al juego, **jugar únicamente no garantiza el aprendizaje de ese contenido, será necesario organizar actividades de reflexión posterior al juego.**

Los objetivos involucrados en un juego no son los mismos para el niño que para el maestro. Para ellos se trata de jugar y para él, de enseñar. Lograr un equilibrio entre estas dos perspectivas con relación a los juegos es tarea del docente.

Los momentos de reflexión posterior al juego son en los que más se puede identificar la intención del docente, pero se advierte que no se trata de que los niños olviden lo vivido en el juego y que “empiece” la clase de matemática en este momento, todo lo contrario. Se puede pensar que esta reflexión tiene que permitir, por ejemplo, mejorar las estrategias de juego, lo que en términos didácticos corresponderá a apropiarse de conocimientos matemáticos.

Orientaciones didácticas

Eje Número y Sistema de numeración

El uso de la numeración oral y escrita se inicia en los niños a través de diferentes experiencias en contextos extraescolares y se tiene que ampliar, poner a prueba y aprender más sistemáticamente en el nivel inicial.

La información que da la numeración hablada en una porción significativa de la serie es un recurso para comprender escrituras numéricas, de allí que algunos niños nombren al “11” como *diez y uno*. Ya que utilizan conocimiento adquirido de otra porción de la serie como una regularidad, aunque en este caso no valga (“31” se nombra treinta y uno, entonces “11” debería nombrarse diez y uno). Del mismo modo, la información que da la escritura de los números ayuda a comprender o interpretar la numeración oral. Estos son recursos que utilizan algunos niños, aunque no lo hagan explícitos y deben convertirse en un recurso didáctico del que se valga el docente para dar luz a las regularidades de nuestro sistema de numeración para sus niños. De aquí que la **numeración hablada y escrita se aborda de manera simultánea** buscando establecer relaciones entre ambas.

Los nombres de las decenas se relacionan con los números de las cifras (los veinte comienzan con dos, los treinta con tres, los cuarenta con cuatro) y esta información facilita la lectura y escritura de números de dos cifras. Sin embargo, los nombres de las primeras decenas: diez y veinte, no guardan ninguna relación con las cifras que las representan.

Si en el Jardín de Infantes sólo se propusiera el trabajo con los números del 1 al 9, los niños no podrían poner en juego estos conocimientos, esto fundamenta la decisión didáctica de trabajar en Nivel Inicial con números más grandes. Se puede observar que partir del “treinta” la información de la escritura convencional de los nudos sirve como apoyo para producir e interpretar otros números, como también los nombres de las decenas se relacionan con los números de las cifras, lo que los hace más fáciles de reconocer. Es preciso entonces que los niños adviertan que las similitudes y diferencias en las denominaciones de los números tienen alguna relación con las similitudes y diferencias en sus escrituras. **En estas reflexiones se basa el abordaje de las regularidades del sistema propuesto para el jardín.**

Esta reflexión acerca de los números debe darse a medida que van conociéndolos, **poniendo a disposición de los niños referentes de escrituras numéricas** (calendario, cuadro numérico, banda numérica), a los que ellos puedan recurrir cuando necesiten asegurarse de la escritura correcta. De manera que sirvan de sustento de diferentes problemas y cavilaciones sobre los mismos, que les permitan hacer explícitos algunos conocimientos que tienen sobre los números a la vez que cuestionarlos y afianzarlos. De aquí la importancia de favorecer en las salas variedad de experiencias numéricas.

Por ejemplo, en el Juego de adivinanza con el cuadro numérico donde el docente tapa varios números y los niños deben averiguar cuál es el “número escondido”, algunos argumentos de los chicos para definir cuál es el número escondido pueden ser, *empieza con 1 porque está entre el 10 y el 20 o, termina en 8, porque está debajo del 18*. Del mismo modo, cuando deban producir números cuya escritura convencional desconozcan se pueden apoyar en conocimientos de la serie adquiridos en estos momentos de debate y análisis, por ejemplo, si tienen que escribir 27 pueden usar que los “veinti” empiezan con 2 y que si dice “y siete” termina en 7.

Es importante señalar que es la gestión de momentos de reflexión posterior al juego lo que posibilitará hacer visibles las estrategias, comunicarlas, discutirlos y afianzarlos, de manera que puedan convertirse en nuevos recursos para nuevos problemas.

Es importante resaltar que el Jardín de Infantes debe abordar la reflexión acerca del sistema de numeración y sus regularidades, aunque **no es expectativa del Nivel que todos los niños logren escribir números muy grandes. Sin embargo, sí lo es, usar números hasta el 10 para resolver problemas; y números de una y dos cifras para leerlos y escribirlos.**

Ahora bien, a la vez que propiciar que los niños sepan nombrar, leer y escribir los números es tarea primordial del trabajo en este eje, posibilitar la toma de conciencia de la utilidad de los números para resolver una amplia gama de situaciones problemáticas.

Aquí cabe aclarar, que la organización de problemas ligados a diferentes **usos de los números**²⁶⁴, que se señalan a continuación, está destinada solo a los fines de facilitar su descripción, pues, en general, varios de esos usos están presentes al mismo tiempo en los diferentes problemas en los que son herramienta de resolución.

- *Los números pueden ser usados en problemas que requieran **memorizar una cantidad**.*
- *Los números también pueden ser usados en problemas que requieran **comparar cantidades**.*
- *Los números permiten resolver problemas que requieran **recordar posiciones**.*
- *Los números pueden funcionar como recursos para **anticipar resultados**.*

Eje Espacio

Desde que nace, el niño percibe la realidad que lo rodea y a partir de sus experiencias va adquiriendo conocimientos que le permiten, por ejemplo, definir posiciones, distancias, organizar sus movimientos y representar los movimientos de otra persona u objeto.

En el **eje número y sistema de numeración**, se señaló que el Jardín debe basarse en los conocimientos que traen los niños y a partir de éstos proponer situaciones que los cuestionen, los amplíen y los sistematicen. Del mismo modo se trabaja en cada uno de los ejes del diseño. Será importante entonces aquí, que el docente proponga problemas donde los niños pongan en juego relaciones espaciales al tener que resolverlos.

Algunos ejemplos de situaciones que permiten trabajar las relaciones espaciales, se pueden encuadrar en paseos (a la plaza, al zoológico, al teatro, al cine), en reflexiones que se hace con los niños respecto al camino más conveniente para llegar al lugar de destino, al proponerles hacer un plano para que la otra sala vaya por el mismo camino que ellos, o indicaciones a un compañero que tiene los ojos tapados de cómo realizar un recorrido para llegar al otro lado del patio, o para encontrar un objeto.

Estas actividades plantean la necesidad de **establecer puntos de referencia para poder ubicarse, ubicar objetos, desplazarse y/o comunicar desplazamientos de objetos en el espacio.**

²⁶⁴ Se recomienda la lectura de las Orientaciones didácticas del eje número del Diseño Curricular Educación Inicial (1997) de la Provincia de Corrientes, para enriquecer las consideraciones acerca de las funciones del número.

Al reflexionar sobre sus acciones podrán avanzar hacia el establecimiento de relaciones²⁶⁵:

- En los objetos.
- Entre los objetos.
- En los desplazamientos.



Parque Nacional Iberá

²⁶⁵ Se recomienda la lectura de las orientaciones didácticas del eje Espacio del Diseño Curricular Educación Inicial (1997) de la Provincia de Corrientes, para enriquecer las consideraciones acerca del tipo de conocimientos espaciales que encierra estas relaciones y las actividades que pueden desarrollarlos en el Nivel.

Formas Geométricas

Nuevamente es necesario aquí señalar la importancia que tiene la *selección de situaciones* que problematicen los contenidos a trabajar, que pongan en juego recursos y conocimientos de los chicos, y los tomen como punto de partida para la construcción, en este caso, de las **características geométricas de diferentes formas**.

Estas situaciones deben permitir que los niños exploren las formas geométricas, en actividades que propicien **nombrarlas, identificarlas y conocer sus propiedades**, a través de la realización de **armados, representaciones y descripciones en contextos de juego** y de reflexión posterior.

Por ejemplo, las situaciones de comunicación en las que se les propone a los niños realizar un dibujo a partir de ciertas formas geométricas y elaborar un mensaje para que otro grupo elabore el mismo dibujo, requiere a la vez el *uso de conocimientos relativos al espacio* (arriba del cuadrado, al costado del "redondo") tanto como la exploración y toma de conciencia de las características identificadoras de las formas geométricas (la que tiene tres puntas, la alargadita) en una situación significativa. Esto posibilita reflexionar con los alumnos sobre cuáles son las mejores o más claras maneras de comunicar para que el otro grupo entienda y cuál es la información que no debe faltar. De ese modo se va mejorando el vocabulario inicial de los niños hacia otro más próximo al uso de las convenciones geométricas y matemáticas.

Del mismo modo la realización de construcciones y juegos permitirán la exploración de cuerpos geométricos simples y el análisis de algunas de sus características como, considerar lados curvos o rectos al armar algún objeto que tenga que rodar.

Eje Medida

La enseñanza de este eje tiene como objetivo que los niños puedan acercarse a las prácticas sociales de la medida, descubriendo los diferentes contextos en los que ésta es una herramienta para resolver problemas a través de situaciones ligadas a la comparación de magnitudes. Son ejemplos las situaciones de comparaciones directas (mi lápiz es más corto que el tuyo) o el uso de unidades de medida no convencional.

"Se podrán proponer problemas donde tengan que realizar comparaciones directas: averiguar, por ejemplo, cuál es el más alto en un grupo de tres niños.

En otras situaciones, donde no pueda hacerse comparación directa, los niños descubrirán la necesidad de usar algún patrón de comparación. Por ejemplo: luego de construir varias torres con bloques, alejadas unas de otras, se puede plantear cómo hacer para averiguar cuál es la más alta. Seguramente esto llevará a los pequeños a buscar o construir una unidad no necesariamente convencional (manos, pasos, sogas, varillas...) para resolver el problema".²⁶⁶

En esta exploración propuesta sobre los instrumentos de medición y las formas sociales de uso de estos, será necesario poner a los niños en contacto con diferentes contextos de utilización y la reflexión sobre los mismos.

²⁶⁶ Diseño Curricular Educación Inicial (1997). Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes.

Evaluación

Habitualmente se habla de evaluación para referir a un mecanismo mediante el cual se decide qué tanto han aprendido los niños sobre determinados contenidos.

Sin embargo, **la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y de enseñanza**, por tal motivo su análisis estará puesto en los **procesos de construcción de los conocimientos**. Entendiendo que éstos son siempre provisorios y **más que un punto de llegada, son un punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes**.

Todos los momentos de este proceso deben ser objeto de observación y análisis, apuntando a evaluar tanto de dónde se parte, como el desarrollo y los resultados. En dicha acción importa entonces, la faz diagnóstica (los puntos de partida), la formativa (los procesos) y la sumativa (los resultados), pues todas estas fases contribuyen a generar una constante retroalimentación en la tarea de enseñar y en el acto de aprender.

Ahora bien, es necesario analizar lo señalado anteriormente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, para pensar de qué manera se inserta la evaluación aquí.

Tanto en la definición de los contenidos como en las orientaciones didácticas de este diseño, se privilegia un enfoque que supone la resolución de problemas como actividad matemática fundamental.

En este sentido, realizar una evaluación diagnóstica le permitirá al docente advertir el nivel de conocimientos de su grupo de alumnos y, sobre todo, cuál es el dominio que cada niño tiene con relación a capacidades cognitivas como la de solucionar situaciones problemáticas contextualizadas, la comunicación de estrategias o la interpretación de información en diferentes portadores.

El docente deber **observar y registrar** a los niños frente a los diferentes problemas que se les va proponiendo **para determinar los recursos de que disponen al inicio de cualquier secuencia de aprendizaje** y poder así planificar estrategias para promover su desarrollo. Esto plantea a los docentes del nivel, la necesidad de **conocer los recursos y herramientas** posibles de ser utilizados en cada situación que proponen y los procesos de evolución de estos.

En relación con la información acerca del *progreso de los aprendizajes de los niños y de los resultados obtenidos al cabo del desarrollo de propuestas de enseñanza*, **las instancias de evaluación se encuadran también en la experiencia de enseñar y aprender y no se sitúan en un instrumento que plantea una situación por resolver**. Nuevamente, la propuesta es que los docentes en el desarrollo de las diversas propuestas pedagógicas agudicen la mirada y ejerzan **la observación como acto intencionado** para dar cuenta de diversos aspectos de la experiencia de los niños como ser, **la manera de resolver los problemas, la escucha e interpretación de los procedimientos de los compañeros, cómo hablan de ellos, las escrituras que producen para comunicarlos (dibujos, números, palabras, gráficos)**. También es importante que focalicen en otros aspectos como el **grado de interés** que demuestra cada niño en las actividades que se les proponen.

Por otra parte, **al buscar información del progreso de los aprendizajes, es importante detenerse en los recursos de los niños para describirlos**, ya que comunican conocimientos y definen en qué lugar del proceso de construcción se encuentran.

Por ejemplo, si se aprecian errores en el recitado de la serie numérica, el docente debe considerarlos como indicadores de lo que saben los niños acerca de ella. Cuando se detienen y no saben cómo seguir, si reinician el recitado al decirles el número siguiente (se detienen en 29, si les decimos 30, continúan hasta el 39) esto indica que lo que no saben aún es el nombre de algunas decenas, pero al mismo tiempo, muestran que han construido un aspecto de la regularidad del sistema de numeración, al reconocer que luego de cada una de las palabras que representan los nudos de las decenas (20 - 30 - 40...) los números siguientes se obtienen agregando consecutivamente los números del 1 al 9.

En suma, la evaluación comunica información sobre lo que cada niño sabe en diferentes momentos del proceso de enseñanza, para que permita a los docentes tomar decisiones acerca de cómo continuar.

“El proceso de evaluación está al servicio de la posibilidad de apreciar conocimientos adquiridos, valorar habilidades y actitudes construidas, de conocer lo que el alumno sabe, de comprender lo que aún no sabe y tiene que aprender, como también comprender por qué no aprendió lo que aún no sabe. La evaluación cobra significado en la medida que se evalúa el currículum real, el currículum realmente enseñado”.²⁶⁷

²⁶⁷ Diseño Curricular para la Educación Inicial (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.



Reserva Toropí - Bella Vista

Bibliografía

Ambiente Social, Natural y Tecnológico

- Borzone, A.M., Silva, M.L., Rosemberg, C.R., Alam, F. (2010). Módulo 6: Conociendo el mundo a través de los textos expositivos. En Rosemberg, C.R., Silva, M.L., Borzone, A.M., Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos, Consejo General de Educación, Gobierno de Entre Ríos, Fundación Arcor, Conicet.
- Brugnoni, S., Gaitán, S., Kac, M. (2016). El abordaje de las Ciencias Sociales puesto en juego. Formatos didácticos para nivel inicial. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Delval, J., "La representación infantil del mundo social", en El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza, 1989. Díaz, C. (2015). Estructuras didácticas para Ciencias Naturales. Estrategias orientadoras para explorar, experimentar e investigar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Furman, M., 2017. En Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- García, M., Domínguez, R. 2017. La enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel inicial. Rosario. Homo Sapiens.
- Goris, B. 2007. Las Ciencias Sociales en el jardín de infantes: unidades didácticas y proyectos. Rosario. Homo Sapiens.
- Kaufman, v.; Serafini, C. y Serulnicoff, A., El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes. Buenos Aires, Hola Chicos, 2005.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A., "Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial", en Malajovich, Ana (comp.), Recorridos didácticos en el nivel inicial. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Mosquera, M., Gonçalves, S., Segura, A. (2010). Didáctica de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Bs. As. Bonum.
- Weissmann, H., (1999) El conocimiento de entorno en la educación infantil, Revista Prometo, Porto Alegre.
- Zelmanovich, P. (1994). Las efemérides: entre el mito y la historia. Buenos Aires, Paidós.

Documentos

- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial. (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Núcleos de aprendizajes prioritarios. Ciencias Naturales. Primer ciclo EGB/ Nivel primario. Serie cuadernos para el aula. 2006. Ministerio de Educación. Ciencia y tecnología.
- Diseño Curricular Educación Inicial. (1997). Ministerio de Educación Provincia de Corrientes.
- Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 1º parte. Dirección de Educación Inicial; Coord. Malajovich, A. y Canosa, M. (2002). 1ra. Ed. La Plata. DGCyE / Subsecretaría de Educación. Serie Desarrollo Curricular.

- Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 2° parte. Dirección de Educación Inicial; Coord. Malajovich, A. y Canosa, M. (2003). 1ra. Ed. La Plata. DGCyE / Subsecretaría de Educación. Serie Desarrollo Curricular.
- Orientaciones didácticas para el nivel inicial. 4° parte. Dirección de Educación Inicial; Coord. Malajovich, A. y Canosa, M. (2005). 1ra. Ed. La Plata. DGCyE / Subsecretaría de Educación. Serie Desarrollo Curricular.

Educación Digital, Programación y Robótica

- Augustowsky, G. (2017). La creación audiovisual en la infancia. Paidós. Bs As
- Buckingham, D (2008). Más allá de la tecnología. Buenos Aires, ARgentina: Manantial.
- De Angelis, S (2019). Juego, expansión y creación en escenarios enriquecidos con tecnologías digitales. En: "Aprender para Educar con Tecnología" del UTN-INSPT
- De Angelis, S. (2017). La calidad de las aplicaciones e intervenciones educativas como clave para la expansión de los aprendizajes infantiles. En: Innovación y Tecnología en la Educación Infantil, Universidad de Sevilla.
- De Angelis, S., Rodrigues, S. (2010). Senderos Didácticos con TIC. Novedades Educativas. Bs As
- De Angelis, S. (2009). Contar historias en clave TIC, también en inicial. Disponible en: <https://docplayer.es/15362576-Contar-historias-con-tic-tambien-en-inicial.html>
- Kelly, V (2016). Primera infancia frente a las pantallas: de fenómeno social a asunto de estado. Cuaderno SITEAL. SITEAL. OEI. IPE UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Kozak, D (2017). Cuándo, cómo y por qué de las TIC en la enseñanza. Blog: Pensar la escuela. Disponible en: <https://pensarlaescuela.com/2017/06/10/cuando-como-y-por-que-de-las-tic-en-la-ensenanza/>
- Kozak, D (2008) Vinieron para quedarse: las TICS en la escuela. Revista Novedades Educativa: 207
- Wing, J (2006) Computational thinking. Communications of the AC. 49 (3). Nueva York, EEUU. Association for Computing Machinery
- Sarlé, P. (2010) Lo importante es jugar: Cómo entra el juego en la escuela. Buenos Aires, Editorial Homo Sapiens, Capítulo VI
- Soto, Claudia y Violante, Rosa (2009) Didáctica de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular. INFD. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Zapata Ros, M (2014). Pensamiento computacional y alfabetización digital. Blog RED, Hypotheses
- Zapata Ros, M (2019). Pensamiento computacional desenchufado. Education in the Knowledge Society (EKS). 20 (0) 29.

Matemática

- MECyT, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2004). Áreas Curricular Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Provincia de Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2000) Secretaría de Educación. Diseño Curricular para la Educación Inicial. CABA
- Diseño Curricular Educación Inicial (1997). Ministerio de Educación. Provincia de Corrientes.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial, (2007). Pcia. de Buenos Aires
- Spakowsky, E. (2005). Aportes teóricos para la reflexión sobre la práctica en el Nivel Inicial. Documento de apoyo N°1. La Plata, DGCyE.
- Quiroz, A., Picco, P. y Soto, C. (2012). Políticas de Enseñanza 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



CORRIENTES

Ministerio de Educación