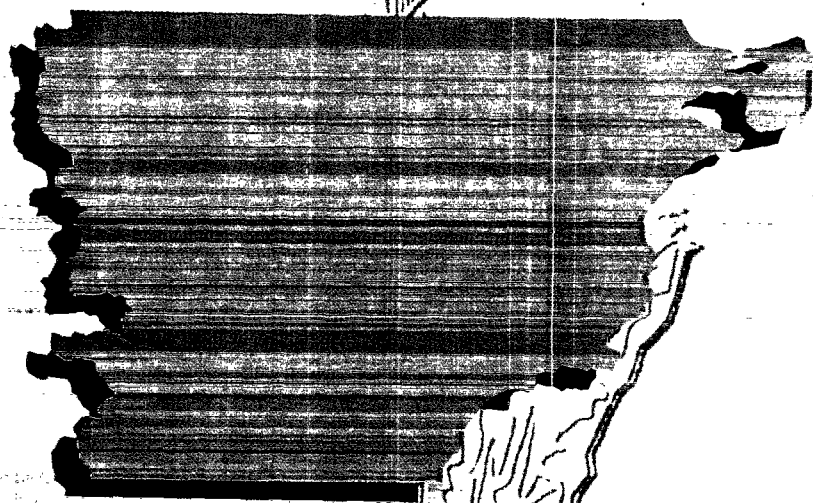


DISEÑO CURRICULAR

NIVEL INICIAL

CHUBUT



1997

VERSION PRELIMINAR

**MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
PROVINCIA DEL CHUBUT**

GOBERNADOR

Dr. CARLOS MAESTRO

VICEGOBERNADOR

Dr. JORGE AUBIA

MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION

Dr. Norberto MASSONI

Subsecretaria de Educación

Prof. Graciela ALBERTELLA

Subsecretaria de Cultura

Dalia RODRIGUEZ

Directora General de Educación General Básica

Ana Rosa ARCE

Programa de Reformas e Inversiones en Sector Educación (P.R.I.S.E.)

Unidad Ejecutora Provincial

Coordinación General

Lic. Fernando Paravano

Coordinación Area Pedagógica

Prof. María Susana Carneglia

Coordinación Area Administrativa

Cra. Claudia De Lion

Coordinación Area Reformas e Inversiones

Arq. Silvia Navarro

Asesoría Legal

Dr. Manuel Cimadevilla



EQUIPO DE ELABORACION DEL DISEÑO CURRICULAR

Coordinación General

Prof. Silvia Coicaud

Especialista en Didáctica: Lic. Estela Villar

Especialista en Psicología Educacional: Prof. Graciela Iturrioz

Asistente Técnico: Prof. María Josefa Gutierrez

Especialistas por Disciplinas

Matemáticas

Prof. Liliana Cavallo

Prof. Yudith Murugarren

Prof. Olga Vírgola

Lengua

Prof. Silvia Contín

Prof. Graciela Recalde

Ciencias Sociales

Prof. Inés González

Prof. Sergio Merino

Ciencias Naturales

Prof. María del Carmen Bragado

Prof. Viviana Martínez

Tecnología

Prof. María Magdalena Pratolongo

Prof. José Cracco

Educación Artística

Prof. Cristina Barbarisi

Prof. Ana María Porro

Educación Física

Prof. Mónica Jones

Prof. Marina Montiel

Prof. Oscar Sanzana



Coordinación Provincial
para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles
(C.O.P.E.D.I.C.)

Coordinación General

Prof. Silvia Molina

Asistentes Técnicos EGB

Prof. Sonia Patterson

Prof. Mirta de las Mercedes Tello

Asistentes Técnicos Nivel Inicial

Prof. Eleonora Tonello

Prof. Ana María Gonzalez

Dirección General de Regímenes Especiales (Equipo Técnico):

Prof. Mónica Roldán

Dirección General de Educación Privada (Equipo Técnico):

Prof. Patricia Peyrano

Coordinaciones Regionales Curriculares (C.O.RE.CU.)

Región Las Golondrinas

Prof. Ada Barrionuevo

Prof. Mirta Moran

Prof. Alicia Marabolis

Prof. Claudia Piñeiro

Prof. María Luján Ricci

Región Esquel

Prof. Bernarda Challiol

Prof. Ana Guevara

Prof. Lucy Huichulef

Prof. María E. Luppi

Prof. Beatriz Pérez

Región Sarmiento

Prof. Victoriana Britapaja

Prof. Blanca Montoya

Prof. Abel Mosqueira

Prof. Alejandra Peluso

Prof. María Esther Sarasola

Región Comodoro Rivadavia

Prof. Dolores Dominguez

Prof. María M. Molina

Prof. Norma Ronconi

Prof. Aída Vega

Prof. María Cristina Viniegra

Región Puerto Madryn

Prof. Otilia Boetti

Prof. Claudia Marcolini

Prof. María Graciela Pérez

Región Trelew

Prof. Marta Roldán

Prof. Mónica Ragno

Prof. Graciela Méndez

Prof. Emma Marchione

Prof. Emilio Jarne

Región Rawson

Prof. Josefa Casas

Prof. Amelia Clarke

Prof. Mónica De Matti

Prof. Zulema Oses

Prof. María Ema Sorondo Ovando



COLABORACIONES

Documento «*Caracterización del Docente del Nivel Inicial y de la EGB 1 y 2*»

Prof. Elsa Perfumo

Aportes del grupo de profesores de la Supervisión de Educación Física de Esquel y Escuela Superior de Educación Física de Comodoro Rivadavia

Diagramación y Corrección de Estilo

Prof. Elsa Estruco



MENSAJE DEL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT

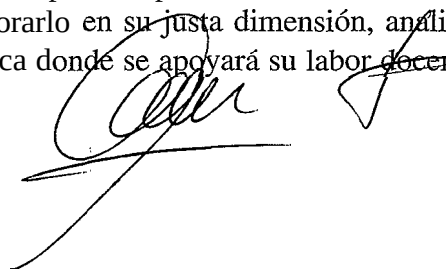
Dr. Carlos Maestro

Desde la creación del Ministerio de Educación en 1995, hasta la actual experiencia de implementación del último Ciclo de la Educación General Básica en todos los establecimientos educativos de nuestra capital, nuestro gobierno ha impulsado decididamente un proceso de transformación educativa, factible de perfeccionar, pero irreversible y fundamental para brindarle a la niñez y juventud de hoy, las herramientas necesarias para enfrentar el inicio del próximo siglo. Si siempre fue necesario transmitir y capacitar, lo es más en un mundo evolucionado con tantos avances científicos y tecnológicos, con nuevas modalidades productivas y con la necesidad vital de recuperar el tiempo perdido.

Para transformar la economía del Chubut e incorporar nuevas columnas que sostengan una estructura productiva diversificada y abierta al mundo, capaz de producir y exportar, dar trabajo y bienestar a sus habitantes y asegurar un futuro mejor para los hijos, necesitamos transformar la educación. En la medida que tengamos una mejor respuesta en este plano, habrá también más posibilidades de tener un pueblo capacitado para el trabajo. Y son nuestros docentes quienes, en su voluntad por actualizarse y capacitarse, hacen posible este arduo proceso. En él debemos emplear medidas compensatorias -consideradas convenientes y viables- que resguarden la igualdad de todos, no sólo ante la ley sino también ante la riqueza y el poder económico.

Como Estado Federal, la provincia ha dado claras pruebas de su voluntad creadora para realizar planteos transformadores que respondan a las nuevas necesidades sociales y productivas. Ha convocado a la mayor cantidad de actores, compartiendo metas con las Provincias Patagónicas y con el Gobierno Nacional, más allá de las diferencias circunstanciales. Para garantizar **igual calidad de educación para todos**, acordó los Contenidos Básicos Comunes que **todos** los alumnos deben aprender sea cual fuere el lugar de residencia. Dichos contenidos constituyen el cimiento de este Diseño Curricular, el cual pone de manifiesto el enfoque político, filosófico y didáctico de la educación chubutense, la función de la escuela y del docente, entre otros temas fundamentales. Su encuadre teórico, sus orientaciones didácticas y para las diferentes áreas curriculares, son fruto de la dedicación profesional de múltiples equipos disciplinarios e interdisciplinarios de intercambio, consultas a expertos, discusiones y encuentros con docentes de las más distantes jurisdicciones.

El camino elegido ha sido lento y difícil pero ha permitido arribar a la meta. Sepa el educador -su destinatario inmediato- valorarlo en su justa dimensión, analizarlo con espíritu crítico, considerándolo la matriz básica donde se apoyará su labor docente.



MENSAJE DEL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION

Dr. Norberto Massoni

SEÑORES DOCENTES :

Asumir la transformación educativa como proceso de cambio, implica hacerse cargo de la visión objetiva que signará el paso al 2000.

Los sistemas educativos integrados por una multifacética red de componentes, suelen resultar lentos en sus movimientos de incorporación de nuevos perfiles.

Pero la transformación en el sistema comienza a gestarse desde el momento en que los actores, en este caso los docentes y los alumnos, se comprometen con un hacer distinto.

El aporte de un diseño curricular nuevo para la provincia, donde se reflejan fundamentos y vivencias de docentes chubutenses que participaron en su elaboración, implica sumar un elemento más para que la transformación tenga una línea de contención básica.

Con el convencimiento de que las modificaciones reales se hacen en el aula y en la institución escolar, acompaño la presentación de este diseño curricular.



Rawson, 27 de Mayo 1997.-

VISTO:

El Expediente N° 1474 - MCE - 97, la Ley N° 24195, el Decreto N° 409/97, y:

CONSIDERANDO:

Que por Resolución N° 654195 se creó la Coordinación Provincial para Diseños Curriculares Compatibles en la Jurisdicción de la Provincia, con dependencia del Ministerio de Cultura y Educación;

Que esta Coordinación contó con el aporte de los docentes a través de las Coordinadoras Regionales Curriculares;

Que de esta manera se elaboró la Versión Preliminar de los Diseños Curriculares para Nivel Inicial, EGB 1, EGB 2;

Que los mismos constituyen un instrumento de trabajo para el docente en el aula y sus insumos válidos para la elaboración del Proyecto Institucional de los diferentes Establecimientos Educativos;

POR ELLO:

EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE

Artículo 1º) **APROBAR** la versión preliminar de los Diseños Curriculares para la educación General Básica de Nivel Inicial, EGB 1 y EGB 2, como Anexo 1 de la presente Resolución, los que serán analizados por los docentes de toda la Provincia.

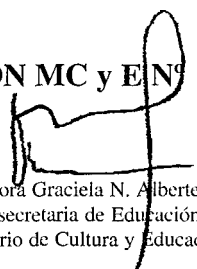
Artículo 2º) **DETERMINAR** que dicha versión preliminar será acompañada por una instancia de orientación y asesoramiento instrumentada por los especialistas que trabajaron en su elaboración.

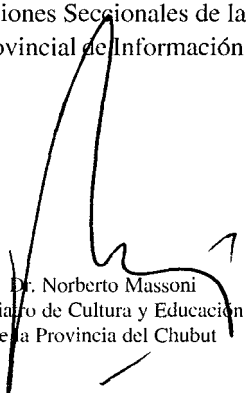
Artículo 3º) **ESTABLECER** que la versión definida será el resultado de este documento en acción con el aporte de todos los docentes, durante el presente ciclo lectivo.

Artículo 4º) **REFRENDARA** la presente Resolución la señora Subsecretaria de Educación.

Artículo 5º) **REGISTRESE**, tome conocimiento la Subsecretaría de Educación y Cultura, por Departamento Registro y Verificaciones remítase copia Dirección General de Educación General Básica, Dirección General de Educación Polimodal, Dirección General de Educación Superior, Capacitación y Formación Docente, Dirección General de Educación Privada, Dirección General de Proyectos Especiales, Dirección General de Administración y Personal, Dirección General de Ciencia y Tecnología, Supervisión Técnica General de Nivel Primario, Supervisión General de Nivel Medio, por Departamento Mesa de Entrada y Salida remítase copia a las Supervisiones Seccionales de las Regiones I-II-III-IV-V y VI, Supervisiones Zonales Este, Oeste y Sur, Centro Provincial de Información Educativa, Área Prensa y cumplido **ARCHIVESE**.

RESOLUCIÓN MC y E N° 510


Profesora Graciela N. Albertella
Subsecretaria de Educación
Ministerio de Cultura y Educación


Dr. Norberto Massoni
Ministro de Cultura y Educación
de la Provincia del Chubut



INDICE

•	<u>Marco General</u>	
	* Lineamientos de la Política Educativa de la Provincia del Chubut	13
	* Marco Normativo - Aspectos Legales	14
	* Criterios considerados para la elaboración del Diseño Curricular para la Educación Inicial	15
	* La Educación Inicial en la Provincia del Chubut	16
	-Datos históricos acerca de la Educación Inicial en la Provincia	17
	-Estructura Organizativa Actual	19
	* El niño y la niña de la Educación Inicial	20
	* El docente	25
	* Los objetivos de la Educación Inicial	28
•	<u>Orientaciones Didácticas</u>	
	* Concepción acerca de las expectativas de logro de los aprendizajes.....	29
	* Los contenidos de la enseñanza	30
	* Los temas transversales	33
	* Criterios de selección y secuenciación de contenidos	35
	* Criterios para la organización de los contenidos	37
	* La organización de los contenidos en el Nivel Inicial.....	39
	* Las estrategias de enseñanza	41
	* La problemática de la articulación	49
	* La evaluación de los procesos de aprendizaje	51
	* La evaluación del Diseño Curricular	54
	* La evaluación en el Nivel Inicial	57
•	<u>Las Areas Curriculares</u>	
	+Area de Matemática	
	- Fundamentación del Area	59
	- Expectativas de Logros	60
	- Criterios para la Selección de los Contenidos	61
	- Secuenciación de Contenidos	64
	- Orientaciones Didácticas	66
	- Criterios para la Evaluación	67
	- Bibliografía	68



+Area de Lengua	
- Fundamentación del Area	71
- Expectativas de Logros	74
- Criterios para la Selección de Contenidos	74
- Secuenciación de Contenidos	77
- Orientaciones Didácticas	79
- Criterios para la Evaluación..	83
- Bibliografía..	84
 +Area de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología	
- Fundamentación del Area	91
- Expectativas de Logros	92
- Criterios para la Organización de Contenidos	93
- Secuenciación de Contenidos	94
- Orientaciones Didácticas	96
- Bibliografía	98
 +Area de Educación Artística	
- Fundamentación del Area	101
- Organización de los Contenidos	102
- Expectativas de Logro..	103- 105-109
- Secuenciación de Contenidos	103- 106- 110
- Orientaciones Didácticas	111
- Bibliografía..	114
 +Area de Educación Física	
- Fundamentación del Area	117
- Expectativas de Logros	118
- Criterios para la Selección de Contenidos..	119
- Secuenciación de Contenidos	121
- Orientaciones Didácticas	123
- Criterios para la Evaluación	124
- Bibliografía	125



LINEAMIENTOS DE LA POLITICA EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT

A partir de la jerarquización de la educación provincial por medio de la redefinición de las estructuras básicas y la creación de un solo organismo de conducción, el Ministerio de Cultura y Educación, se sustenta el accionar educativo con un enfoque renovado, consolidado bajo los siguientes principios:

- * Concebir la Educación como un servicio abierto, tanto por el reconocimiento del derecho como por la conciencia de que así se construyen bases sólidas para asegurar el desarrollo y la prosperidad de la provincia.

- * Proponer la libertad, la tolerancia y el pluralismo como fundamento para sustentar la educación pública.

- * Ratificar la responsabilidad indelegable del Estado en la conducción y prestación del servicio escolar, creando las condiciones para un servicio educativo abierto y participativo.

El Gobierno Provincial en esta etapa de Transformación Educativa, afirma sus acciones en la extensión de la obligatoriedad a los 10 años de escolaridad poniendo especial atención en los mecanismos que garantizan la retención de una población con características heterogéneas, a fin de asegurar oportunidades equivalentes para el desarrollo de competencias básicas.

Estas oportunidades no se pueden garantizar en procesos formalmente homogéneos; desde el punto de vista pedagógico es necesario complementar la lógica de la diversidad que se hace cargo de las diferencias de los alumnos, orientando las acciones educativas al logro de resultados crecientemente equivalentes.

Por otro lado, se debe universalizar la educación primaria con estrategias que tengan en cuenta la cultura, las necesidades y las oportunidades de la comunidad. No mencionar estas realidades significa no reconocerlas. Reconocerlas y manifestarlas es el punto de partida para intentar superarlas.

Una de las condiciones del sistema educativo es que sea articulado para profundizar los objetivos, facilitando los pasajes de un nivel a otro, la continuidad en los estudios y asegurando junto a ellos, la movilidad de los alumnos.

El proceso de transformación será posible si en cada institución se favorece el desarrollo de acciones que permiten autonomía, facilitan redes de intercambio y cooperación intra e interinstitucional. El aula y la institución escolar deben ser particularmente flexibles, garantizando un aprendizaje significativo.

Pondremos a la escuela como un modelo de participación y cooperación que, partiendo del contexto socioeconómico y cultural, permita y aliente el respeto por la diferencia, la creatividad, la criticidad, la libertad de todos los involucrados en el proceso educativo, en pos del desarrollo integral de la comunidad por medio de la autogestión.

Aseguramos la cobertura de la E.G.B. obligatoria y gratuita para todos; la oportunidad es tanto para el educando como para el educador, la plena participación y sociabilización en las instancias que lo requieran, y el respeto a la normativa vigente.

Dentro de las acciones que se programen para el eficaz cumplimiento de esta política educativa, la capacitación es uno de los puntos de inflexión más importantes hacia donde se canalizan los esfuerzos.

A través de los circuitos de participación de la Red Federal, tanto para el Nivel Inicial como para docentes de E.G.B. 1 y 2, directores y supervisores, facilitamos el acercamiento al nuevo conocimiento, adecuado al docente provincial y a los actuales procesos y tiempos de la transformación.

Promover y llevar adelante un nuevo diseño curricular requiere de la participación de todos los actores; esta versión preliminar, por lo tanto, está sujeta a las modificaciones que los señores docentes propongan y a la vez experimenten en la implementación del proyecto curricular institucional.



MARCO NORMATIVO

Con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195 en 1993 y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes correspondientes al Nivel Inicial y E.G.B., la Educación en la provincia, asume el compromiso de la transformación en la necesidad de realizar el nuevo Diseño Curricular Provincial, que contenga las diferencias regionales y que sirva de marco para que cada modalidad pueda adaptarlo en el Proyecto Curricular Institucional.

ASPECTOS LEGALES

El Diseño Curricular Jurisdiccional toma como marco referencial, lo normado por :

La Constitución Nacional

La Ley Federal de Educación

La Constitución Provincial

Acuerdos Consejo Federal de Educación

Leyes, Decretos y Resoluciones provinciales que posibilitan la aplicación de la Transformación Educativa provincial.



CRITERIOS CONSIDERADOS PARA LA ELABORACION DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL/EGB 1 Y 2 CICLO

Los Diseños Curriculares deben constituir propuestas flexibles y abiertas, cuyo propósito fundamental consista en ofrecer un marco orientador para la organización de las prácticas de enseñanza. Deben ser herramientas de trabajo para los docentes, materiales de consulta que instauren la reflexión y el debate a partir de concepciones teóricas explicativas inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La provincia del Chubut, al igual que las demás jurisdicciones de nuestro país, asumió el compromiso de elaborar su Diseño Curricular para implementarlo a partir del ciclo lectivo 1997. Para ello, organizó una estructura: la Comisión para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles -COPEDIC- conformada por un Equipo Técnico y por Comisiones Regionales Curriculares -CORECU- integradas por Equipos Coordinadores en las siete regiones que posee nuestra provincia. La creación de esta estructura de CORECU -que no existió en todas las provincias- fue una decisión que posibilitó abrir espacios de discusión e intercambio con los docentes.

Los criterios generales que se siguieron para elaborar el proyecto de Diseño Curricular para el Nivel Inicial y la EGB -1º y 2º ciclo- en la provincia del Chubut, han sido los siguientes:

. **Compatibilización de encuadres teóricos.** La Coordinación Técnica de COPEDIC y los Asesores en Didáctica y en Psicología Educacional, organizaron instancias de discusión teórica con los demás especialistas y coordinadores acerca de aspectos básicos inherentes al Diseño Curricular, tales como: conocimiento, aprendizaje, currículum, institución educativa, evaluación, etc.

. **Análisis de los CBC.** Cuando se contó con la publicación de los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el C.F.C. y E., los asesores y los especialistas por Areas, realizaron un estudio pormenorizado de los mismos. A partir de los Capítulos y los Bloques de los CBC, se seleccionaron, secuenciaron y organizaron los contenidos, y se elaboraron los demás componentes del Diseño Curricular en cada una de las Areas.

. **Producción de Documentos Curriculares.** Una vez acordados los fundamentos teóricos del proyecto y el formato del Diseño, cada equipo de profesionales -los generalistas, los especialistas y los directores de nivel-, elaboraron diversos Documentos. Se utilizaron para ello mecanismos de evaluación permanente entre los miembros de la COPEDIC.

. **Organización de instancias de consulta a los docentes.** Cada una de las CORECU organizó Jornadas en sus respectivas regiones, para que los docentes pudieran analizar, discutir y opinar acerca de los Documentos Curriculares con los que se contaba en ese momento. Se recibieron aportes de más de tres mil maestros de todos los puntos de la provincia. Algunas CORECU recabaron también sugerencias acerca de contenidos regionales y temas transversales.

. **Recuperación de Temas Transversales y de Contenidos Regionales.** Se solicitó a las CORECU que buscaran información en las distintas regiones acerca de los temas transversales y de los contenidos de carácter regional que se consideraban prioritarios para ser incluidos en el Diseño.

. **Compatibilización Interjurisdiccional y Nacional.** Se recibió Asistencia Técnica en Reuniones Nacionales, las cuales permitieron compartir y acordar criterios con las demás provincias. Tanto los generalistas como los profesores responsables de las Areas Curriculares, tuvieron la oportunidad de realizar consultas con especialistas representativos de distintas disciplinas.



LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA PROVINCIA DEL CHUBUT

Las necesidades educativas sociales y personales en un determinado contexto de espacio y tiempo, definen los niveles del Sistema Educativo.

El primero de ellos es el que corresponde a la Educación Inicial, destinada a la prevención y educación temprana y a la asistencia adecuada que garanticen calidad de los resultados en todas las etapas de aprendizaje.

La principal finalidad de este nivel es «garantizar el desarrollo integral de los alumnos, asegurar la cobertura universal a partir de los 5 años, impulsar la expansión de la matrícula, especialmente de las zonas rurales y suburbanas, y abrir vías efectivas para ampliar la prestación de servicios educativos para el tramo de 3 a 4 años, y menos de tres años, mediante programas que combinen lo escolar con servicios nutricionales y de salud. (Res. 30/93 C.F.C. y E.)

La Ley Federal de Educación, en su Título III, Estructura del Sistema Educativo Nacional, Cap. I, Art. 10º, inc. A, determina a la Educación Inicial como «constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Bs. As. establezcan, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que los brinden, y ayuda a las familias que los requieran».

El Capítulo II, Art. 14º especifica que todos los establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados o supervisados por las autoridades educativas de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán

estar a cargo de personal docente especializado.

La Resolución 30/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación establece una doble función para el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes: propia y propedéutica.

Jardín Maternal

Función propia: en la medida que garantiza el derecho del niño a recibir desde la más temprana edad atención para sus necesidades básicas y educativas, complementa la acción educadora de la familia y colabora con la madre que trabaja por razones económicas, sociales o por realización personal.

Función propedéutica: dirigida a garantizar mayor equidad tomando como punto de partida las desigualdades iniciales, y asegurar la calidad de los futuros aprendizajes.

Jardín de Infantes

Función propia: tiene un valor en sí mismo en relación con sus objetivos específicos, dirigidos a que los niños profundicen los logros educativos adquiridos en la familia y desarrollen las competencias propias del nivel.

Función propedéutica: el acceso a los conocimientos tempranamente y en forma gradual favorece el rendimiento en los primeros años de la EGB, y la calidad de los resultados en los demás niveles de escolaridad.

La obligatoriedad determinada para el Último año de Jardín de Infantes tiene por objeto brindar igualdad de oportunidad y posibilidades de ingreso a la Educación General Básica a todos los niños.

La Ley Federal de Educación y los Acuerdos Federales explicitan además:

*El Nivel Inicial está bajo la responsabi-



dad principal e indelegable del Estado (Art. 2º Y 5º)

*Goza de todas las garantías en materia educativa que se explicitan en los artículos 3º, 8º, 39º y 40º.

Actualmente se reconoce al Nivel Inicial como nivel independiente, tratando de superar su tradicional función preparatoria para la educación primaria. Por ello, se valoriza su función específica: la pedagógica, aludiendo a las características particulares que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje y los modelos de intervención en las prácticas educativas que en él se desarrollan. Se resignifica el valor del juego, como proceso y herramienta para construir conocimientos.

Su denominación actual, intenta revisar los distintos mandatos que lo definieron históricamente como asistencialista, socializador, compensatorio y propedéutico.

Hoy, el Nivel Inicial garantiza el derecho que todo niño tiene de acceder al conocimiento. De esta manera, el nivel se compromete en la búsqueda de estrategias para que los niños y niñas desarrollen los recursos que les permitan una auténtica participación en la sociedad, a través de contenidos relevantes y significativos socialmente. Si sólo da permiso al juego espontáneo, si sólo promueve algunos automatismos, despoja al niño de este derecho.

El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes deben comprometerse entonces, con el cumplimiento de la función pedagógica, contribuyendo a garantizar la formación de niños capaces de reconocerse, aceptarse y valorarse, en el marco de la identidad cultural y social a la que pertenecen, integrados, creativos, críticos, solidarios, seguros, portadores de herramientas y conocimientos que les permitan ser autónomos en la participación y toma de decisiones.

El Nivel Inicial es esencial, porque los niños que a él concurren, transitan por una etapa

sumamente significativa, en la cual se construyen las matrices de aprendizaje y representa la primera inclusión en un grupo social secundario, luego de la familia.

Por todo ello es que coincidimos con la propuesta que define al Nivel Inicial como «un **espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, donde socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos, por parte del niño**».

DATOS HISTORICOS ACERCA DE LA EDUCACION INICIAL EN LA PROVINCIA

En la década del 50, las primeras salas de Nivel Inicial de la provincia, que no contaban con personal especializado, comienzan a funcionar como una modalidad de la Escuela Primaria.

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

En el año 1984 se crea la Dirección General de Nivel Inicial.

Se cambia la denominación de Jardines de Infantes por Escuelas de Nivel Inicial, creándose nuevas escuelas al nuclear secciones anexas a las escuelas primarias. También se abren nuevas secciones en barrios periféricos, posibilitándoles a los niños el acceso a una educación escolar sistematizada desde edades más tempranas.

En el año 1990 se suprime la Dirección General de Nivel Inicial debido a la crisis económica - financiera, sustituyéndose por una Coordinación Técnica de Nivel con dependencia directa de la Secretaría Técnica Docente del ex Consejo Provincial de Educación.

En el año 1995, al transformarse el Consejo en Ministerio de Cultura y Educación, la Di-



rección de Nivel Inicial continúa funcionando como un estamento de orden técnico, bajo la dependencia de la Dirección General de E.G.B. e Inicial.

Por las Resoluciones Ministeriales 606/95 y 693/95 que determinan la dependencia de los Supervisores de Nivel a la Dirección de Nivel Inicial, se logra la independencia operativa.

En el año 1996 se implementa la obligatoriedad de la sala de 5 años, cubriendo la totalidad de demanda de la matrícula.

El ser reconocido como el primer espacio educativo por la Ley Federal de Educación, exige a su vez otorgarle una independencia política pedagógica que le permita llevar adelante la transformación educativa con calidad, eficacia y eficiencia, garantizando a los niños de nuestra provincia igualdad de oportunidades.

La Educación Inicial estatal en la provincia del Chubut comprende dos ciclos:

Primer ciclo: Jardín Maternal, que incluye a los niños desde 45 días a menos de 3 años de edad.

Segundo ciclo: Jardín de Infantes, para niños de 3 a 5 años, siendo el último año obligatorio.

El funcionamiento del Nivel Inicial se organiza en:

Escuelas Independientes: funcionan en edificio propio y tienen conducción directiva específica.

Escuelas Nucleadas: conformadas por secciones que funcionan en Escuelas Primarias; tienen conducción directiva específica. Se caracterizan por la función itinerante del equipo

directivo y maestros especiales.

Salas Anexas: funcionan en escuelas primarias y dependen de la Dirección de las mismas. Son supervisadas por Supervisores de Nivel Inicial.

Nuestra provincia se caracteriza por la diversidad de enfoques y prácticas docentes, que responden a la formación en distintos profesorados de todo el país. Como sustento para organizar la tarea, circulan por las aulas documentos curriculares de otras jurisdicciones, los cuales son utilizados por los docentes, aún por los egresados de los Institutos Superiores de la provincia.

Es por ello que contar con un currículum *propio* es una necesidad sentida por toda la comunidad educativa que compone el Nivel Inicial del Chubut.

ESCUELAS PRIVADAS DE NIVEL INICIAL

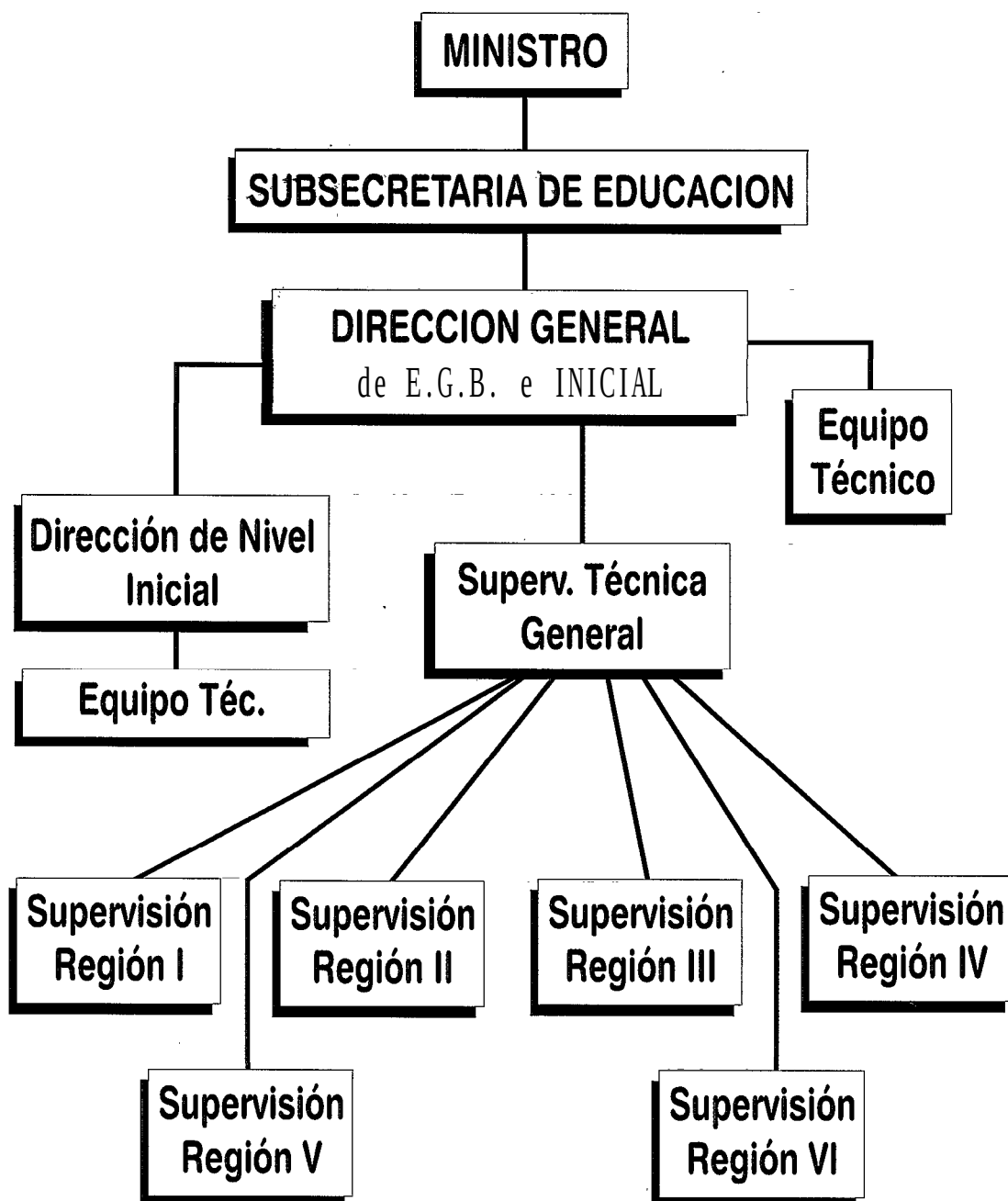
Las escuelas de Gestión Privada dan cobertura en forma notablemente significativa a niños y niñas de tres y cuatro años, servicio que no se cubre totalmente a través de la gestión pública, por falta de infraestructura y de cargos.

Por otra parte la cobertura de matrícula en salas de cinco años, es otro aporte que garantiza el cumplimiento de la obligatoriedad establecida por la Ley Federal de Educación,

Un número importante de alumnos de tres, cuatro y cinco años es atendido por instituciones de Gestión Privada que reciben asesoramiento y seguimiento por parte del sistema provincial.



ESTRUCTURA ORGANIZATIVA ACTUAL



EL NIÑO Y LA NIÑA DEL NIVEL INICIAL

Algunas características del niño y la niña cuya edad oscila entre los 3 y 5 años

La caracterización del niño y la niña cuya edad oscila entre los tres y cinco años, a menudo se realiza en torno al denominado pensamiento de tipo *pre-conceptual*, *pre-operacional*. Bajo este modo particular de identificarlo, se concibe este momento de la vida como si se constituyera en una *preparación para una etapa posterior de la vida infantil*. En algunos textos, la descripción de las conductas que el niño y la niña desarrollan, señalan lo que no pueden hacer, en relación a lo que otros, de edades más avanzadas logran, o en confrontación con el pensamiento típico de un adolescente o de un adulto.

Investigaciones llevadas a cabo desde diferentes corrientes teóricas, demuestran que los rasgos característicos de esta etapa de la vida, en cuanto al pensamiento se refiere, adquieren identidad propia, a la vez que permiten al niño y a la niña sentar las bases necesarias para el desarrollo de conductas complejas posteriores.

Destacados autores de este campo de investigación, en el intento de otorgar el valor que le corresponde a esta etapa, describen a este pensamiento como una **teoría**, argumentando que:

- . sus adquisiciones no son meras acumulaciones, sino que van impactando cualitativamente sobre su desarrollo intelectual;
- . los conceptos que el niño y la niña van construyendo, se articulan entre sí con una amplia red de conceptos que le permiten ir categorizando la realidad;
- . desarrolla un conjunto de procedimientos cognitivos que le posibilitan interpretar las

variadas situaciones desde el despliegue mismo de su actividad conceptualizadora.

Una *teoría* sin duda rudimentaria, pero posible de ser admitida en la medida en que el sujeto no sólo describe acontecimientos, sino que los explica, indica sus propias acciones pero además las justifica.

* Los procesos cognitivos

La presencia de estas posibilidades se explica desde el desarrollo inicial de una importante capacidad cognitiva: la representación, que se constituye en un pilar básico para otra actividad propia de la especie humana y a la vez característica de esta etapa como es el lenguaje.

La representación es la actividad mental que le permite al sujeto:

seleccionar y validar la información que recibe del medio en torno a lo que le resulta significativo;

organizarla internamente en términos de su articulación y jerarquización;

recuperar aquella que sea útil para interpretar nuevos acontecimientos, hipotetizar acerca de posibles situaciones, anticipar y predecir.

Las representaciones que se desarrollan en los niños de esta edad, le ayudan a predecir y dar sentido a su mundo cotidiano, constituyéndose a manera de **plantillas mentales**, que le permiten asimilar y comprender los mensajes del medio.

Así, al narrar un cuento infantil a niños, es frecuente observar que no todo lo que allí aparece les resulta novedoso, sino que ciertos aspectos los van anticipando. Diseña entonces una especie de guión que le permite predecir la secuencia habitual de los sucesos.



Esto implica también cómo pueden adaptarse a situaciones rutinarias (familiares o escolares), sin que ésto niegue la impronta particular que cada uno de ellos adjudica a los contextos que lo rodean.

Es desde esta capacidad que el niño y la niña aprenden rápidamente la cotidianeidad de las actividades de la sala y de otros espacios donde habitualmente se desarrollan las tareas escolares. Esta capacidad les posibilita además ir conformando un esquema claro de las relaciones entre causa y efecto, en la medida en que puede anticipar cómo un suceso se va encadenando con otro.

Conociendo entonces que desde la internalización de estas y otras rutinas, el niño va conformando **modelos** desde los que anticipa e interpreta los sucesos que lo rodean, resulta vital ofrecerle propuestas de trabajo escolar que, aún siendo diversas y originales, mantengan ciertos aspectos comunes y estables. Las formas de saludarse, la organización de los ritmos temporales y espaciales, la atención y el respeto por las consignas, entre otros, son ejemplos de lo expresado.

En la medida entonces en que establece regularidades y relaciones, inicia el camino hacia la categorización, dado que la misma organización de los objetos y acontecimientos le permitirá formar con ellos clases y agrupamientos.

Asimismo, la posibilidad de construir representaciones, colabora en la comprensión de la distinción *mundo real - mundo aparente*; el primero como aquel que sucede empíricamente, y el segundo como la interpretación que él hace del mundo real.

La representación es una actividad que se va dando paulatinamente. Desde que el niño y la niña son ‘pequeños, aunque no se trate de auténticas representaciones, va construyéndolas. Cuando el bebé deja de llorar, aunque no aparezca el alimento, es porque puede confi-

gurarse mentalmente el objeto deseado, pudiendo así tolerar las demoras y frustraciones típicas de esta situación.

La actividad representativa en esta etapa cobra un lugar fundamental, dado que el niño y la niña han interiorizado escenas de la vida real, simbolizándolas a través de formas particulares como el lenguaje, el dibujo, la imitación y el juego.

Una de estas formas representativas básicas, es entonces, el lenguaje. Contribuyen al desarrollo del lenguaje como forma expresiva y comunicativa, la maduración por un lado, y la interacción que mantiene con un adulto, por otro. Con respecto a esto último, es necesario que el niño y la niña participen primero en un tipo de relaciones sociales que sean congruentes con los usos del lenguaje en el discurso compartido, que en algunos análisis son denominados *formatos*.

Los formatos son espacios de comunicación que se establecen entre un niño y un adulto, donde este último desafía al primero a alcanzar metas y a resolver problemas. Se trata de una relación de tipo asimétrica, en la medida en que es el adulto quien cuenta con las capacidades lingüísticas adquiridas, generando variadas situaciones que le permiten al niño adquirirlas.

El adulto verbaliza discursos a través de expresiones orales, escritas, gestuales, y el niño y la niña las reciben, las toman, las recrean y las internalizan. Esta secuencia de pasos no es lineal, pero sí resulta central que lo que fue primero una relación social se convierte luego en un aspecto interior que colabora en la formación de representaciones del discurso lingüístico. A medida que se van dando estas adquisiciones básicas, el adulto se va retirando paulatinamente para dar lugar a las actividades propias del niño y de la niña.

Esta forma de concebir la adquisición del lenguaje en la niñez, no niega los componen



tes universales y preformados del pensamiento, pero introduce una variable fundante como lo es la intervención de *otro* en este aprendizaje. El proceso descrito se configura en relación a las particularidades de la cultura en que el niño y la niña se insertan.

El lenguaje numérico se constituye también en objeto de su investigación.

Son muchas las variedades de conocimiento que el niño y la niña traen de su vida cotidiana con respecto a lo numérico. Abordan las escrituras de números porque pertenecen a una sociedad que escribe números, pero se necesita igualmente una tarea adicional para el logro de un mayor dominio de las estructuras numéricas. Los docentes deberán proponer entonces situaciones en donde el niño y la niña pongan en juego distintos aspectos del desarrollo numérico, de manera tal de ordenar y dominar lo que ya traen permitiéndoles, entre otras cosas, ampliar la porción convencional del ordenamiento numérico, usar adecuadamente la sucesión oral y continuarla partiendo de un número diferente de uno, y reconocer sucesores o antecesores.

Es fundamental que el docente conozca las herramientas previas de que disponen el niño y la niña en relación a este tipo de contenido, de manera tal de poder diseñar estrategias de enseñanza que, por un lado, recuperen sus saberes cotidianos, y por otro, que le permitan complejizar su pensamiento en este campo.

Resulta vital asimismo que las situaciones que se propongan estén contextualizadas, dado que el niño y la niña generalmente han adquirido de esta manera sus nociones numéricas. Así, las propuestas de enseñanza centradas en la resolución de problemas, contribuyen a este aspecto.

La cantidad y variedad de formas que adopta el pensamiento del niño y de la niña de estas edades desde los procesos descritos, los convierten en *criaturas simbolizantes*, mucho más

teniendo en cuenta que del circunscripto mundo en que se movían anteriormente, se le plantean ahora un sinnúmero de desafíos a partir fundamentalmente de su inserción en nuevos mundos sociales.

El inmenso conjunto de nuevos aprendizajes no es realizado en soledad por el niño y la niña, ni solamente como un producto de sus estructuras lógicas. En realidad, si los progresos se van dando, si avanzan en sus representaciones, es porque desde afuera se le proponen ofertas atractivas, estimulantes, no solo interesantes desde lo gráfico, sino desde lo rico en contenido, propuestas por el docente con ciertas intencionalidades educativas.

*** Los procesos psicoafectivos**

En esta dimensión del desarrollo, que no se separa de la anterior, el juego desempeña un papel central, al ser definido como una actividad que colabora en múltiples sentidos.

El niño y la niña juegan:

- . *intentando* elaborar y resolver angustias y tensiones propias del desarrollo psicosexual; representan entonces en él sus interrogantes con respecto a las diferencias entre los sexos, al origen de la vida, a los roles materno y paterno, entre otros;

- . conociendo así sus propias posibilidades de crecer;

- . como una forma de explorar y reconocer el mundo que los rodea;

- . porque de esta manera comparten el mundo de los adultos y se socializan en relación con sus pares;

- . porque lo hacen desde su nacimiento;

- . porque en ese momento, se recrean y recrean el mundo que los rodea;

- . porque así configuran nociones como espacio y tiempo, en relación a sí mismos y a los otros sujetos.



El juego simbólico - típico de esta edad - le permite al niño y a la niña representar situaciones de la vida cotidiana del pasado, del presente o del futuro, que le generan interrogantes, temores, angustias, tensiones y gratificaciones.

En esta edad, el niño y la niña juegan permanentemente. Hacen de ello una forma de comunicarse, de relacionarse con los otros y con los objetos. El juego es una convocatoria a desarrollar relaciones sociales, tanto con pares como con adultos. Es también una vía para acceder a mundos complejos aún desconocidos.

Por todo, resulta vital asignar a los espacios de juego en este Nivel educativo una valoración preponderante, como un mediador válido al momento de enseñar y aprender los contenidos escolares. El juego sigue manteniendo su valor en sí mismo, pero también al servicio de esto último.

La actividad lúdica representa entonces el interjuego entre factores individuales y factores sociales que se condicionan mutuamente.

La necesidad de jugar es propia de esta etapa, considerando que no todos los niños y las niñas juegan de la misma manera, ni a los mismos juegos, ni por las mismas motivaciones. Las valoraciones, expectativas, costumbres, el tipo de interacción que se establece entre el niño y la niña y sus pares y los adultos, se reflejan en sus juegos.

En estos espacios lúdicos, adonde el contenido ocupa un lugar fundante, el desarrollo de la socialización, concebida como el proceso por el que el niño y la niña se apropian de las normas, pautas y valores de su entorno social que le permiten constituirse en un miembro activo del mismo, se convierte en un aspecto de singular importancia.

En la cotidianeidad del Jardín, los niños y las niñas aprenden que hay determinadas formas de sentir, de actuar y de evaluar lo que es aceptado y lo que no es aceptado dentro de la

institución. Esta evaluación la realizan de acuerdo a las experiencias y concepciones que traen desde sus hogares, que las confrontan con las modalidades institucionales.

Ambos contenidos son para ellos válidos, por lo cual no generan conflictos como consecuencia de discursos contradictorios entre sí, acerca de lo que es válido y lo que no lo es. Conocer y comprender sus marcos interpretativos previos, no significa negar las situaciones que implican *puesta de límites*, fundamentales para su inserción social.

En relación al proceso de socialización, es también característico de estos momentos evolutivos cierto egocentrismo.

Los niños se toman a sí mismos como punto de referencia y les resulta difícil considerar un punto de vista diferente al suyo. Esto explica muchas de las características de las relaciones entre los niños de estas edades. Les resulta costoso ceder sus juguetes a los demás o adaptarse a un juego propuesto por otro.

Sin embargo, es necesario un mínimo de descentralización para comprender que lo que él tiene delante no es lo mismo que lo que tiene delante otro niño o niña, y esta descentralización es importante para situaciones de aprendizaje compartido, que demandan tareas colectivas y trabajos de tipo solidario, tan vital a su vez para el proceso de socialización.

En sus juegos y en sus manifestaciones gráficas es posible observar el pensamiento de tipo animista, es decir, el dar vida a los objetos inanimados, hecho íntimamente vinculado con su característico egocentrismo. Aún tratándose de un rasgo típico de la edad, no debe desconocerse el papel que la cultura juega en este aspecto. Destacadas investigaciones demuestran cómo los niños de sociedades colectivas tradicionales, donde las necesidades son satisfechas comunitariamente por lo cual el niño y la niña desarrollan una visión colectiva del mundo, el animismo deja lugar al *realismo*, es



decir, la interpretación de los sucesos en relación a lo compartido y vivenciado grupalmente.

Esta influencia de los aspectos culturales, ha sido también registrada en algunas regiones de nuestra provincia.

La falta de acceso a medios de comunicación y de transporte, no siempre hacen posible al niño y a la niña el contacto con otros contextos socio-culturales, por lo cual cuando sí participa de ellos, no siempre le resulta fácil expresarse y desenvolverse.

La ausencia de las figuras paternas por razones laborales, provocan que el niño y la niña vayan haciéndose cada vez más independientes, configurando estrategias de supervivencia que no siempre son recuperadas en los contextos escolares..

No siempre estos niños cuentan, además, con el apoyo de sus familias para acceder a la escuela, y en particular al Nivel Inicial.

Desde estas características, se deben considerar dos aspectos cruciales. Por un lado, el de la necesidad de recuperar siempre las modalidades que el niño y la niña traen a la escuela de sus contextos cotidianos, y por otro la importancia de hacer de la escuela un espacio de preparación para la vida en sus múltiples sentidos, desde lo cual las familias de estos niños comprenderán la inigualable importancia que tiene para sus hijos la escolarización.

*** El desarrollo motor**

En lo motor, el niño y la niña de esta etapa, se encuentra en pleno reconocimiento de su cuerpo, tanto en su composición, funcionamiento, como así también en cuanto a las posi-

ciones que los mismos pueden desarrollara través del movimiento en el espacio físico (detrás, adelante, arriba y abajo).

Es posible observar que mantienen sin problemas el eje postural, suben las escaleras con facilidad, corren y se detienen bruscamente, tienen una mayor coordinación manual que les permite desarrollar diversas actividades.

Las experiencias directas con materiales concretos ubicados en el espacio, facilitarán la ejercitación de posiciones, tamaños, formas y colores, y permitirán establecer posiciones con esos mismos objetos.

Los juegos que realizarán con bloques de diversos tamaños contribuyen al enriquecimiento de la estructuración espacial.

La motricidad fina va siendo perfeccionada por el niño y la niña, quienes a los cinco años pueden manejarla con habilidad realizando trazos con bastante precisión.

En esta edad tienen también más organizada la percepción, y más definida la lateralidad.

Sus cuerpos además han experimentado cambios en cuanto al crecimiento. Es por eso que el despliegue de movimientos que realizan resulta muy importante. Los cambios sexuales también van configurando una particular manera de construir su esquema corporal.

Pensado entonces al niño y a la niña de esta edad desde lo desarrollado, es posible afirmar la categórica identidad de sus rasgos, de sus conductas, de sus actitudes, que hace imprescindible diseñar propuestas de enseñanza apropiadas a la originalidad que los caracteriza.



EL DOCENTE

La enseñanza, en todos sus niveles y modalidades, conlleva al desarrollo de prácticas humanas y de prácticas sociales. **Humanas**, porque compromete éticamente a quienes la realizan: los docentes no pueden enseñar con indiferencia; su trabajo implica siempre una opción fundada en valores. **Sociales**, porque las situaciones que se suscitan en las aulas y en las instituciones escolares forman parte de los entramados complejos de cada contexto particular en las que se inscriben.

Actualmente es muy común hablar de enseñanza - aprendizaje cuando nos referimos a las situaciones educativas que se producen en la escuela y también fuera de ella. Sin embargo, enseñar y aprender son procesos que están profundamente imbricados, pero que son diferentes. Puede haber enseñanza sin generarse aprendizaje, y viceversa. La relación entre los términos del binomio enseñanza - aprendizaje surge cuando existe predisposición en los alumnos y en los docentes para sostenerla y hacerla significativa.

El papel que desempeña el docente en este proceso es primordial; no sólo le atañe la tarea de reflexionar críticamente acerca de marcos teóricos y orientaciones diversas, sino que fundamentalmente debe tomar postura ante ellos, y elaborar una estrategia de trabajo que le posibilite acortar la brecha que existe entre las condiciones reales del contexto en el que trabaja y sus aspiraciones educativas.

PERFIL DOCENTE

En las últimas décadas se han realizado importantes avances en la difusión y profundización de conocimientos acerca de los procesos psicológicos del niño en la construcción de conocimientos.

Más difusos, dispersos y hasta contradicto-

rios resultan los avances acerca de las formas posibles a las que pueden apelar los docentes para contribuir con su accionar en el aprendizaje de los niños.

Los constantes cambios que se producen en el contexto, las expectativas y demandas sociales diferenciadas que en la actualidad se depositan en el accionar docente, la pluridimensionalidad de la acción pedagógica, entre otras cuestiones, profundizan tal dispersión.

Más allá de las limitaciones acerca del tema, resulta necesario partir de algunas certezas, no como postulados dogmáticos, sino como una forma de recuperar distintos aportes que permiten contribuir a nuevos avances y enriquecer en otros sentidos las reflexiones actuales sobre el tema. Las investigaciones sobre la enseñanza, han producido importantes avances en el sentido de dilucidar cuáles son los aspectos que influyen en los procesos de aprendizaje del alumno. En tal sentido, se ha podido comprobar que los factores contextuales, las mediaciones sociales en general, y en particular las que tienen lugar en el aula influyen y son influidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto permite resignificar, en cierto sentido, la función de la escuela, y específicamente las tareas del docente. No obstante, las instituciones educativas tienen un sentido social específico que es el de ser transmisoras y transformadoras de la cultura histórica y socialmente construida, a través del docente, quien asume, en forma especial pero no exclusiva, un rol protagónico en la mediación en tal tarea. Su función específica es la de enseñar, sin que ello signifique desplazar su propio aprender. De esta manera selecciona situaciones que provoquen aprendizaje, permitiendo el acceso a los requisitos fundamentales para el desarrollo personal.



Son tareas inherentes a la práctica docente, contribuir en la modificación, enriquecimiento y coordinación progresiva de los esquemas de conocimiento del alumno, posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico de una creciente autonomía moral e intelectual, de la construcción de significados y la atribución de sentidos a lo que el alumno aprende (no sólo para fines escolares, sino para su propio accionar).

Para que ello sea posible resultan necesarias determinadas condiciones.

En toda práctica de la enseñanza hay -conscientemente o no- concepciones teóricas. Hacerlas explícitas y programar su práctica desde tales marcos, es condición de racionalidad; da consistencia y coherencia al accionar, y a su vez permite superar una práctica intuitiva y rutinaria.

La enseñanza tiene como una característica su intencionalidad; busca determinadas repercusiones en el pensamiento y la acción de sus alumnos.

Reflexionar acerca de la intencionalidad que se persigue en las prácticas, más allá de los objetivos estrechos de un área o curso determinado, contrastar la misma con las tareas que se emprenden, establecer nexos entre la vida áulica y el contexto institucional y social, posibilita asumir una actitud más crítica y autónoma. Apelar a los contenidos no como verdades neutras, estables y universales, sino como una construcción histórica y social.

La selección, graduación y articulación de los contenidos en relación con una estructura y en función de la naturaleza del material y de los conocimientos previos del alumno, de sus capacidades cognitivas, sus historias y expectativas, adquiere relevancia en la tarea docente.

Dichos contenidos, al ser transmitidos, adquieren formas que los resignifican, por lo que la enseñanza, los modos de interacción que se posibiliten, no son ajenos a ellos.

Las condiciones de la enseñanza pueden dar lugar sólo a la reproducción de un orden externo - ajeno al sujeto - o bien posibilitar apropiarse del contenido, estableciendo una relación significativa con él, con valor intrínseco para el sujeto.

Es tarea propia del docente:

- . Diseñar experiencias adecuadas (a la disciplina, al alumno, al contexto), organizar la enseñanza, asesorar al educando en su proceso de conocimiento, coordinar y evaluar dicho proceso, propiciar que los alumnos interactúen, incentivar la confrontación de puntos de vista diferentes, ayudar a establecer conexiones entre el nuevo material y los conocimientos ya existentes.

- . Seleccionar actividades que impliquen involucrar al alumno con una participación activa no necesariamente en el movimiento visible y la manipulación de objetos, fundamentalmente en la reflexión, en el establecimiento de relaciones, en la profundización de la comprensión, en la resolución de problemas, en la toma de decisiones.

- . Ajustar las intervenciones pedagógicas a los progresos y dificultades de los alumnos.

ROL DOCENTE

Hablar del rol docente supone una dialéctica de tres marcos:

- *Filosófico-ético*: que instrumenta la construcción de los vínculos, las conductas de un ser libre para lograr actitudes responsables (valoración).

- *Teórico-científico*: que proviene de las disciplinas que aportan el sustento epistemológico para el desarrollo de la práctica docente.

- *Pragmático*: el de las propias experiencias en ámbitos diversos y convivencias fuertes que sostienen más y mejores situaciones prácticas; lo histórico, singular, dialéctico, cambiante y que permite enfrentar lo inesperado.



Un profesional interesado en la tarea que realiza, con disposición para el trabajo en equipo, comprometido con la realidad regional, provincial, nacional y latinoamericana.

- * Que logra compromisos efectivos en relación con los alumnos, sus familias, la institución escolar y la comunidad en la cual se desarrolla su tarea, pues cumple la función mediadora ejerciendo un papel de nexo entre alumnos y sociedad adulta.

- * Que asume la profesionalidad de su trabajo y gesta cambios en relación a sí mismo y a su práctica.

- * Que conoce y recrea la cultura, tolera opiniones y modos de actuar diferentes, valora inquietudes y esfuerzos de cambio, respeta la sensibilidad e individualidad evitando imponer ideas o formas de pensamiento.

- * Que es capaz de tomar decisiones de manera autónoma, con independencia, libertad y responsabilidad.

- * Que entiende la diversidad y que por ello selecciona y organiza los contenidos de manera tal que, por diferentes caminos, los alumnos puedan arribar a las mismas metas.

- * Que conoce los conceptos básicos y las relaciones específicas de las disciplinas que constituyen el objetivo de su enseñanza, comprende su lógica, se apropia de sus procedimientos, otorgándole significación y atribuyéndole sentido al contenido a enseñar.

- * Que regula su intervención según las necesidades o requerimientos del contenido, del alumno, de los vínculos, del contexto.

- * Que favorece la asunción de una creciente autonomía en sus alumnos, orientando su participación y permitiéndole actuar progresivamente de un modo más ajustado e independiente, contribuyendo junto con la familia al crecimiento y desempeño como ser social, respetuoso honrado y solidario.

- * Que parte de la experiencia y conocimiento de los alumnos, recuperándolos para nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta el nivel de competencias cognitivas en que se encuentran, adecuando la enseñanza a las posibilidades amplias de interacción social y cultural entre las personas y con el entorno.

- * Que basa su tarea en la autocrítica y en la reflexión sobre su propia práctica.



LOS OBJETIVOS DEL NIVEL INICIAL

La ley Federal de Educación, en su Capítulo II, establece los siguientes objetivos para la Educación Inicial:

- . Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- . Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio - afectivo y los valores éticos.
- . Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- . Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.



ORIENTACIONES DIDACTICAS

CONCEPCION ACERCA DE LAS EXPECTATIVAS DE LOGRO DE LOS APRENDIZAJES

El término *Expectativas de Logro* surge en el marco de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes para explicitar las intencionalidades de los docentes con respecto a los procesos de aprendizaje que se pretende que alcancen los alumnos durante su formación escolar.

Durante la década del setenta, en América Latina se implementó un modelo educativo de carácter tecnocrático basado en la formulación de objetivos de aprendizaje: el conductismo. Este modelo, originario de los Estados Unidos, pretendía generar eficacia en la evaluación, pautando la enseñanza a partir del logro de conductas observables. Los objetivos se elaboraban utilizando rígidas clasificaciones de las conductas, y sólo importaban los comportamientos que se podían *medir*.

En nuestro país este enfoque eficientista no se aplicó en su totalidad; no obstante ello, generó en los docentes una actitud de preocupación por la formulación *correcta* de los objetivos, sobrevalorando los mismos en las programaciones de la enseñanza.

Consideramos que la explicitación de las intencionalidades educativas en los distintos ámbitos del diseño del currículum, constituye una tarea ineludible por varias razones. Por un lado, si el currículum funciona como un proyecto educativo en el que interjuegan diversas

dimensiones, no puede estar ausente del mismo la especificación de las aspiraciones o los alcances de este proyecto. Por otro lado, si entendemos que la enseñanza constituye una situación comunicativa que involucra múltiples interacciones, resulta preciso brindar información acerca de cuáles son las intenciones de formación que tienen las instituciones educativas en general y los docentes en particular, lo cual se traducirá en compromisos específicos de intervención en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Las Expectativas de Logro como expresión de intencionalidades educativas, señalan los resultados de aprendizaje que se pretende que los alumnos adquieran en las diferentes áreas, niveles y ciclos escolares. Pero también constituyen puntos de partida que ayudan a organizar las prácticas educativas: funcionan como ejes referenciales de las intervenciones docentes, como principios orientadores que describen procesos cognitivos complejos que se logran a partir del aprendizaje de determinados contenidos curriculares.

Esta función orientadora que tienen las Expectativas de Logro en los procesos educativos debe resultar clara, y no se tiene que confundir con la finalidad de los *Criterios de Evaluación*, porque si bien debe existir una relación lógica entre ambos, estos últimos indican cuáles son los niveles de adquisición de contenidos requeridos para la acreditación y/o promoción de los aprendizajes de los alumnos.



LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Al pensar en el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos escolares, resulta necesario considerar qué lugar ocupan ellos en el respectivo proyecto curricular que los convoca.

En el contexto de la actual Reforma, los contenidos escolares se configuran en torno a conceptos, procedimientos y actitudes que deben ser enseñados y aprendidos, desafío que implica, en primer lugar, comprender qué procesos cognitivos se desarrollan en el sujeto al momento de enfrentarse a la tarea de aprender. Un concepto, un Procedimiento Y una actitud, Y consecuentemente, qué estrategias debe seleccionar el docente para enseñarlos.

Pero antes de abordarlos, resulta necesario señalar un aspecto central que luego impactará en estas decisiones, que es el de sostener que el aprendizaje y la enseñanza de conceptos implica, al mismo tiempo, la apropiación de procedimientos y la construcción de actitudes.

Los conceptos operan permanentemente en contextos de razonamiento y de resolución de problemas; adquieren sentido para el sujeto que los aborda cuando comprende para qué sirven, y a su vez, para comprenderlo, debe acudir a la ayuda de procedimientos que se desarrollan, a la par que comprende el concepto. Cuando un alumno aborda un texto y encuentra un concepto que no comprende, busca diversos procedimientos para averiguar su significado, a la vez que desarrolla actitudes indagadoras y de búsqueda reflexiva.

LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

Clarificar la naturaleza de un concepto lleva, en primer lugar, a diferenciarlo de un hecho. Un hecho es un dato puntual, objetivo, con un principio y un fin. Una fecha, un nombre, un lugar físico, son hechos. Un concepto es una categoría más amplia, que a la vez que diferencia, convoca a otros conceptos.

Esta diferenciación no significa que los hechos y datos deban ser excluidos de los contenidos escolares. Se trata de que adquieran la relevancia que merecen actuando de soporte, de material complementario y sustentante de los **conceptos**.

Por su naturaleza, los hechos y datos son aprendidos a través de la memoria, mientras que los conceptos se aprenden significativamente a través de la comprensión, ambos relevantes para la construcción del conocimiento.

Adquirir un concepto es una tarea ardua y compleja, pero a la vez simplificadora en términos de ahorro de energía intelectual. El mundo de la **experiencia presenta una gran cantidad** de objetos diversos que obligan al sujeto a organizar, clasificar y agrupar todas estas actividades que hacen a la conceptualización.

El sujeto adquiere un concepto cuando logra concentrar en una palabra un conjunto de rasgos compartidos por un objeto, un acontecimiento, haciéndolos equivalentes aunque se perciban como diferentes. Estos rasgos (atributos), compartidos a su vez, son tomados por otros objetos y acontecimientos, lo que hace concebir a este proceso como una compleja articulación de conceptos que se enlazan entre sí.

Desde esta perspectiva, el mundo percibido no contiene atributos independientes entre sí, sino que los objetos que lo componen comparten atributos. Los conceptos no están solo organizados internamente, sino entre sí, en forma articulada.

El proceso por el cual se adquiere un concepto está atravesado por la particularidad de cada sujeto, pero además por el impacto de lo cultural. Cuando éste identifica y articula los atributos de un objeto que le permiten conceptualizarlo, lo hace desde lo que él considera válido, pero además desde atributos socialmente valorados. Por ambos tipos, resulta ser el



proceso de conceptualización un acto de reproducción, pero a la vez de invención, y en ambos casos, está presente el significativo impacto de la cultura.

LOS CONTENIDOS

PROCEDIMENTALES

Comprender qué es *unprocedimiento*, conduce a analizar el campo de las estrategias de aprendizaje, que conlleva, fundamentalmente, un proceso de toma de decisiones, conscientes e intencionales, por el cual el sujeto selecciona los conocimientos que necesita para cumplimentar una meta, demanda u objetivo, dependiendo de las características en que transurre el acontecimiento que lo lleva a hacerlo.

De esto depende que una estrategia no sea ajena al contenido para el cual fue diseñada o reconstruida, pero a la vez, que adquiera un valor propio, que justifique su lugar en el currículum como un contenido escolar propiamente dicho.

Dentro de esta concepción se encuadra la idea *deprocedimiento*, que se diferencia de una técnica, de una habilidad o capacidad.

Las capacidades son disposiciones de tipo genético que, puestas en ejercicio, asumen sus propias particularidades para cada sujeto; las habilidades son conductas que expresan las capacidades en el momento en que se desarrollan, pero que pueden asumir la forma de conducta automatizada. Mientras que un procedimiento, no sólo convoca a las anteriores, sino que además implica un acto de invención y creación de las formas de actuar más adecuadas para cada situación, por ello su carácter creativo.

Hay procedimientos propios para cada situación y también generalizados a varias situaciones. Los primeros son denominados *disciplinares*, que son los específicos de cada área o disciplina, los segundos son *interdisciplinares*, que, como su nombre lo indica, van más

allá, atraviesan a distintas disciplinas, y que pueden ser recuperados y recreados en variadas situaciones. Ambos asumen también los nombres de *algoritmos y heurísticos*.

Los algoritmos se desarrollan a través de una secuencia de pasos y acciones prefijados, mientras que los heurísticos comportan un cierto grado de variabilidad en torno a lo amplio de la situación para la que se utilizan. Los primeros se vinculan mayormente a la técnica, mientras que los segundos se relacionan más a la idea de método, entendido como un proyecto global de etapas no ajustables a una tarea puntual.

Los procedimientos, al igual que los conceptos, deben ser aprendidos en un contexto de aprendizaje significativo, que le permita al sujeto confrontar lo aprendido previamente con estos nuevos modos de acceder al conocimiento que la escuela propone.

La resolución de problemas, la construcción de hipótesis, las reflexiones metacognitivas, la construcción de analogías son ejemplos de procedimientos. El elemento en común de todos ellos es que posibilitan al sujeto poner en juego su pensamiento productivo y a la vez su capacidad de recrear sus conocimientos previos en torno a nuevas situaciones.

LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES

Como el procedimiento, una actitud también se construye e implica un cambio de tipo cualitativo en el sujeto.

El aprendizaje de una actitud debe ser comprendido desde el significado y el sentido que el alumno adjudica a un hecho o acontecimiento. Significado; desde la valoración particular configurada desde sus experiencias personales? y sentido desde el impacto que lo cultural deposita sobre aquellos.

Desde ambos, el alumno conoce, valora y actúa en consecuencia.



Las actitudes tampoco se heredan ni se transmiten sólo implícitamente; son aprendidas y enseñadas intencionalmente, motivo por el cual se encuentran íntimamente relacionadas al proceso de socialización. Hablar de socialización implica pensar en un aprendizaje de escenas, personajes y normas en un contexto interactivo, donde -en el caso de la institución escolar- un adulto transmite y promueve actitudes consecuentes con un proyecto educativo y de la sociedad toda.

Es por ello que las actitudes ocupan un lugar central en la escuela, que representa los mandatos sociales y culturales. Deben abandonar la condición de aprendizajes informales y espontáneos que siempre las ha caracterizado, para constituirse en contenidos relevantes, al igual que los otros, que deben ser enseñados y aprendidos con toda la intencionalidad que merecen.



LOS TEMAS TRANSVERSALES

Un componente clave en el análisis de las diversas formas que se han puesto de manifiesto en este Diseño Curricular, es la necesidad de orientar las propuestas de enseñanza en torno a las características, necesidades y posibilidades de los niños y las niñas que aprenden.

Se debe considerar que durante la infancia, el niño y la niña se relacionan con otros niños y adultos, factor que interviene decididamente en su desarrollo cognitivo, en torno a la búsqueda de satisfacción de necesidades reales, algunas materiales y otras simbólicas.

Esas necesidades surgen como consecuencia de su contacto con situaciones que la realidad le presenta, que debe resolver, que se tornan más complejas, y que por lo tanto exigen que el sujeto disponga de ciertas capacidades y competencias.

Esta realidad compleja, presente y futura, precisa que esas competencias sean amplias, no fragmentadas, no acotadas a un sólo problema. Demanda un conocimiento y una intervención sobre ella, que vaya más allá de la mera descripción simple de sus características.

La escuela debe ofrecer contextos reales de enseñanza en los cuales los aprendizajes adquieran sentido para los alumnos, en torno a las preocupaciones cercanas y lejanas que esta realidad genera.

Cuando las asignaturas se presentan como espacios cerrados, desarticulados, autónomos en su propio despliegue, la posibilidad de que ellas ofrezcan marcos cognitivos e interpretativos para poder comprender y abordar la realidad, se coarta.

Ante esta realidad problemática en que el niño y la niña se insertan, se generan cotidianamente nuevas necesidades, que deben relevar sus fronteras para reunirse en torno a ésta de abordar determinados contenidos en forma integrada, contextualizada, sin que ésto signi-

fique perder de vista su identidad disciplinaria.

Es en este contexto en que adquieren un lugar fundamental los temas transversales.

Los temas transversales:

- surgen de necesidades sociales reales (medio ambiente, consumo masivo, derechos humanos, educación para la paz, educación sexual).

- no se insertan en un área curricular específica que pueda abordarlos por sí mismos, por lo cual atraviesan y convocan a un conjunto de contenidos de diferentes áreas.

- son recurrentes en el currículum, es decir, aparecen a lo largo del mismo, y su tratamiento se va complejizando a medida que se va avanzando en los distintos grados del sistema educativo.

- Implican tanto el desarrollo de núcleos conceptuales de contenido, como así también contenidos procedimentales.

- Ocupan un lugar fundante en ellos los contenidos actitudinales, apuntando al desarrollo de la dimensión moral y ética de las personas. Así, son el eje fundamental para el rescate de los valores prioritarios de una sociedad, y deben ser definidos por la comunidad toda.

Por esto último los temas transversales seleccionados para este Diseño Curricular, son producto de consultas realizadas por las distintas comisiones regionales, que han promovido espacios de discusión en torno a su definición. El principio teórico que ha sustentado esta iniciativa es el de la regionalización de los contenidos.

La selección realizada no ha sido azarosa. Ha puesto el énfasis justamente en la dimensión actitudinal, teniendo en cuenta la necesidad de trabajar en la escuela, a través suyo, todo aquello que colabore en el análisis, la discusión y la acción sobre las problemáticas plan-



teadas. Los temas seleccionados son los siguientes:

- * Educación para el consumo
- * Medio ambiente y ecología
- * Ganadería
- * Educación para la salud
- * Reproducción de especies de la zona
- * Basurero nuclear
- * Educación vial
- * Diversidad cultural y lingüística
- * Derechos humanos
- * La problemática del subdesarrollo
- * Desigualdad social, racial y sexual.

El concepto de transversalidad surge a partir de la necesidad de convertir la acción educativa en una acción profunda y globalmente humanizadora; una acción a través de la cual se enriquezca cada vez más al ser humano y a sus posibilidades para crear permanentemente una vida mejor para sí mismo y para los demás.

Los temas transversales son indicadores además de los grandes riesgos o de las situaciones que hoy atentan peligrosamente contra la realización de una vida digna y feliz, tanto en el plano personal como en el plano colectivo.

Es por eso que el tratamiento de los temas

transversales dentro del currículum escolar apunta a la concreción de una educación por los valores y en las actitudes que hoy es imprescindible plantear y desarrollar.

Es además vital comprender que los temas transversales no son nuevas temáticas que se abordan con contenidos ya dados o conocidos. Justamente porque surgen de necesidades reales, propias de una demanda social histórica y particular, de un contexto cultural y específico, exigen formas de trabajo adecuadas a nuevas necesidades.

El aprendizaje de un tema transversal implica que el niño y la niña puedan comprenderlo, pero que además puedan actuar, intervenir ante la problemática social que se presenta. Es por eso que las propuestas de enseñanza de temas transversales deben centrarse en la adquisición de estrategias de conocimientos prácticos, sin que esto desmerezca la reflexión y el análisis crítico de sus acciones sobre el medio.

Por ello, una de las modalidades de enseñanza para el tratamiento de los temas transversales, es el método de proyectos de trabajo, en tanto permite abordar los mismos de manera integrada y de modo contextualizado.

En síntesis, la incorporación de temas transversales al currículum implica el reconocimiento de los sentidos y significados que deben caracterizar a los contenidos escolares, como herramientas para interpretar y abordar la realidad.



CRITERIOS DE SELECCION Y SECUENCIACION DE CONTENIDOS

Los conocimientos científicos que se enseñan en la escuela representan el conjunto de saberes teóricos y técnicos necesarios para el desempeño del alumno en la vida cotidiana. Desde la intencionalidad que asumen al ser transmitidos, apuntan a la formación de ciertas competencias básicas que demandan la presencia en el currículum escolar de determinados núcleos del saber científico. Es por ello que resulta vital trabajar en un proceso que selecciona cuáles de ellos son los apropiados para que el alumno se forme en estas competencias.

Este proceso de selección no es azaroso. Se realiza en torno a algunos criterios que demarcan cuáles de ellos adquieren mayor relevancia en el proceso de enseñanza tendiente a las metas que la institución escolar se propone.

Los criterios que fundamentan la selección de contenidos en el currículum escolar son los siguientes:

. **Relevancia social:** que apunta a seleccionar aquellos contenidos que proporcionen a los alumnos los saberes teóricos y prácticos necesarios para acceder a los bienes materiales y simbólicos que la cultura ofrece, desde iguales oportunidades para todos los sectores sociales que se escolarizan.

. **Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo:** que favorezca en el alumno la formación de procesos de pensamiento que le permitan evaluarse a sí mismo en su desempeño, a otros en el marco de las relaciones sociales, y a los acontecimientos y hechos que lo rodean.

* **Integración:** que intenta formar una personalidad integrada, para lo cual se requiere la selección de contenidos que abarquen en lo posible a todas las dimensiones de la actividad humana, articulados entre sí desde la necesidad planteada.

- **Actualización científica y tecnológica:**

que garantice la función social de la escuela, en tanto institución siempre a la vanguardia de los avances que, se dan en el campo de la ciencia, tanto a nivel de saberes teóricos como de herramientas prácticas.

- **Regionalización:** que permita recuperar los contextos sociales y culturales en que se enmarca la escuela, y enriquecer los saberes académicos con los saberes cotidianos y que proporcione a la escuela una identidad propia que la instale como un espacio profundamente imbricado en el contexto y comprometido con su realidad particular.

. **Apertura:** que, junto a la regionalización, apunte a proporcionar a los alumnos los conocimientos necesarios para tomar contacto con otros mundos, con otros universos, con otras culturas, que le permitan trascender de lo contextual y próximo.

- **Equilibrio:** entre todos los campos del saber que dan lugar a los contenidos escolares, para atender las diversas necesidades que plantea el alumno que hoy concurre a la escuela.

- **Coherencia interna:** que permita la articulación lógica entre los diversos contenidos que se proponen en un campo disciplinario, para que el alumno vaya no solamente apropiándose de ellos, sino también de su lógica propia.

Aún cuando los contenidos escolares han sido seleccionados, igualmente se presentan al alumno como un conjunto complejo, tanto en su cantidad como en su diversidad. Por ello, resulta vital garantizar su adecuada organización, en un proceso de secuenciación de los mismos que ocupa un lugar central en el currículum.

Secuenciar los contenidos implica tomar decisiones respecto al orden en que serán enseñados y aprendidos.

En general, sucede que las orientaciones que se proporcionan carecen de explicaciones lo suficientemente claras y sustentadas en princi



pios teóricos; así, se propone ir de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo, sin dar cuenta acerca de qué procesos se generan en el alumno cuando se encuentra con estas formas de secuenciación.

Por ello resulta vital señalar **criterios de trabajo** que orienten la toma de decisiones al respecto y que resulten explicativos de la forma que estos contenidos asumen al ser presentados en las aulas.

Desde la concepción de aprendizaje y desde el análisis de los contenidos escolares que se han presentado, surgen los siguientes criterios:

- **Un criterio psicológico**, que atiende fundamentalmente a la figura del alumno y sus particulares formas de aprender.

- **Un criterio lógico**, que recupera cómo cada ciencia o disciplina elige ordenar, organizar jerárquicamente la información al momento de ser presentada.

El criterio **psicológico** permite tener en cuenta el conjunto de significaciones de carácter socio - cultural que el alumno trae a la escuela, sus posibilidades evolutivas, las particularidades de su estructuración cognitiva en

cuanto a la formación de conceptos y a la construcción de procedimientos, la naturaleza de sus ideas previas en su contraste con los conceptos científicos.

El criterio lógico señala la necesidad de considerar básicamente el ordenamiento indicado por la ciencia o la disciplina.

Así como en cada ciencia o disciplina se da su propia lógica, en cada una de ellas también convergen diversas lógicas, provenientes del enfoque teórico e ideológico al que se adhiere.

Ambos criterios resultan sustentantes para el proceso de secuenciación de contenidos, por lo que deben asistirse, combinarse permanentemente en esta tarea, evitando las posiciones extremas que van entre *psicologizar*, desmereciendo atención a la rigurosidad disciplinaria, o *cientifizar* la enseñanza, no permitiendo que el alumno se apropie del conocimiento según sus posibilidades y limitaciones.

Las decisiones en torno a qué tipo de criterio prevalecerá en cada situación de clase, deberán ser tomadas por el docente, quien evaluará cómo los diversos factores que interjuegan en la enseñanza de un determinado contenido inciden en este proceso.



CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

Si entendemos que el conocimiento constituye **un todo**, es decir un conjunto holístico, que se va conformando a través de la historia mediante procesos de elaboración permanente, y que las disciplinas son sólo formas legítimas del saber que permiten acceder a la enormidad de la producción intelectual que ha acuñado la humanidad, resulta preciso abordar la organización de los contenidos escolares mediante formas y estructuras que sustenten esta concepción. El currículum, como proyecto de trabajo que posibilita la construcción de aprendizajes significativos, tiene que conformarse como una herramienta flexible que permita la articulación de prácticas diversas. Un diseño curricular centrado en la fragmentación del conocimiento, obstaculiza la reflexión crítica acerca de la realidad en la que viven los sujetos.

Los contenidos en el Nivel Inicial y en los primeros ciclos de la Enseñanza General Básica deben estar organizados en forma **integrada**. Si tenemos en cuenta lo explicitado anteriormente con respecto a la necesidad de articular criterios de significación lógica con criterios de significación psicológica en la selección de contenidos y de estrategias de enseñanza y de evaluación, debemos contemplar las características del pensamiento infantil durante los primeros años de la escolarización. Desde este enfoque, es importante lograr que los niños pequeños conciban al conocimiento sistematizado que les ofrece la escuela no como una yuxtaposición de partes desconectadas entre sí, sino como un conjunto de saberes y de experiencias que les permite explicar algunas de las particularidades de la realidad. Esto no impide que, en otros ciclos y niveles educativos, la escuela enseñe acerca de las maneras especializadas que utilizan las distintas ciencias para estructurar tanto sus conceptos como sus modos de indagación, pero ésto

sólo podrá aprenderse de manera significativa si los alumnos han logrado establecer relaciones sustanciales con el conocimiento escolar.

La opción de organización de contenidos mediante un Currículum Integrador, se fundamenta en los siguientes criterios:

Criterios epistemológicos: Si bien todas las ciencias poseen una estructura sustantiva -o conceptual-, y otra sintáctica -o metodológica-, el carácter dinámico y evolutivo de estas estructuras hace que nuevos conocimientos den lugar a la reconsideración o reconceptualización de los anteriores. Actualmente existen numerosas investigaciones que se desarrollan en las fronteras de los distintos campos científicos. La creación constante de nuevas disciplinas y el desarrollo de especializaciones y aplicaciones de las ya existentes, son consecuencias de este acercamiento permanente que se produce entre las ciencias.

La mirada a los problemas de la realidad a través de una perspectiva que integre universos simbólicos diferentes, tenderá a la formación de un pensamiento crítico y generará actitudes de valoración con respecto a la producción colectiva del conocimiento.

Criterios psicológicos y didácticos: El abordaje de objetos de estudio relacionando conceptos provenientes de diferentes disciplinas, se fundamenta en la característica de sincretismo propia del pensamiento de los niños y las niñas pequeños. Un Currículum Integrador que respeta los modos de apropiación de los conocimientos de los alumnos, posibilita lograr una mayor predisposición para aprender. La complejidad de las situaciones que plantea este tipo de Currículum, requiere de la utilización de estrategias de enseñanza basadas en el descubrimiento, en la elaboración de proyectos y en la participación activa de todos los alumnos. La flexibilidad que ofrece esta forma de organizar los contenidos en torno a principios de relevancia y significatividad, posi-



bilita atender a demandas y expectativas diversas.

. **Criterios sociológicos:** La integración de los conocimientos se fundamenta en la necesidad de «humanizarlos», mostrando el carácter socio - histórico de sus procesos de producción, configurados a partir de conflictos, tensiones y rupturas. Se aprende de tal modo que todos los conocimientos están atravesados por múltiples intereses, y que compartimentarlos coadyuva a ocultar problemas axiológicos en torno a su legitimación social.

Es importante aclarar que en los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el

Consejo Federal de Cultura y Educación, se utiliza el término «Bloques» para proponer contenidos según la lógica de las disciplinas. Sin embargo, como muy bien lo especifica la publicación del M.C.y E. de la Nación de abril de 1996: «... *esta estructura por Bloques esta pensada para presentar los CBC y no prescribe una organización curricular para su enseñanza. De igual modo, la numeración de los Bloques es arbitraria y no supone un orden para su tratamiento*». Esto implica que cada jurisdicción debe establecer una forma de organización de los contenidos para la elaboración de sus Diseños Curriculares a partir de las concepciones sustentadas en sus encuadres teóricos.



LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS EN EL NIVEL INICIAL

Durante los primeros años de la enseñanza - Nivel Inicial, 1º y 2º Ciclo de la EGB-, la concepción de Currículum Integrador adquiere particular relevancia. Si tenemos en cuenta las características del pensamiento infantil explicitadas y la intencionalidad educativa de formar integralmente al niño, brindándole oportunidades para que pueda valorar el papel que tiene el conocimiento en la sociedad, la organización de los contenidos necesariamente debe realizarse a partir de un enfoque holístico.

En esta propuesta de Diseño Curricular, los contenidos correspondientes al Nivel Inicial y a la Enseñanza General Básica - 1º y 2º Ciclo - se presentan agrupados mediante Areas Curriculares. Estas se conforman a partir de la relación *natural* que se establece entre disciplinas que poseen estructuras sintácticas similares, y cuyas estructuras sustantivas posibilitan conectar conceptos de manera relevante. Tal es el caso, por ejemplo, del Area de las Ciencias Sociales, que reagrupa contenidos de Historia, Geografía, Economía, Sociología, Antropología y Ciencia Política, entre otras disciplinas. Sin embargo, por sí misma, la organización de un Currículum por Areas, no garantiza la integración de los contenidos. Las Areas pueden enseñarse de manera aislada y de este modo se traslada el problema de la desarticulación del conocimiento propio de otros modelos curriculares. Una manera de vincular contenidos provenientes de las distintas Areas -0 Capítulos desde los CBC- consiste en la selección de Ejes Temáticos Articuladores. Estos Ejes deben estructurarse partiendo de los conocimientos y problemáticas propios de los contextos en los que viven los niños y niñas, dado que la complejidad del medio suscita

múltiples interrogantes y reflexiones. Consideramos que el Area de Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología en el Nivel Inicial, y las Areas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en la EGB 1 y 2, constituyen campos apropiados para iniciar la articulación con los conocimientos de las demás Areas, pues permiten la conexión de saberes diversos partiendo de la cotidianeidad de los niños.

Es importante señalar que las relaciones que realicen los docentes entre las Areas, deben responder a los criterios de significatividad y relevancia anteriormente descriptos. En aras de la integración, no tenemos que forzar la inclusión de contenidos cuya pertinencia resulte poco clara. Las vinculaciones que se establezcan deben ser legítimas y productoras de una comprensión más profunda acerca del conocimiento.

Con respecto a las estrategias didácticas concretas que posibilitan llevar al aula del Nivel Inicial y del 1º y 2º Ciclo de la EGB la concepción del Currículum Integrador, entendemos que la planificación de la enseñanza mediante Unidades Didácticas constituye una propuesta apropiada para concretar en la realidad los principios teóricos enunciados. A través de este criterio, el docente puede organizar actividades de enseñanza y de aprendizaje partiendo de Ejes Temáticos que integren contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales provenientes de las diferentes Areas Curriculares previstas en el Diseño Curricular.

La enseñanza por Unidades Didácticas no es nueva en la escuela, sino que su origen se remonta a principios de este siglo, con las ideas de Ovidio Decroly de educar desde situaciones globalizadas partiendo de *centros de interés*. Durante muchos años se utilizó esta estrategia en el Nivel Inicial como un juego dramático que posibilitaba tomar contacto con la realidad y reproducirla objetivamente, a partir de criterios de selección y de clasificación de datos y hechos realizados por el docente. Ac-



tualmente, y desde la concepción de conocimiento y de aprendizaje que hemos explicitado, consideramos que la Unidad Didáctica es una estrategia que permite a los docentes del Nivel Inicial y del 1º y 2º Ciclo de la EGB, compartir significados con los niños y las niñas dentro de determinados contextos socio-culturales. La realidad es compleja y multidimensional. Necesariamente hay que establecer *recortes* de la misma para poder comprenderla, pero estas opciones no son privativas del docente, sino que constituyen una actividad realizada en forma conjunta con los alumnos en la que - en la medida de lo posible -también participan los padres y los demás miembros de la comunidad. Las Unidades Didácticas posibilitan relacionar las ciencias para que poda-

mos comprender la complejidad de los hechos buscando nuestros propios lugares en ellos. No se trata de reproducir e imitar la realidad, sino de abordarla, cuestionándola.

La enseñanza mediante Unidades Didácticas le permite al docente reflexionar profundamente acerca de la significatividad y la relevancia de los contenidos que va a enseñar, como así también seleccionar estrategias y recursos didácticos adecuados a partir de las múltiples relaciones e interacciones que se pueden establecer entre los conocimientos. La utilización de la metodología de Proyectos, por ejemplo, constituye una opción válida para integrar contenidos instaurando situaciones problematizadoras.



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Consideramos que desde la Didáctica no se puede prescribir rígidamente acerca de cómo enseñar determinados contenidos en la escuela, pero se pueden aportar algunas orientaciones que nos permiten a los docentes reflexionar acerca de nuestras propias prácticas, e intentar mejorarlas.

Cuando elegimos determinadas estrategias para enseñar, lo hacemos a partir de varios criterios. Por un lado, tenemos en cuenta las particularidades de cada área o disciplina: no se puede, por ejemplo, enseñar de la misma manera contenidos que presuponen la adquisición de determinados *lenguajes* -matemática, lengua, artes-, que contenidos que requieren de procesos de experimentación para ser comprendidos. Por otro lado, consideramos las características de los alumnos y las alumnas: su desarrollo socio - cognitivo, sus conocimientos previos, sus intereses, expectativas y necesidades.

La selección de metodologías didácticas implica la articulación de criterios lógicos y psicológicos. Estos últimos se sustentan, entre otras concepciones, en principios y explicaciones provenientes de las teorías del aprendizaje. Analizaremos algunos de ellos.

- Si entendemos que la cognición humana implica procesos en los que intervienen otras personas con quienes intercambiamos información, utilizando diversos instrumentos, lenguajes y representaciones, asumiremos que la inteligencia de las personas no es autónoma ni autosuficiente, sino que su desarrollo se realiza siempre en forma *repartida*. Desde esta postura, consideraremos también que el trabajo grupal en la escuela constituye una metodología valiosa que promueve el aprendizaje cooperativo a través de situaciones de intercambio y reciprocidad, y que los conocimientos no están depositados en un sólo lugar, sino que podemos encontrarlos en diversas fuentes. La

utilización de múltiples recursos y materiales, y el procesamiento de la información a través de distintos sistemas simbólicos, implica ampliar las posibilidades de la enseñanza, y considerar tanto a las personas como a sus entornos de aprendizaje. Sin embargo, ninguna estrategia puede, por sí sola, promover el logro de aprendizajes significativos en los niveles educativos iniciales. El trabajo en grupos es muy importante en la enseñanza, pero no invalida la realización de tareas individuales adecuadas a las características cognitivas de cada alumno.

- La importancia del pensamiento hipotetizador constituye otro aporte de las teorías cognitivas del aprendizaje. Es fundamental que los niños vayan *más allá de la información dada*; que planteen dudas, que anticipen resultados, que prevean consecuencias, que imaginen desenlaces, que establezcan relaciones, etc. La organización de actividades dirigidas al medio social o físico, real o simbólico, genera condiciones para la construcción de hipótesis. Se pueden utilizar múltiples estrategias de enseñanza: la elaboración de proyectos, el estudio de casos, la resolución de problemas, la observación, la experimentación, la recolección documental, el análisis de fuentes, la elaboración de modelos, las observaciones, etc.

- Si valoramos la importancia de la creatividad en el aprendizaje, implementaremos formas de enseñanza que desarrollen el pensamiento divergente en los niños: los juegos en todas sus variedades, la utilización de analogías y de metáforas, y el empleo de técnicas y recursos provenientes de las distintas formas de expresión.

- Las estrategias y recursos de enseñanza funcionan como *amplificadores culturales* que posibilitan establecer conexiones entre los conocimientos y las representaciones que los alumnos y las alumnas ya poseen, y los nuevos contenidos que los docentes seleccionamos para trabajar en la clase. Las actuales tecnolo-



gías educativas -tales como la informática y los materiales audiovisuales-, constituyen recursos valiosos para lograr aprendizajes relevantes, siempre y cuando se los utilice como herramientas para el acceso y el procesamiento de la información, y no como fines en sí mismos.

Enseñar de manera significativa logrando una real predisposición para aprender implica, además de la utilización de estrategias y recursos apropiados, asumir como postura la permanente reflexión crítica acerca de lo que se hace en el aula. Los docentes debemos promover situaciones de verdadero conflicto cognitivo en los niños y las niñas. Para ello, en algunas ocasiones necesitamos *tomar distancia* acerca de lo que estamos enseñando, para motivar a nuestros alumnos a encontrar las contradicciones y paradojas que todo conocimiento encierra.

Análisis de algunas estrategias y recursos para la enseñanza

Abordaremos sintéticamente el análisis de algunas estrategias y recursos que consideramos relevantes para la enseñanza en el Nivel Inicial y la EGB. El listado no resulta exhaustivo, sino que es sólo una opción entre muchas de las posibles propuestas didácticas que se pueden implementar en el aula.

Los juegos

Le permiten a la niña y al niño explorar el mundo, conocer, descubrirse a sí mismos y a los demás, y disfrutar de la vida. Para jugar no hay límites de edad ni de género, pero el juego alcanza sentidos y finalidades diferentes según el período evolutivo de las personas.

Desde la Didáctica, los juegos constituyen estrategias valiosas para lograr aprendizajes en la escuela. Sin embargo, los docentes debemos tener en cuenta que el juego es una actividad libre y placentera: hay que aprovechar su po-

tencialidad educativa sin desconocer que el juego siempre tiene como fin obtener placer en lo que se hace.

Todas las Áreas de contenido pueden enseñarse en el Nivel Inicial y en la EGB utilizando juegos. No obstante, es importante que consideremos algunas cuestiones a la hora de elegir uno:

- . *Conocer a fondo el juego*: qué recursos requiere, qué posibilidades y efectos pueden lograrse, qué ventajas y qué limitaciones presenta.

- . *Tener en cuenta las características socio - cognitivas y afectivas de los alumnos y las alumnas*: sus capacidades y habilidades, y su predisposición para jugar.

- . *Analizar el tipo de contenido que se quiere trabajar*: su grado de pertinencia con el juego, y las posibilidades de relación que se pueden lograr entre conceptos, procedimientos y actitudes a partir de las actividades lúdicas. Es importante que los juegos presenten amplia diversidad y que permitan desarrollar distintas aptitudes.

- . *Promover estructuras de comunicación diferentes*, para intentar romper el clásico «duelo» entre dos equipos contrincantes.

- . *Descartar la competitividad* como única motivación del juego.

- . *Posibilitar la flexibilidad*: que no presenten reglas rígidas que anulen la improvisación y la creatividad.

- . *Cuidar que no afecten la integridad física o psicológica de los niños y las niñas*: que los juegos no presenten situaciones que puedan humillar o ridiculizar, y que no discriminen a los participantes según su género.

Las experiencias directas

El mundo en que vivimos presenta gran cantidad de información dispersa en innumerables



fuentes. El aprendizaje experimental genera las condiciones para que los niños y las niñas exploren y manipulen objetos del entorno, estableciendo así categorías de análisis y clasificación que les permiten explicar los fenómenos de la realidad. Ejemplos de *experiencias directas* que pueden utilizarse en las escuelas:

. **Excursiones y Visitas:** Constituyen excelentes estrategias de aprendizaje para los alumnos y las alumnas. Sin embargo, cuando las excursiones escolares se transforman en meros «paseos recreativos», se desaprovecha su potencialidad educativa. Acompañar a un grupo de alumnos a un lugar, suponiendo que la motivación que esta actividad provoca por sí sola va a generar aprendizajes significativos, no resulta suficiente. Es necesario planificar este tipo de propuestas educativas, abordando cuestiones tales como: ¿qué se pretende que aprendan los alumnos?, ¿qué conocimientos previos se requieren?, ¿qué contenidos hay que trabajar para poder interpretar las situaciones nuevas?, ¿qué aspectos de las mismas pueden generar mayor curiosidad?, ¿qué relaciones se pueden establecer con contenidos de las otras Áreas/Ejes Temáticos?, ¿cómo se evaluará la experiencia?

Para la concreción de estas actividades, no siempre es imprescindible contar con medios de transporte. Si los docentes realizan un recorrido por el barrio en el que se emplaza la escuela, seguramente descubrirán que existen muchos lugares cercanos que pueden resultar muy interesantes para ser explorados por los alumnos y alumnas.

. **Objetos reales:** Hablar o leer acerca de un tema pocas veces tiene la fuerza motivadora que presentan los objetos reales en la enseñanza. Estos objetos pueden ser físicos o sociales. Los padres y los abuelos, por ejemplo, son una fuente excelente que puede aportar información diversa. En todas las Áreas curriculares existen innumerables objetos de gran valor educativo que pueden utilizarse para in-

troducir algún tema, para desarrollarlo analíticamente, para efectuar generalizaciones, o para evaluar aprendizajes.

Diarios, revistas, cartas, fotografías antiguas, arte y música son, entre otros, fuentes que posibilitan experiencias directas de aprendizaje. Averiguar el pasado de la propia familia a través de materiales de primera fuente, reconstruyendo hábitos, costumbres, creencias y valores, permite lograr niveles muy importantes de implicación. Se entiende de esta manera que la historia no es un listado de datos y fechas, sino un proceso continuado que nos ha situado a cada uno donde nos encontramos ahora.

. **Experimentos de laboratorio:** Cuando pensamos en un laboratorio, nos imaginamos un lugar provisto de elementos costosos y frágiles. Sin embargo, para los niños y las niñas, el mundo en que viven es un gran laboratorio, dado que permanentemente exploran y experimentan en él. No se necesitan equipos sofisticados para hacer del aula o de otro espacio físico de la escuela, un laboratorio. Muchos de los objetos de uso cotidiano en el hogar, son excelentes recursos que posibilitan la enseñanza de contenidos procedimentales y conceptuales. Lo importante es promover en los alumnos y alumnas una actitud científica: que hipoteticen, que prueben y comprueben, que obtengan conclusiones, que comparen y encuentren diferencias. La mera *demonstración* por parte del docente no genera interés en aprender a investigar.

Los mapas conceptuales

Un mapa conceptual es un recurso esquemático que sirve para representar un conjunto de significados conceptuales unidos en una estructura de proposiciones. Su característica central es la jerarquización de los conceptos que presenta, los cuales dan cuenta de las relaciones que entre ellos se establecen. Constituyen propuestas apropiadas para generar en los



alumnos aprendizajes significativos en torno a la apropiación de un determinado contenido de enseñanza. Su validez se sustenta en que:

- . permite explorar las concepciones previas que los alumnos tienen acerca de los conceptos;

- . posibilita establecer espacios de trabajo individuales -porque cada alumno explicita su forma de entender los contenidos que se presentan-, y compartidos -porque se pueden confrontar las producciones con los pares y con el maestro, mediante el análisis, la reflexión, la crítica y la argumentación en un contexto de trabajo colectivo-;

- . atiende y articula a la vez las concepciones previas y propias del alumno, contemplando la organización y el contenido de su pensamiento -10 psicológico-, y el discurso de la disciplina en cuestión;

- . permite indagar en qué medida el alumno va recorriendo un camino de apropiación de los contenidos, detectando los cambios que se producen en su estructura cognitiva, y su paulatino acercamiento a la comprensión de dichos contenidos;

- . es un recurso sumamente práctico para el docente, en tanto le permite organizar y secuenciar los contenidos de la enseñanza, y consecuentemente, los materiales de aprendizaje;

- . genera espacios de actividad metacognitiva en el aula. Cuando el alumno evalúa su propia producción, la comparte y busca nuevas maneras de mejorarla. Además del acto de conocer un determinado contenido, reflexiona acerca del modo de conocerlo e intenta perfeccionarlo;

- . facilita una rápida «captación» del contenido, a través de las formas gráficas que adopta;

- . constituye una alternativa adecuada para sintetizar los aspectos claves de un contenido.

El pensamiento reflexivo y el conocimiento compartido son pilares de esta estrategia de enseñanza. Si bien por su denominación refieren fundamentalmente a los contenidos conceptuales, también constituyen una propuesta educativa valiosa para abordar contenidos procedimentales, porque permiten la reestructuración, la resignificación, la actividad creativa, la aplicación y la generalización hacia otros aprendizajes.

La resolución de problemas

Cuando se intenta definir un problema y su proceso de resolución, habitualmente se piensa en el producto final, en los logros obtenidos a partir de una situación inicial superada. Desde esta concepción, se obvia el análisis del proceso que se desarrolló durante la búsqueda de la solución. Si en cambio se considera a los problemas como procedimientos, el énfasis estará puesto en los procesos que los sujetos llevan a cabo, utilizando estrategias y habilidades previas y reestructurando sus conocimientos ante un nuevo desafío.

Ha sido la Psicología de la Gestalt la que ha iniciado el análisis y la investigación acerca de estos aspectos cognitivos del sujeto, señalando que cuando las personas perciben una imagen, no sólo lo hacen desde la información sensorial, sino también desde sus conocimientos anteriores, vinculados a la memoria y a las significaciones socio - culturales. Un problema se configura, por lo tanto, como una «gestalten», una forma nueva.

Desde este punto de vista, un problema no consiste sólo en reproducir una fórmula o una secuencia mecánica de pasos o etapas, sino que implica la vigencia del pensamiento tanto reproductivo como productivo, porque la estructura cognitiva del sujeto se ve ampliada y enriquecida. Asimismo, cuando una persona resuelve un problema y se hace consciente de esta modificación, desarrolla una actividad metacognitiva, porque evalúa sus propias modalidades de resolución.



Es importante, por lo tanto, que cuando se trabaje con problemas en la escuela, los alumnos y las alumnas busquen un criterio organizador que evite la automatización, el ensayo y error, y la mecanización; y que también puedan dar cuenta de cómo diseñaron la búsqueda de la solución.

Resolver un problema se constituye entonces en una actividad creativa que promueve en el alumno la construcción de sus propias estrategias y trayectos. Se favorece así el pensamiento hipotetizador, el cual se instala cuando el alumno diseña y evalúa las alternativas de resolución. La resolución de problemas es también una estrategia válida para compartir los conocimientos, porque induce a confrontar producciones con pares y con el docente.

Se conoce una variedad de tipos de problemas para ser propuestos a los alumnos:

. *Problemas de transformación*: constan de una situación inicial, una meta y un conjunto de operaciones. Aquí el sujeto va comparando constantemente la situación alcanzada en cada momento con la meta y selecciona las estrategias en función de las diferencias halladas.

. *Problemas de ordenación*: consisten en la reorganización de elementos a partir de algún criterio, por lo cual requieren de un proceso de búsqueda constructiva.

. *Problemas de inducción de estructuras*: también llamados de analogías. Implican hallar elementos similares en estructura, pero diferentes en contenido, entre distintas situaciones. Son utilizados cuando el problema original se torna difícil, y resulta necesario acudir a otro problema para encontrar elementos análogos.

. *Problemas sociales*: conllevan al análisis de todos los factores que intervienen en una situación social: causas, posibles consecuencias, actores, entre otros, a la luz de una perspectiva teórica y en base a una hipótesis origi-

nal, evitando enfoques reduccionistas y simplistas.

Los proyectos didácticos

Como estrategia didáctica en la escuela, constituyen una propuesta de integración curricular que rescata el principio de enseñar a partir de los intereses de los niños y las niñas. Más que un *método*, significan una actitud con respecto a la enseñanza, porque cada experiencia de aprendizaje lograda resignifica las siguientes, lo cual genera compromiso con las tareas que se desarrollan.

Abordar la enseñanza a partir de proyectos, implica anticipar acciones, pensar qué conocimientos previos se requieren, prever contenidos a trabajar en función de las expectativas de logro que se establezcan, y planificar diferentes actividades que promuevan aprendizajes significativos. Todas estas tareas se realizan en forma conjunta entre el docente y los alumnos, pues los proyectos son emprendimientos colectivos que intentan resolver problemas y alcanzar determinados propósitos.

Podemos establecer -a modo de propuesta flexible y no de prescripción- las siguientes etapas en la planificación de un proyecto didáctico:

. *Elección del proyecto*: Se puede realizar de distintas maneras:

- a partir de los intereses y demandas manifestados por los alumnos.

- desde algún tema o problema importante, cuya relevancia puede ser local, regional, nacional o internacional.

relacionado con el proyecto institucional de la escuela, cuyo diagnóstico y propuestas permiten abordar alguna cuestión particular.

. propuesto de manera interesante por el docente, desde algún problema cuyas características despierten la curiosidad y aseguren en los alumnos la predisposición para aprender.



. *Selección de contenidos:* una vez tomada la decisión acerca del proyecto a implementar, el docente tiene que dilucidar cuáles son los contenidos que aprenderán los alumnos. El valor de los proyectos está en que permiten abordar en forma integral contenidos pertenecientes a diversas Áreas curriculares. La elaboración de una red de conceptos y de sus conexiones, le posibilita al docente determinar el Eje articulador de los contenidos, y visualizar las Áreas intervinientes

. *Análisis de la relevancia del proyecto:* cada proyecto didáctico constituye una estrategia valiosa de enseñanza y aprendizaje porque pone en juego los criterios de significación lógica y psicológica en los procesos. Permite llevar a la realidad el principio del Currículum Integrador a través de tareas diversas. El análisis de estos aspectos posibilita que el docente explicita las expectativas de logro de los aprendizajes que se intentan con el proyecto en cuestión.

. *Definición del proyecto:* la primera red conceptual sirve de base para determinar luego los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se van a trabajar, reorganizándolos en nuevas redes en las que se establezcan conceptos, jerarquías y relaciones con mayor nivel de precisión.

. *Anticipación de una secuencia de acciones:* resulta conveniente ordenar las acciones en distintas etapas de ejecución, pensando bien en los tiempos y los recursos que se van a necesitar para cada una. Los proyectos didácticos permiten implementar múltiples y variadas tareas, con consignas tanto individuales como grupales.

. *Propuesta de evaluación:* a partir de los contenidos abordados y de las expectativas de logro explicitadas, el docente deberá elaborar instrumentos de evaluación. Es importante que la evaluación que se realice guarde coherencia con las tareas de aprendizaje realizadas durante el desarrollo del proyecto.

Los casos de estudio

Un caso de estudio es una estrategia que posibilita replicar situaciones problemáticas de la realidad, permitiendo a los alumnos y alumnas desarrollar su capacidad de análisis.

Reunir, ordenar y clasificar datos; relacionar e interpretar antecedentes; identificar obstáculos; determinar opciones de solución; emitir juicios de valor; tomar decisiones; sostener y defender una postura asumida; evaluar costos y beneficios, son algunos ejemplos de las tareas de aprendizaje que se pueden lograr a partir de la resolución de un caso de estudio.

Ante problemas complejos en los que inciden múltiples factores, la estrategia del **estudio de casos** posibilita un análisis pormenorizado de las mismas a través de integración de las diversas Áreas Curriculares. Esto genera como consecuencia, una gran implicación por parte de los alumnos y alumnas con respecto a los contenidos que se abordan.

Dado que los casos escenifican situaciones de incertidumbre en las que se analizan y/o resuelven determinadas problemáticas, constituyen también una excelente propuesta para trabajar en grupos, porque promueven constantemente el desarrollo de debates, intercambios y confrontaciones.

Una posible clasificación de los casos de estudio, es la siguiente:

. *Casos problema, o casos decisión:* tienen como finalidad desarrollar estrategias cognitivas relacionadas con determinados aspectos de la resolución de problemas.

. *Casos evaluación:* tienen como propósito desarrollar capacidades vinculadas con el análisis, la emisión de juicios valorativos y la evaluación crítica de situaciones planteadas.

. *Casos ilustración:* posibilitan presentar o ejemplificar determinadas situaciones, con el fin de que las mismas sean analizadas en forma individual o comparativa.



Para la elaboración de un caso de estudio, el docente debe considerar las características de sus alumnos, sus expectativas y conocimientos anteriores. Es importante tener en cuenta que el caso siempre debe ser real o verosímil. Para que se puedan establecer experiencias valiosas de aprendizaje, el caso tiene que generar algún nivel de conflictividad. Si los alumnos no identifican en el caso una situación problemática, difícilmente encontrarán motivaciones para analizarlo.

Los recursos audiovisuales

La Transformación Educativa presupone innovaciones en las aulas, lo cual implica, además del abordaje de un nuevo entramado de contenidos, cambios en las prácticas de la enseñanza. Pensar en los recursos audiovisuales dentro de las instituciones educativas como posibles y deseables supone, en primera instancia, aceptar que modifican la posición del docente en el nuevo espacio configurado del aula, tanto frente a los alumnos y alumnas como frente al conocimiento, ya que se generan modificaciones en las formas de pensar, de expresarse y de comunicarse: se establecen nuevos lenguajes. Contemplar imágenes con color, sonido y movimiento, posibilita la construcción de operaciones cognitivas diferentes de las que se producen cuando se lee un texto.

El video, por ejemplo, es un medio audiovisual que algunos autores denominan *no convencional*. Sin embargo, esta tecnología se ha impuesto socialmente por sus múltiples prestaciones, resultando su uso especialmente indicado para el aula por su capacidad para transmitir informaciones complejas que mediatizan la experiencia de los sujetos en relación a los objetos de estudio. Se superan, de esta forma, las fronteras espacio - temporales que limitan el acceso a las fuentes del conocimiento.

Los beneficios y las limitaciones de la utilización del video en el ámbito escolar, provienen de dos factores que, en realidad, son aje-

nos a la tecnología misma: la calidad de los programas que se eligen y la preparación del docente para hacer un uso creativo y participativo del recurso. Además, el docente debe trabajar con los alumnos el problema de la confusión entre lo real y lo ficticio, ya que los procesos mentales más rutinarios de la cultura escolar -como por ejemplo, leer y/o escribir un texto- son diferentes en cantidad y calidad a las estrategias cognitivas que se ponen en juego cuando se observan imágenes audiovisuales.

La tecnología denominada *audio-visual-cinética* constituirá un verdadero recurso didáctico en tanto le posibilite al alumno conocer, indagar, criticar, crear y descubrir formas más expresivas. Esto implicará «pasar» el control de la tecnología a los propios alumnos, para que aprendan a relacionarse con la misma desde un rol distinto al del consumismo pasivo. Desde esta concepción, no resulta imprescindible contar con recursos caros y sofisticados para la enseñanza, dado que se pueden generar prácticas educativas de calidad utilizando los diferentes medios audiovisuales que se encuentran al alcance de los docentes y las instituciones, analizando críticamente su valor educativo para poder dar respuestas contextualizadas y adecuadas a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.

La computadora como recurso didáctico

La computadora constituye un medio simbólico que posee un conjunto de reglas, de notaciones y signos diversos que articulan distintos tipos de percepción. Su particular dinamismo le permite al niño estructurar respuestas rápidas, planteándole constantemente nuevos desafíos desde procesos interactivos de *ida y vuelta*. Posibilita ahorrar energía intelectual, dado que realiza una serie de tareas cuyo completamiento manual demanda mucho tiempo y esfuerzo. Permite la resolución de problemas y el intercambio a partir de preguntas y res-



puestas. Favorece la actividad metacognitiva de los sujetos, los cuales, al tener frente a sí el producto de sus propias acciones, pueden evaluar continuamente sus estrategias y diseñar al mismo tiempo formas nuevas y superadoras de las anteriores.

La computadora es, indudablemente, un recurso valioso para la enseñanza que despierta interés en los niños y las niñas. No podemos imaginar el futuro de las nuevas generaciones sin la incorporación de la informática en su vida laboral y cotidiana. Sin embargo, debemos considerar algunas cuestiones:

- . La computadora es un excelente recurso, pero no tiene valor por sí misma. Si bien en algunos momentos puede ser utilizada con fines recreativos, en la escuela debe ser puesta al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares.

- . No reemplaza la figura del docente. La computadora resuelve muchas de sus tareas, pero es el docente quien diseña las mismas, planificando las actividades de enseñanza, estableciendo cuándo y cuánto es posible usarla, e interviniendo en los avances y retrocesos que se dan en los aprendizajes.

- . Puede complementarse sin dificultades con otros recursos de la enseñanza, lo cual hace más

variado y dinámico el aprendizaje de los contenidos.

- . No debe anular o negar la posibilidad de que sea el niño quien diseñe y recree sus propias modalidades y medios de aprendizaje, aún cuando éstos sean realizados a partir de otras formas.

- . Implica considerar las posibilidades y limitaciones idiosincráticas, atendiendo a los ritmos propios de los niños, ya que la computadora pone en juego variadas estrategias cognitivas.

- . Su introducción debe ser contextualizada en el aula. Su aprovechamiento será rápido si el niño ya posee experiencias previas de contacto con la máquina; será paulatino y gradual si el niño proviene de contextos socialmente desfavorecidos en los cuales no ha tenido posibilidades de acceso al uso de la misma.

Las posibilidades que abre la computadora en la escuela son inconmensurables. Sin embargo, el docente tiene que trabajar con ella desde criterios didácticos, pensando muy bien cuáles van a ser los contenidos que se van a abordar. La mera utilización por parte de los alumnos, sin una planificación previa por parte de los docentes, no resuelve el problema de la enseñanza de los conocimientos que se consideran socialmente relevantes.



LA PROBLEMÁTICA DE LA ARTICULACIÓN

En el contexto de este diseño definiremos la articulación como la necesaria continuidad, coherencia, secuenciación y gradualidad que debe existir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La educación es un proceso continuo y el niño es un ser único. Es el mismo niño que transita por todos los niveles de la escolaridad, el cual se va modificando íntegra, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones.

La problemática de la articulación no es inherente a los distintos niveles del sistema educativo; es una necesidad posterior a su creación, dado que cada uno de ellos se originó en distintas circunstancias históricas y respondiendo a diferentes requerimientos sociales. Es por ello que hasta el momento hemos asistido a una articulación voluntarista, con prácticas aisladas y esporádicas, que son una parte de la articulación pero ésta no se agota en ellas. Debe concebirse como una cuestión globalizante, integral, que debe contemplar todos los aspectos comprometidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La continuidad deberá abarcar todos los tipos de contenidos, las estrategias didácticas y los aspectos de organización institucional, tendientes a evitar aislamientos, contradicciones y duplicaciones entre los distintos niveles.

Cuando se habla de articulación debe especificarse a qué ámbito de continuidad se está aludiendo para poder pensar en acciones, mecanismos, actores y niveles de responsabilidad que garanticen su consecución. Podemos así identificar los siguientes:

1.- **Articulación horizontal**

1.1. *Interinstitucional:*

1.1.1. entre escuelas del mismo nivel y jurisdicción;

1.1.2. entre escuelas del mismo nivel y jurisdicción diferentes.

Desde este ángulo de análisis la problemática de la articulación está íntimamente ligada a la de las expectativas de logro y consecuentemente con la acreditación, la promoción y la movilidad de los alumnos dentro del sistema educativo provincial y nacional.

1.2. *Intrainstitucional:*

1.2.1. entre secciones del mismo grado o sala ;

1.2.2. entre áreas del mismo grado o sala.

Es mediante la elaboración del PEI que debe garantizarse la articulación intrainstitucional, tanto horizontal como vertical, entre secciones y áreas del mismo grado o salas y entre grados y ciclos del mismo nivel. Más que a nivel de normativa, este tipo de articulación debe ser una preocupación permanente para reflexionar en instancias de capacitación, en los diferentes ámbitos institucionales, etc.

2.- **Articulación vertical**

Hasta el momento, se ha reducido la problemática de la articulación a la referida a la necesaria continuidad entre los diferentes niveles del sistema educativo, a pesar de que como se explicitara anteriormente la misma abarca muchos otros aspectos y ámbitos.

Este ámbito de la articulación admite ser pensado desde diversas acciones y mecanismos para garantizar:

a.- **La debida continuidad de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de un nivel a otro, es decir** respondiendo a la función propedéutica de cada nivel, pero sin que el mismo pierda de vista su especificidad ni se reduzca a una *meraprepara-*



ción para. Esta articulación debe concretarse en un doble sentido: a) propendiendo a la continuidad entre los enfoques teóricos desde los cuales se concibe su enseñanza y b) en el tratamiento de los contenidos desde una concepción de currículum espiralado o de creciente complejidad en su abordaje.

b.- El aprendizaje sistematizado y explícito del *oficio de alumno* correspondiente al nivel al que se ingresa.

En la escuela el alumno aprende un conjunto de reglas que lo van convirtiendo en un «**nativo**» de la institución, entendiendo nativo en oposición a *extranjero*, a aquel que es propio del **lugar**, que conoce las reglas, que se ha vuelto oriundo. Para tener éxito en la escuela no sólo basta con aprender los contenidos escolares sino que es un requisito imprescindible aprender el funcionamiento de las reglas de juego propias de cada nivel. En el momento del pasaje de un nivel a otro ésto se hace evidente. Los chicos resultan *extranjeros* en una doble dimensión cultural:

- * con respecto a la cultura del nivel educativo al que ingresan;

- * con respecto a la cultura institucional específica del establecimiento.

Como actores sociales, todos pertenecemos a diferentes instituciones; por lo tanto no se trata de proponer modelos de organización isomórficos, pues este aprendizaje de diferentes culturas es válido, saludable, y ofrece apertura a futuros ingresos a otras culturas. Pero debe tenerse en cuenta que el mismo requiere tiempo y resulta difícil en un primer momento.

La mayor parte de las reglas son implícitas y compartidas pero las instituciones deberían esforzarse en comunicar aquellas reglas que pueden explicitarse, para facilitar el proceso de adquisición de las mismas y no dejarlo librado a un aprendizaje espontáneo que cada uno de los ingresantes pueda hacer.

Esta problemática debe considerarse a **nivel de estructura del sistema**, entre las diferentes dimensiones de la gestión curricular de acuerdo a la responsabilidad que a cada uno le cabe.

**** A nivel de la gestión central** de la jurisdicción, la articulación actualmente debe iniciarse mediante:

- * una normativa coherente y convergente, en relación al uso de los espacios y la regulación de los tiempos institucionales en los distintos niveles del sistema educativo,

- * la implementación de propuestas que concierten la capacitación para los diferentes niveles cuando la lógica de las disciplinas y de las temáticas a abordar así lo permitan,

- * el desarrollo de programas conjuntos interniveles que impliquen la participación de equipos de trabajo integrados, etc.

**** A nivel de supervisores**

El supervisor es una pieza clave en la articulación tanto estimulando a las escuelas para que la realicen como verificando su concreción. Debe facilitarla desde lo administrativo y desde lo pedagógico, generando espacios compartidos de trabajo entre directivos y docentes de los niveles de enseñanza respectivos, estableciendo circuitos de información que posibiliten el acceso a la misma por parte de diferentes instituciones o niveles de gestión.

**** A nivel de la institución escolar**

La escuela constituye el espacio particular en que la articulación se instituye como acción real o queda en el ámbito de lo declamativo. La misma cobra características diferentes según compartan o no el edificio los diferentes niveles de escolaridad.

La articulación interniveles puede concretarse a través de:

- *: participación conjunta en la elaboración



de normas de convivencia en instituciones en que coexistan más de un nivel de enseñanza.

* participación en proyectos curriculares conjuntos, con docentes y alumnos de ambos niveles, etc.

En síntesis, de lo que se trata es de propender a la continuidad y coherencia en las concepciones que sustentan las prácticas escolares y los aprendizajes, aún asumiendo la ruptura inevitable en relación a los edificios escolares y a la cultura escolar. Para ello resulta imprescindible que se generen **espacios y tiempos específicos** para este fin y como parte de los PEI y de proyectos interinstitucionales, donde se produzcan encuentros de los docentes para trabajar sobre los contenidos, enfoques y propuestas de enseñanza; se compartan problemas, se intercambien conocimientos y se generen ideas y proyectos que respondan a las necesidades concretas de las escuelas participantes.

Articulación horizontal y vertical

Mecanismos

A) Articulación vertical entre grados (salas), ciclos y niveles.

El criterio de acreditación para **pasar de un grado a otro dentro de un mismo ciclo** lo determina cada institución, mediante su PCI, con lo cual se le otorga a la escuela el período correspondiente a todo un ciclo para adaptar la enseñanza al ritmo de aprendizaje de sus niños.

B) Articulación horizontal entre instituciones (de igual o distintas jurisdicciones)

No resulta conveniente otorgar pases a los alumnos durante el ciclo lectivo, salvo causas de fuerza mayor. Una vez concluido el ciclo lectivo, el alumno será insertado en la escuela que lo recibe en el grado que certifica la escuela de origen que le corresponde, pero deberá ir munido de un **legajo** que describa los aprendi-

zajes logrados y las dificultades que presenta para permitirle a la escuela receptora continuar con su proceso de aprendizaje. El legajo se convertirá en un **documento escolar** y deberá ser confeccionado de acuerdo a un formulario elaborado por la provincia y compatibilizado en el CFC y E

LA EVALUACION DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Cuando nos preguntamos acerca del sentido que tiene la evaluación en la escuela, encontramos que existen respuestas diversas. Por un lado la evaluación forma parte de las políticas curriculares, que establecen normas y orientaciones en el ámbito del currículum prescripto. La evaluación en este nivel posibilita instaurar mecanismos de regulación y de control. El sistema acreditativo que se utiliza en nuestro sistema educativo, basado en calificaciones, forma parte de políticas sociales más amplias en las que se valora y legitima al conocimiento como un recurso insustituible para la actividad productiva. La evaluación educativa siempre es política, dado que sus resultados - la certificación o la ausencia de certificación con respecto a la adquisición de determinados aprendizajes-repercute en los contextos sociales en los que viven los sujetos. La evaluación es el eje que articula demandas y expectativas de actores diversos: alumnos, padres, docentes, compañeros de estudio, políticos, agentes del mercado laboral, etc., que de manera tácita o implícita intervienen en el marco de negociación que genera la acreditación de los saberes.

Desde una dimensión didáctica, la evaluación es inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se suscitan en la escuela. Los juicios de valor que emitimos los docentes cuando evaluamos nos permiten tomar decisiones para mejorarlos. Es importante señalar que no sólo debemos evaluar los aprendi-



zajes de los alumnos, sino también nuestra propia tarea de enseñanza. La evaluación es parte integrante de los procesos de interacción entre alumnos y docentes: se fusiona con los aprendizajes, los convalida o reorienta, y actúa como mecanismo regulador de los procesos de enseñanza.

La manera de evaluar está relacionada con las concepciones que poseemos acerca del aprendizaje y la enseñanza. Desde un enfoque cognitivo y constructivista, pueden distinguirse las siguientes etapas de evaluación:

- *Recolección de informaciones:* se buscan datos acerca de las representaciones que tienen los alumnos frente a las tareas escolares, se observan resultados y procesos. También se recaba información acerca de los errores cometidos durante los procesos de aprendizaje.

- *Interpretación y valoración:* se analiza el tipo de estrategia que utiliza cada alumno. Se realiza un seguimiento de sus procesos de comprensión, reflexionando acerca de aspectos tales como el desarrollo cognitivo de los alumnos, el tratamiento dado a la información, la representación acerca de las propiedades de las tareas, los errores y su relación con los procesos cognitivos, la capacidad para integrar los conocimientos previos a la información nueva, el nivel de conceptualización, las transferencias a situaciones diversas, etc.

- *Toma de decisiones:* se ayuda a los alumnos a descubrir aspectos pertinentes de las tareas, a construir mejores estrategias de aprendizaje y a analizar sus propios procesos cognitivos. A partir de la información obtenida, los docentes reflexionamos acerca de nuestro trabajo, reorientamos la enseñanza, realizamos adaptaciones en las actividades y comunicamos las conclusiones a los distintos actores involucrados en el proceso.

Esta secuencia no siempre se realiza de manera lineal, dado que la evaluación es un proceso complejo que implica una trama de acciones y decisiones.

Las distintas etapas de la evaluación se desarrollan a través de diferentes momentos. En una primera instancia, los docentes evaluamos en forma diagnóstica para conocer las características socio-cognitivas de los alumnos: sus conocimientos previos, sus habilidades y dificultades, sus intereses y expectativas. Durante el desarrollo de las actividades escolares, la evaluación es formativa - procesual o continua- y tiene como finalidad obtener información acerca de los procesos de aprendizaje y de enseñanza para mejorarlos. Los docentes también utilizamos evaluaciones sumativas -parciales o finales- durante el transcurso del ciclo escolar. Este tipo de evaluación nos permite, por un lado, analizar los resultados de los procesos educativos a partir de determinados criterios, y por otro, acreditar los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

Podemos emplear diversas estrategias para evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto dependerá del tipo de contenido a evaluar -conceptual, procedimental o actitudinal- del momento inicial, de proceso o de cierre, del área de conocimientos que enseñemos, del nivel educativo en el que trabajemos, de las condiciones institucionales, etc.

Con respecto al paradigma de la evaluación -cuantitativo o cualitativo- desde una postura reconceptualizadora de la didáctica en la que se critica al modelo experimental, se rescata el valor de la evaluación cualitativa. Este enfoque permite analizar procesos educativos producidos a largo plazo, captando la singularidad de las situaciones concretas.

Si se tienen en cuenta los alcances y las limitaciones de las distintas metodologías que se utilizan para evaluar, y su grado de coherencia con las estrategias propias de la enseñanza, se pueden combinar diversos instrumentos de evaluación que permitan abordar procesos educativos complejos en el aula.

La escuela, gradual y progresivamente debe



tender a que la evaluación constituya un proceso internalizado por los alumnos, comprendido y aceptado. Se debe propiciar que los mismos se autoevalúen y aprendan de sus propios errores.

La evaluación no debe realizarse para establecer distinciones entre los alumnos, considerando a éstos como sujetos reproductores de ciertos contenidos, sino que debe estar sustentada en una concepción más amplia en la que se valoren los procesos de producción y de recreación social de los conocimientos, considerando los conflictos, las tensiones y los dilemas que se generan en los mismos.

Orientaciones para la elaboración de criterios de evaluación

La evaluación supone una «lectura orientada» sobre determinado objeto. La realidad que se pretende evaluar no se puede «leer directamente»; los docentes siempre construimos un referente. En esta construcción, intervienen factores tales como la concepción de evaluación que poseemos, nuestros esquemas y experiencias previas, las expectativas en torno al objeto que se va a evaluar y las características del contexto en el que se deba tomar una decisión. Por otro lado, los docentes seleccionamos y utilizamos determinados criterios de evaluación, los cuales posibilitan elaborar los instrumentos, establecer los indicadores que dan cuenta de los procesos con que pretendemos relevar y valorar los resultados obtenidos.

La especificación de distintas dimensiones en los CBC, implica el diseño de estrategias de evaluación apropiadas. Entendemos que los contenidos procedimentales y actitudinales, no pueden estar ausentes en los procesos educativos, pero se los debe considerar en su estrecha relación con los contenidos conceptuales, dado que en la evaluación de conceptos siempre se materializa el dominio de procedimientos, y se

manifiestan determinadas actitudes. Creemos también que resulta pertinente diseñar instrumentos que contemplen los contenidos conceptuales y los procedimentales. Con respecto a los, actitudinales, pensamos que forman parte de las opciones valorativas que realiza cada docente cuando enseña, y entendemos que su adquisición sólo puede ser estimada globalmente a través de procesos educativos a largo plazo.

Explicitaremos a continuación algunas orientaciones para elaborar criterios de evaluación de los contenidos.

. **Los contenidos conceptuales** adquieren significados diferentes de acuerdo al marco de interpretación que utilicemos los docentes. Es necesario reflexionar acerca de estos referentes para que la evaluación de los conceptos constituya una actividad que pueda orientar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

. Es importante evaluar los conocimientos previos de los alumnos. Sin embargo, ésto no resulta una tarea simple, dada su génesis individual y social. Es preciso combinar una serie de acciones para acceder a este tipo de conocimientos (cuestionarios, dibujos, entrevistas, estudios sobre la realidad socio-familiar y escolar, mapas conceptuales).

. Cada técnica utilizada para evaluar conceptos proporciona un tipo de información diferente acerca de la manera en que los alumnos se han apropiado de los mismos. Por este motivo, es fundamental utilizar estrategias diversas.

. Los conocimientos conceptuales deben evaluarse a través de diferentes actividades a lo largo de todas las etapas de los procesos de aprendizaje.

. Las tareas de aprendizaje deben remitir a diferentes contextos de aplicación, permitiendo que los alumnos hipoteticen, clasifiquen, generalicen y transfieran situaciones nuevas a



fin de evitar en las evaluaciones las respuestas estereotipadas, la alusión a datos descontextualizados y la reproducción literal de los materiales de estudio.

. Es importante que en las consignas de los instrumentos de evaluación se valore explícitamente la expresión de las ideas personales de los alumnos, y que se soliciten explicaciones con palabras propias de los conceptos aprendidos.

. La articulación e integración de contenidos de distintos ejes temáticos y de diferentes áreas en las evaluaciones, favorece la comprensión de las relaciones que existen entre los conceptos y posibilita su profundización.

Con respecto a la elaboración de criterios para la evaluación de los contenidos procedimentales, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

. Hay que considerar que los procedimientos son de naturaleza Cognitiva -aunque algunos de ellos impliquen manipulación de instrumentos- por lo que se deben evaluar en forma integrada conceptos y procedimientos.

. Los contenidos procedimentales sólo son susceptibles de ser evaluados cuando han sido enseñados con sistematicidad, lo cual requiere de la utilización de diversas estrategias: explicaciones, ejemplificaciones y aplicaciones en situaciones diferentes.

. Existen procedimientos generales comunes a varias áreas y procedimientos específicos. Los contenidos procedimentales generales deben evaluarse atravesando diversos contenidos, mientras que los particulares requieren de evaluaciones acotadas a las áreas de pertinencia.

. La asimilación de los procedimientos es gradual. La evaluación tiene que considerar los niveles de complejidad de cada procedimiento en relación con los procesos reales realizados por los alumnos.

LA EVALUACION DEL DISEÑO CURRICULAR

Evaluar el diseño curricular significa **evaluar el proyecto curricular** que el mismo expresa, en todos sus componentes.

Desde una concepción de elaboración curricular que adopta el **modelo de objetivos** se sostiene que:

* al currículum lo conciben los expertos y lo aplican los docentes, los evaluadores (externos) controlan si ésto se hizo bien o mal y por qué se hizo de ese modo. En este marco el diseño curricular es más bien una directriz impuesta a los docentes, con poco margen para modificarlo

1: evaluar es medición de éxito o fracaso en el logro de los objetivos planteados, a partir de mediciones de los comportamientos de los estudiantes. El diseño curricular es la propuesta de solución a los problemas que se viven en todas las escuelas;

* en el desarrollo y la evaluación del currículum, el foco de atención es la medición de los efectos del mismo, y en las acciones concretas de medición, el profesor y el contexto no son tenidos en cuenta como variables, sino que se consideran como constantes.

A diferencia del anterior modelo, la elaboración y el desarrollo del presente diseño curricular se enmarca en un **modelo de proceso** que concibe que:

* el currículum es la construcción colectiva de las soluciones a los problemas de enseñanza - aprendizaje que se presentan en situaciones concretas, en las cuales el diseño actúa como un anteproyecto para pensar la intervención pedagógica. El diseño curricular es considerado un instrumento puesto en manos del docente;

* el desarrollo del currículum debería tra-



tarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un currículum debe ser un investigador y no un aplicador de instrucciones pre-establecidas. Debe partir de un problema, y no de una solución elaborada por otros;

- * lo que se debe evaluar es todo el sistema, es decir todas sus variables. Lo que debe apreciarse es si el currículum funciona en las aulas e identificar cuáles son las dificultades para ejecutarlo que encuentran los involucrados;

- * la evaluación debería guiar al desarrollo curricular e integrarse con él, minimizando de este modo la distinción conceptual entre desarrollo y evaluación, manifestándose ambas como investigación.

Es importante aquí establecer que se considera que toda investigación del currículum es evaluadora de por sí y como tal incide en la realidad estudiada, introduce cambios de hecho; toda evaluación del currículum que conlleva como objetivo el mejoramiento de la enseñanza implica una investigación de este proceso con una activa participación de los docentes involucrados.

Así definida, la investigación evaluativa del currículum debe combinar:

- * el análisis de proceso con la valoración de resultados. Para ello deberá recurrir a metodologías cuali y cuantitativas de investigación, que pueden resultar más apropiadas para cada caso respectivamente;

- * la participación equilibrada de los actores directos y los indirectos, pero fundamentalmente debe tender a generar procesos reflexivos y propender a un verdadero protagonismo por parte de los actores directos del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Definiremos como actores directos a los alumnos, docentes y directivos de la escuela y como actores indirectos a los supervisores, padres y administradores del sistema educati-

vo (incluyendo aquí a los especialistas como evaluadores externos).

¿Para qué se evalúa el Currículum?

El objetivo inicial **es obtener información para tomar decisiones**. Pero ¿para qué tipo de decisiones será utilizada esa información?. Básicamente podríamos diferenciar entre dos tipos:

1) Es utilizada para el mejoramiento del propio currículum, para producir cambios en él. En este caso el objetivo de la evaluación es describir para comprender, y poder modificar la intervención de acuerdo a lo apreciado. La investigación del currículum en este caso es en sí, más iluminativa que normatizadora.

2) Su finalidad es la regulación administrativa, el control; está ligada a la acreditación, las certificaciones y la aprobación de exámenes. Su objetivo es emitir un juicio de valor. En este caso es comparativa por naturaleza y requiere de la existencia de parámetros claros de comparación.

Aquí se percibe nítidamente la diferencia entre evaluar como retroalimentación y como control.

Se concibe dentro de la concepción de la evaluación iluminativa, que la misma consiste en estudiar la implementación del diseño curricular innovador para investigar cómo opera, cómo es influenciado por las diversas situaciones escolares en las que se aplica, cómo lo consideran aquellos a quienes afecta directamente, sus ventajas e inconvenientes y cómo repercute, sobre todo en las tareas y experiencias escolares.

En este enfoque se parte de asumir que cualquier diseño curricular cuando es adoptado, experimenta modificaciones que resultan de suma importancia a la hora de la evaluación. En el proceso de implementación se producen interpretaciones y reinterpretaciones, no sólo



válidas sino igualmente deseables, que transforman la idea original, adaptándola a las situaciones concretas. Asimismo debe tenerse en cuenta que la introducción del nuevo diseño en el entorno sociopsicológico y material de las escuelas provinciales provocará indefectiblemente en las comunidades educativas una cadena de repercusiones que son imprevisibles y que solo se pueden evaluar en el campo concreto y mediante procedimientos de índole cualitativa.

¿ Quiénes serán entonces los evaluadores?

La respuesta a esta pregunta nos remite a otra que subyace a la primera: ¿quiénes toman las decisiones? Dado que existen diferentes niveles de decisión, deberíamos pensar en diferentes evaluadores del currículum. Existen posturas encontradas a este respecto, basadas en fundamentos divergentes sobre quiénes deberían evaluar el currículum, pero coherentes con la postura de que no se puede dissociar el desarrollo de la evaluación curricular; resulta evidente que los docentes adquieren un rol protagónico como investigadores y por lo tanto evaluadores del currículum. Esto no descarta la necesaria participación de los restantes ac-

tores del sistema educativo, así como la de evaluadores externos al mismo. Se considera que pueden complementarse los roles pero teniendo en cuenta que los evaluadores externos, nunca deberían reemplazar a los internos.

Como puede apreciarse, la participación del docente en la investigación evaluativa es un factor clave. El punto de partida para considerarlo así es doble: es un modo de solucionar el problema real de abarcar la totalidad de las escuelas en el proceso evaluativo, y la convicción de que esta participación del docente en la investigación del desarrollo curricular, es la base para el mejoramiento de la enseñanza.

Así, resulta evidente que en este modelo de desarrollo y evaluación del diseño curricular uno de los pilares es el docente como investigador y su perfeccionamiento. Si acordamos que los docentes deben desarrollar su comprensión de las situaciones en las que intervienen, acrecentando y ajustando los criterios y fundamentos de sus juicios, así como su competencia en el manejo de los contenidos de su área, es imprescindible que sean capacitados, y dispongan del tiempo y de las oportunidades institucionales necesarias para concretarlo.



LA EVALUACION EN EL NIVEL INICIAL

A partir de la aprobación de los CBC para el Nivel Inicial, la evaluación de los aprendizajes debe contemplar los diferentes contenidos especificados en todas sus dimensiones.

En el punto: **Criterios para la organización de los contenidos**, explicamos la importancia de integrar los de los Bloques de los CBC -concebidos como Areas de contenidos en este Diseño Curricular- a partir de Ejes Temáticos Articuladores. La evaluación, por tanto, debe realizarse considerando las expectativas de logro de todas las Areas que conforman los CBC, a partir de contenidos integrados.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado acerca de las funciones de la evaluación en la educación, entendemos que en el Nivel Inicial la misma tiene sentido sólo desde su dimensión didáctica, como una actividad inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que permite obtener, para mejorarlos, información acerca de su desarrollo. Una finalidad prioritaria del sistema educativo en

nuestra provincia, es asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la Educación General Básica a todos los niños y las niñas. Por este motivo, consideramos que en el Nivel Inicial resulta conveniente utilizar como criterio de evaluación la promoción de los aprendizajes, entendiendo a la misma como el acto administrativo por el cual las instituciones educativas toman la decisión de autorizar el pasaje de un alumno de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de la ponderación de los aprendizajes y de la intervención de una serie de pautas propias de la organización institucional -como por ejemplo asistencia o disciplina-. Creemos que evaluar de manera acreditativa y calificatoria en el Nivel Inicial, puede propender a generar *etiquetamientos* de las alumnas y los alumnos pequeños, lo cual puede llegar a obstaculizar su ingreso y permanencia en la EGB.

No obstante, es fundamental que los docentes del Nivel Inicial elaboren informes evaluativos que expliciten las características más relevantes de los procesos de aprendizaje desarrollados por cada uno de sus alumnos, consignando información que resulte pertinente para orientar la tarea de los docentes en los Ciclos y Niveles posteriores.



MATEMÁTICA

FUNDAMENTACION DEL AREA

La Matemática no es un conjunto de conocimientos aislados, estáticos, inmutables a través del tiempo y sin relación entre sí. El progreso de los conocimientos matemáticos que no es lineal y está en evolución constante, tiene como motor distintos tipos de problemas. Naturalmente se trata de problemas en sentido amplio, no solamente de problemas reducibles a cálculo numérico, sino a cuestiones muy diversas.

La historia de la Matemática nos muestra no sólo cuál ha sido el origen de nuevos conceptos y teorías matemáticas, sino que también permite advertir un avance en el grado de abstracción de dichos conocimientos en una progresiva formalización. Durante el primer período de su desarrollo se muestra ligada a las necesidades prácticas del hombre. Las necesidades de comunicación y de registro fueron las que originaron la creación de símbolos para representar, números, figuras, relaciones. El rigor del lenguaje y del pensamiento matemático no es atemporal, sino una construcción histórica. Ellos no han sido el punto de partida sino el resultado de un largo proceso de formalización, de construcción de herramientas intelectuales para conocer, analizar, interpretar y eventualmente modificar la realidad.

Centrar nuestra atención en el pasado, nos permite valorar la importancia que tiene reconocer lo que se ha logrado y la experiencia que se ha acumulado. El hecho de rescatar estos procesos de la evolución de la ciencia, influirá en la manera de enseñarla.

Sería un error concebir la Matemática, sólo como un conjunto de consecuencias lógicas obtenidas a partir de una estructura axiomática inicial y constituiría un error didáctico tratar

de enseñarla de esta forma, sin ver a la Educación Matemática como facilitadora del conocimiento por parte del que aprende, en contraposición a una visión según la cual es transmisora de un conocimiento ya construido.

La Matemática en el Nivel Inicial

¿Es posible que una ciencia de contenidos abstractos sea entendida por niños de 4 o 5 años

Desde una perspectiva, más en consonancia con la historia de esta ciencia, el conocimiento matemático surge de problemas para resolver. Ante un problema, el matemático valiéndose de sus conocimientos y de su intuición, plantea conjeturas, ensayos, pruebas. Durante ese proceso pueden surgir contraejemplos que refuten la conjetura inicial, lo que le exigirá elaborar nuevas conjeturas y esto le permitirá avanzar hacia una solución.

El conocimiento matemático está presente en la vida diaria del niño y de la niña desde edades muy tempranas, porque forma parte de la cultura en la que ellos están inmersos. Antes de ingresar y durante su permanencia en la escuela, incorporan del medio gran cantidad de información numérica y espacial. Todos los aprendizajes informales que los niños de este nivel traen, serán tomados como punto de partida por la escuela, que procurará ampliar, sistematizar y en algunos casos generar rupturas estableciendo conflictos cognitivos. Resulta difícil imaginar de qué modo un niño o una niña podría enfrentarse con el entorno, en ausencia de capacidades numéricas y espaciales incipientes.

¿Cómo podría controlar que no se perdió ninguna ficha de algún juego de mesa, registrar los puntajes obtenidos en un juego de da-



dos, realizar desplazamientos, a saber cuántos goles tendrá que hacer el equipo contrario para empatar?. Que los niños y niñas puedan dar respuestas a estos interrogantes es muestra de que se desenvuelven en un espacio, donde hay objetos sobre los que se pueden producir cambios accionando sobre ellos y que son partícipes de una cultura que usa números. Los números les sirven para memorizar y comparar cantidades, registrar posiciones, anticipar resultados; mientras que el dominio de las relaciones espaciales les permiten actuar sobre la realidad física donde pueden orientarse, ubicar a otros objetos en el espacio, establecer relaciones entre sus distintas posiciones y realizar desplazamientos.

En este nivel, el niño y la niña orientan sus acciones para conocer y llegar a comprender cómo funciona la realidad que los rodea, y el conocimiento matemático es una herramienta básica para la comprensión y manejo de esa realidad en la que deben insertarse en forma creativa y crítica. Se inician a partir de allí, formas de representación y configuraciones mentales cada vez más complejas, para que, ante nuevas situaciones, ellos puedan simbolizar, categorizar, abstraer más allá del referente inmediato. No será suficiente incorporar contenidos matemáticos para lograr el **valor instrumental** que éstos pretenden en este nivel, ya que si no hay una intencionalidad clara de conseguir aquellos aspectos que le son propios a la Matemática, no la estamos trabajando. Por ejemplo actividades de educación sensorial y psicomotriz, pueden llegar a involucrar contenidos de geometría, lógica e incluso aritmética; pero para que así sea, es necesario que en las mismas se consideren propuestas de verbalización, representación mental y abstracción.

Un conocimiento funciona primero como un instrumento para resolver situaciones, antes de ser identificado como objeto en sí mismo. Cuando le solicitamos al niño o a la niña que

resuelva un problema, no sólo procuramos un producto sino que “provocamos” la búsqueda de estrategias cognitivas que le permitan abordarlo en particular, pero que no circunscriben a lo inmediato del problema, sino que pueden ser recuperadas y reelaboradas en situaciones nuevas.

La Matemática por ser una ciencia formal que colabora en el desarrollo de la simbolización, la abstracción y el razonamiento, debiera posibilitar que todos los niños puedan acceder a un modo de enfrentar la realidad acorde a las demandas del mundo actual. Si esto se cumple, la Matemática adquiere un **valor social** relevante en la medida que proporciona a los niños y a la niñas iguales posibilidades de acceder a los códigos elaborados de la cultura, para la cual el conocimiento, matemático y la formalidad que lleva implícita, son una condición indispensable. Proporcionar iguales posibilidades no significa avasallar las diversidades personales y culturales, sino garantizar condiciones equitativas para que, ante nuevas situaciones todos los sujetos cuenten con similares herramientas para su apropiación, cualquiera sea el contexto.

Hacer Matemática de esta manera representa un gran **valor formativo**, dado que pone en juego el “razonamiento” contribuyendo a la formación del pensamiento lógico; permitiendo además desarrollar en el niño y la niña actitudes de curiosidad, de tenacidad en la búsqueda de respuestas, de crecimiento en la confianza en sí mismo y de valoración de su propio trabajo y el de sus pares.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

Al finalizar el nivel inicial los niños y las niñas podrán:

- Nombrar una serie oral; identificar y anticipar la posición de un elemento de una serie



ordenada al realizar una transformación ordinal.

- Comunicar cantidades a través de palabras-números, producir e identificar distintas formas de representación de cantidades numéricas reflexionando sobre la utilidad de la de *uso convencional*.

- Resolver situaciones problemáticas sencillas que impliquen enumerar correctamente una colección, determinar su cardinal, realizar transformaciones como agregar, reunir, quitar, repetir, separar elementos de una colección, reconocer en el conteo una *herramienta* útil para su solución.

- Solucionar y plantear situaciones concretas para utilizar relaciones espaciales que lo lleven a ubicarse y orientarse en sus desplazamientos, ubicar objetos en función de sus posiciones relativas, establecer relaciones entre los objetos o entre las distintas partes de un mismo objeto, representarlas y describirlas utilizando un vocabulario cada vez más preciso.

- Desarrollar formas de representación de diversas situaciones espaciales, incrementando la precisión en la observación de la realidad representada y la capacidad de analizar las relaciones entre ambas (realidad-representación).

- Producir e interpretar consignas orales y representaciones gráficas o códigos para comunicar trayectos y desplazamientos en espacios de distintos tamaños y dimensiones.

- Identificar algunas propiedades geométricas simples para reconocer, representar, reproducir y construir algunas formas bi y tridimensionales..

- Conocer el uso y función de algunos instrumentos de medida que se apliquen comúnmente en su contexto social (calendarios, balanzas, termómetros, relojes, centímetros, tazas, cucharas).

- Realizar comparaciones y ordenamientos de cantidades de una misma magnitud; medi-

ciones en situaciones significativas con unidades que fueran utilizadas o construidas por él.

- Utilizar estrategias en la resolución de situaciones”que impliquen establecer relaciones directas, inversas y contrarias, considerar la pertinencia de datos y determinar la conveniencia de considerar otros, afirmar o negar una Propiedad.

- Participar en la resolución de situaciones que impliquen el intercambio de ideas, en el marco de acuerdos alcanzados y del respeto por el pensamiento de cada uno, colaboración en el trabajo colectivo, tenacidad ante la búsqueda de soluciones, aceptando el error propio y el de otros.

CRITERIOS PARA LA SELECCION DE LOS CONTENIDOS

Definir estos criterios, implica actualizar el concepto de **contenidos**. Se acordó considerarlos como diversas formas culturales, pero particularmente como hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

Los contenidos matemáticos que se seleccionan promoverán la formación de competencias en el área, por lo tanto deberán ser significativos y relevantes para los niños de este nivel. El potencial significativo de los contenidos, dado por la coherencia lógica de la ciencia, no asegura un aprendizaje significativo; éste se dará cuando el niño y la niña asimilen el significado lógico a su estructura Cognitiva individual. Por otro lado, la relevancia de los contenidos está dada por su pertinencia y adecuación, en el contexto socio-cultural.

La organización de contenidos en este nivel se presenta en **ejes**, pensados para que cada niña y cada niño puedan construir los rudimentos de una red, basada en conceptos anteriores. Estos rudimentos constituirán los fundamen-



tos sobre los que se fijará el edificio matemático. La construcción de un sistema conceptual es algo que el niño y la niña deben hacer por sí mismos, pero el orden jerárquico en la adquisición de los conceptos y las condiciones para que esa estructura sea óptima, dependen de la intención e intervención del docente.

Se consideran dos ejes: **Número y Espacio, y Medida**; desde la diagramación, debemos resaltar que si bien los contenidos procedimentales generales y los actitudinales aparecen separados, son integradores y por tanto, atraviesan todos los contenidos conceptuales.

En el eje 1, **Número**, se consideran los contenidos correspondientes al bloque 1 de los C.B.C., incluyéndose además algunos contenidos del bloque 3 donde se utilizan los números para expresar medidas, considerando que los niños y las niñas en esta etapa discretizan las magnitudes; es decir que en este eje se incluyen los aspectos numéricos de la medida.

Los números adquieren distintos significados, en función de los contextos particulares en los que se emplean. Por ejemplo, utilizamos números para:

- recitarlos, sin referirlos a ningún objeto externo;
- contar, lo que implica el correcto empleo de la correspondencia biunívoca, donde a cada número se asocia un objeto;
- describir la cantidad de elementos de un conjunto bien definido de objetos discretos o sucesos (cardinal);
- describir la posición relativa de un elemento en un conjunto discreto y totalmente ordenado, en el que se ha tomado uno de los elementos como inicial (ordinal);
- describir la cantidad de unidades no convencionales que está contenida en alguna magnitud continua (medida), donde el número representa la comparación entre la unidad elegida y la cantidad que se quiere medir;

- interpretar algunos de los números que aparecen en los instrumentos de medida.

- distinguir clases de elementos (códigos);
- leerlos;
- armar una colección de cierta cantidad de objetos que deban ser tomados de otra colección, donde hay más objetos que los pedidos;
- sobrecontar, es decir contar a partir de la primera colección;
- brindar información; ésta puede presentarse con un dibujo, con gráficos, con listas de precios, con recetas para realizar menús, etc. La interpretación de dicha información le permitirá elegir datos numéricos pertinentes, o buscar y registrar otros que pueden solucionar un problema planteado.

Es importante, en este nivel, tener en cuenta el conjunto de números para trabajar. Entre éstos podríamos distinguir a los números perceptivos, hasta 4 ó 5, los números familiares hasta 12 ó 19, los números de uso frecuente hasta 30 aproximadamente, los números grandes, que cumplen el rol mítico (si el nene ya cuenta hasta 100...) y alrededor de los cuales los niños y las niñas crean diferentes hipótesis; y también aquellos intervalos numéricos, entre 1 y 2, 1 y 5, 1 y 7, donde los niños y las niñas podrán anticipar resultados en situaciones de adición y sustracción.

El respeto por los conocimientos acerca de la serie numérica y los usos que los niños y las niñas del Nivel hacen de los números, orientará al docente en la selección de actividades que resulten significativas y favorezcan el tratamiento de la sucesión ordenada de números, como herramienta en la solución de problemas, sin perder de vista que su evolución en los próximos años, tendrá como marco la reflexión sobre la estructura y las leyes que regulan el *funcionamiento* de dicha sucesión.



En el eje 2, **Espacio y Medida**, se incluyen los contenidos del bloque Espacio, de los C.B.C., que posibilitarán al niño y a la niña tanto continuar y profundizar la construcción del espacio, como iniciarse en la conceptualización geométrica y los correspondientes al bloque 3, Medida, que se refieren a la constitución de las magnitudes físicas (peso - tiempo) y físico-espaciales (longitud, superficie, volumen).

Desde edades muy tempranas, los niños y las niñas exploran su entorno cotidiano; según sus posibilidades de acción, de percepción y de experimentación extraen relaciones espaciales básicas en relación a sus propios cuerpos, sobre los objetos, entre los objetos y en sus desplazamientos (en los movimientos que realizan al levantar, correr, arrastrar, ubicar un objeto, al armar una construcción).

A partir de ese conocimiento físico de las cosas sobre las cuales puede accionar o transformar, el niño y la niña construyen un particular conocimiento espacial y es en la sala de Nivel Inicial donde podrán avanzar y profundizar los procesos cognitivos que los llevarán hacia un conocimiento del espacio reflexionado y conceptualizado. El modo de aprehender su medio será el de la experiencia directa: el contacto efectivo, verdadero, físico con los objetos, los seres, las acciones, las distancias y las duraciones que queremos hacerles reconocer. Será en vano hacerles *descubrir* un medio representado por imágenes, ya que no se trata sólo de hablar de un objeto, un ser, una acción, una distancia o un paisaje, una duración o un acontecimiento. Hay que permitir que el niño y la niña vivencien experiencias efectivas y reales sobre las cosas, para después reflexionar, en cuanto sea posible, sobre las mismas. Todas estas experiencias favorecerán la significación de expresiones tales como: «...soy más alto que..., peso más que tengo más que arriba de delante de está al lado de mañana voy a jugar de..., es la hora de los dibujitos, el camino es derecho; es redondo, tie-

ne forma de pinito...» y acompañarán a la elaboración conceptual futura.

El docente seleccionará actividades para que, en base a esas primeras conceptualizaciones, los niños y las niñas se enfrenten con nuevos problemas que provoquen un mayor dominio de su experiencia espacial. Estas situaciones problemáticas, en un determinado contexto, deberán permitirles descubrir relaciones espaciales en los objetos, entre objetos, en los desplazamientos. Para entender el entorno que lo rodea, el niño necesita organizar aquellos elementos que lo componen.

En la realidad circundante se pueden vivir experiencias que lleven a establecer dichas relaciones, por ejemplo comparar estaturas, pesos, contenidos de recipientes, superficies de palmas o de plantas de pie, realizar construcciones de bloques, maquetas, determinar posiciones, fijar puntos de referencia en recorridos realizados en entornos familiares, regular velocidades en función a las distancias a vencer, planear para luego elegir trayectos más largos o más cortos, narrar o escuchar historias secuenciadas, realizar acciones a diferentes ritmos (caminar, saltar, emitir sonidos), conversar sobre sucesos pasados, presentes y futuros. Estas son algunas de las actividades posibles donde los niños y las niñas podrán realizar comparaciones directas entre las cualidades físicas de los objetos (longitud, peso, capacidad, superficie, volumen), comparando y ordenando objetos, haciendo sumas y restas de cantidades de la misma longitud (aunque aún no se haya asociado a ella el número que es su medida), explorar la no variación al efectuar transformaciones, y la identificación del nombre de las unidades con la magnitud correspondiente, relacionar partes entre sí para formar un todo modelado, recortado y orientarse en el espacio.

Estudiar el espacio como un lugar donde están los objetos y las formas de los objetos donde se mueven, llevará a los niños y a las



niñas a construir un modelo mental del mundo que los rodea, lo que implica construir un sistema de referencia, y reflexionar sobre determinadas propiedades geométricas que irán evolucionando a lo largo de toda la escolaridad.

SECUENCIACION DE CONTENIDOS

Eje 1: NUMERO

Contenidos Conceptuales

- La Sucesión de Números Naturales
- El número natural. Funciones y uso en la vida cotidiana.
- Aspecto cardinal del número natural.
- Ordinalidad (por lo menos hasta el 5to. lugar).
- Relaciones de igualdad y desigualdad.
- Transformaciones que afectan la cardinalidad.
- Transformaciones que afectan la posición de un elemento en una serie ordenada.
- Mediciones. Uso social de la medida.
- Unidades no convencionales y convencionales.
- Instrumentos de medición.

Contenidos procedimentales

- Recitado de los números naturales, por lo menos hasta 20.
- Identificación de los números escritos.
- Registro de cantidades en la resolución de problemas.

- Reconocimiento por percepción inmediata de la cantidad de elementos en colecciones pequeñas de 1 a 6 objetos.

- Determinación del número de objetos de una colección (conteo).

- Armado de colecciones o conjuntos de un número determinado de elementos.

- Comparación de colecciones desde el punto de vista numérico estableciendo relaciones (...mas que..., ...menos que ,.. tantos como uno mas que...) utilizando la estimación global, la correspondencia o el conteo.

- Reconstrucción de colecciones para igualar o desigualar.

- Reconocimiento de regularidades en secuencias (guardas, sucesos).

- Designación de una posición en una serie ordenada.

- Enumeración coordinando la serie de los números con los objetos, respetando el orden y la exhaustividad.

- Clasificación de los objetos por su longitud

- Ordenamientos

- Intercalación de un número entre otros dos.

- Identificación del anterior y el siguiente de un número dado.

- Anticipación de resultados en transformaciones que afectan la posición.

- Modificación del número de elementos de un conjunto: reunir, agregar, agrupar, quitar sacar, repartir, separar.

- Anticipación de los resultados en transformaciones cuantitativas de colecciones visibles o no...

- Uso de unidades de medida más comunes de uso social, por ejemplo: el kilo, el litro, el metro, el día , la hora.



- Reconocimiento y uso de instrumentos de medición más comunes, por ejemplo: calendarios, reloj, balanzas, regla).

- Utilización de unidades de medida monetarias: billetes y monedas.

EJE 2: ESPACIO-Y-MEDIDA

Contenidos Conceptuales

- Relaciones espaciales en el objeto.
- Relaciones espaciales entre objetos.
- Relaciones espaciales en los desplazamientos.
- Iniciación en el conocimiento de las magnitudes físico- espaciales (longitud, superficie, volumen)
- Iniciación en el conocimiento de la capacidad y el peso.
- Iniciación en la ubicación témporo-espacial.

Contenidos Procedimentales

- Reconstrucción de objetos y figuras (rompecabezas, modelado, recortado, construcciones...).
- Anticipación de transformaciones espaciales en los objetos.
- Reconocimiento de propiedades geométricas en los cuerpos (formas, caras planas y curvas).
- Reconocimiento de las propiedades geométricas en la figuras
- Descripción de la ubicación de un objeto o persona en el espacio, en relación a sí mis-

mo y en relación a otros objetos.

- Determinación de la posición de un objeto en relación a puntos de referencia.

- Representación plana de objetos tridimensionales .

- Interpretación de representaciones planas de espacios tridimensionales.

- Confección de objetos a partir de la interpretación de una representación plana.

- Elaboración de códigos para representar desplazamientos en espacios reducidos o cercanos.

- Decodificación de mensajes sobre posiciones y trayectos.

- Relativización de las posiciones del objeto en función de los distintos puntos de referencia

- Ordenamientos de magnitudes físico-espaciales en situaciones simples.

- Comparación de magnitudes a través de objetos considerando la longitud, la capacidad y el peso (...más grande que más ancho que. . . , . . . menos largo que...)

- Transformaciones de longitudes y distancias: adicionar, restar.

Procedimientos generales

- Interpretación de consignas.
- Análisis de los datos pertinentes como estrategia para la resolución de situaciones problemáticas significativas.
- Comunicación de procesos y resultados en la solución de problemas.
- Reconocimiento de las propiedades de los objetos. Afirmación y negación de dichas propiedades.



- Establecimiento de relaciones y sus inversas.

Contenidos actitudinales

Iniciación en:

- La tenacidad ante la búsqueda y actitud de investigación de estrategias alternativas en la resolución de problemas.
- La curiosidad, honestidad y aceptación del error propio y de otros en la solución de situaciones.
- Actitudes de apertura en la comparación de sus producciones.
- La tolerancia ante las restricciones y la aceptación de distintos roles en juego o situación.
- La cooperación y el respeto por los acuerdos en los trabajos colectivos.
- La confianza en sus posibilidades personales para resolver problemas.
- La reflexión sobre la tarea realizada y en la toma de decisiones.

ORIENTACIONES DIDACTICAS

Cuando el niño y la niña llegan a la sala de Nivel Inicial, ha tenido seguramente distintos contactos y experiencias con conceptos matemáticos informales, por ejemplo con los números que expresan cantidades como los que se usan en forma arbitraria para identificar los números de teléfono, de domicilio, de patente. Esas primeras experiencias numéricas informales estarán condicionadas por el medio en el que se inserta el niño; seguramente serán diferentes en aquel que tiene acceso a los distintos medios de comunicación, a las de otro de una población rural o indígena. Es importante que

el docente pueda reconocer y aprovechar esos conocimientos informales desde la diversidad cultural, para integrarlos de manera que todos los niños puedan alcanzar los conocimientos matemáticos socialmente legitimados.

Para el aprendizaje de un conocimiento matemático en la escuela el niño seguirá un proceso de búsqueda e hipotetización similar al que realiza el científico. Al resolver un problema en un contexto particular, construye distintas estrategias cognitivas que lo llevan a veces a crear un nuevo conocimiento. Para que pueda apropiarse de ese conocimiento y utilizarlo en situaciones nuevas, debe aprenderlo en un contexto que tenga sentido para él, partiendo de su aprendizaje previo. Si ese conocimiento funciona como *herramienta* eficaz en la solución de distintas situaciones, el maestro creará las condiciones para que el niño reflexione sobre su uso, los descontextualice y pueda utilizarlo cuando los necesite. Desde esta perspectiva, la resolución de problemas será uno de los recursos principales de la actividad de aula en matemática.

Las propuestas didácticas deberán considerar actividades que entrañan lo lúdico y el desarrollo cognitivo. Hoy tenemos evidencias claras acerca de la relación entre el juego y el acceso a las matemáticas. Contamos con aportes que muestran que un delicado equilibrio entre el juego exploratorio, juego libre y juego dirigido, puede favorecer la organización de la realidad, la conceptualización y los procesos que caracterizan a los aprendizajes más complejos.

Si adoptamos la postura de que aprender *matemática* es construir el sentido de los conocimientos, tendremos que generar espacios donde el niño y la niña puedan reflexionar sobre sus acciones, producciones, y proponer múltiples situaciones a través de las cuales el conocimiento adquiera significado. Experiencias interesantes, procedimientos variados y la reflexión sobre los mismos, harán progresar al



niño a un tipo de conocimiento más evolucionado.

En una concepción Cognitiva del aprendizaje y la enseñanza de la Matemática, nuestra tarea como-docentes es concebida como una *provocación* de los aprendizajes que los alumnos van construyendo. Los incitaremos a usar sus propias reflexiones, ayudándolos a generalizar las correctas y creando contradicciones que los lleven a buscar respuestas más adecuadas, como así también al intercambio de ideas, tomando al error como inicio de nuevas problemáticas. Es importante poner en práctica las soluciones que los niños y las niñas vayan proponiendo, aunque sepamos que no nos llevan a la solución buscada, porque así ellos no sólo podrán ver dónde está la dificultad, sino elaborar luego una nueva propuesta que no tenga los mismos defectos.

Las intervenciones individuales no perderán su identidad, por el contrario, se reconocerán como esenciales para el trabajo en equipo. Es en el trabajo grupal, donde la necesidad de comunicarse o confrontar sus ideas con otros, lleva al niño y a la niña a actuar para respetar acuerdos, tolerar restricciones, intercambiar respuestas logradas individualmente, comparar técnicas de resolución y defenderlas. En el Nivel Inicial, al fomentar actitudes de confianza en las propias posibilidades, tratamos no sólo que desarrollen una actitud reflexiva, sino que escuchen e incorporen a sus propias soluciones lo que han dicho o hecho los otros niños, y aporten sus ideas y puntos de vista a las de los demás.

El trabajo grupal favorece:

- la tenacidad ante la búsqueda y actitud de investigación de estrategias alternativas en la resolución de problemas,
- la curiosidad, honestidad y aceptación del error propio y de otros en la solución de situaciones,

- las actitudes de apertura en la comparación de sus producciones,

- la tolerancia ante las restricciones y la aceptación de distintos roles en juego o situación,

- la cooperación y el respeto por los acuerdos en los trabajos colectivos,

- la confianza en sus posibilidades personales para resolver problemas,

- la reflexión sobre la tarea realizada y en la toma de decisiones.

CRITERIOS PARA LA EVALUACION

Si entendemos la evaluación como parte integrante de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, ésta deberá adaptarse a las características de los mismos, y por lo tanto ser continua, integral y flexible. El empleo de estrategias creativas para conocer y operar con el conocimiento, serán puestos en evidencia a través del desempeño de las niñas y niños en los requerimientos de la evaluación.

Desde un enfoque cognitivo-constructivista la evaluación deberá tener en cuenta tanto la comprensión conceptual como el proceder de los alumnos y será más valiosa cuanto menos se aleje de las propias actividades de aprendizaje.

Las estrategias que utilicen los niños y las niñas para resolver problemas y la comunicación y defensa que hagan de ellas, le brindarán al docente datos acerca de las conceptualizaciones y competencias alcanzadas en relación con esos conceptos.

Esa información le será útil tanto para mejorar y reorientar su acción educadora como para localizar el punto de partida adecuado para iniciar la enseñanza, en una evaluación inicial que le permitirá percibir dificultades, concep-



ciones previas, erróneas o no, y constatar si los conocimientos esenciales para un nuevo aprendizaje ya están adquiridos, dado que los conocimientos matemáticos están contruidos de manera que unos están relacionados con otros en diversos sentidos.

La evaluación de los procesos le permite a los niños y a las niñas conocer no sólo sus progresos sino también sus errores, y crear estrategias alternativas para reconstruir sus aprendizajes.

Los conceptos son una parte fundamental del conocimiento matemático, y se construyen en distintos contextos y a través del tiempo; evaluar su comprensión implica adaptarse al momento evolutivo de los niños y niñas y a las experiencias que éstos han realizado en la sala.

En cuanto a lo actitudinal el docente, como observador de la vida escolar, podrá descubrir y describir la curiosidad ante la búsqueda de estrategias para resolver situaciones, la tolerancia, cooperación y gusto en las tareas grupales, como la aceptación de distintos roles en un juego.

BIBLIOGRAFIA

Alsina y otros *Enseñar Matemáticas* Edit. Grao (1996)

Bollas García y Sánchez Ramírez *De la Ciudad a la Cantidad en la Representación Gráfica de las Cantidades* Vol. 6 Grupo Editorial Iberoamericana. México (1994)

Brousseau, G. *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática* Traducción: Fre-gona, D. FAMAC Argentina (1993)

Brousseau, G. *Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas - Enseñanza de las Ciencias* Vol 8.3 Madrid (1990)

Bruer, John T. *Escuelas para pensar* Edit. Paidós. Temas de Educación- Cap. 4

Castelnuovo, E. *Geometría Intuitiva* Ed. Trillas (1985)

Castro, Rico y otros *Números y Operaciones* De. Síntesis (1992)

Castro, A y Broitman, C. *Módulo Complementario de Capacitación para la Provincia del Chubut* (Año 1995-1996)

Chamorro, C. *Los procesos de aprendizaje en Matemática y sus consecuencias metodológicas en primaria* Rev. Uno N° 4 (1995) Edit. Grao.

Charnay, R. *Aprender por medio de la Resolución de problemas* Grand 42 - Universidad Nacional del Comahue Río Negro.

Chemello y otros *Didácticas Especiales. La Matemática y su Didáctica. Nuevos y Antiguos Debates* Aique. Bs.As. (1994) 3era. Edición

Duhalde, M., Cuberes, M. *Encuentros Cercanos con la Matemática* Ed. Aique (1996)

Galves, Navarro y otros *Aprender Matemática con Calculadora* E.M.E.C.E. Ministerio de Educación de Chile (1994)

Gascón, Joseph *El Papel de la Resolución de Problemas en la Enseñanza de las Matemáticas*

Giménez, Joaquín *Lenguaje verbal y Matemáticas* - Revista Suma-N° 16 (1994) Edita: Fed. Española de Prof. de Matemáticas- Huelva. España

Lerner de Zunino *La Matemática en la Escuela Aquí y Ahora* Aique (1994)

Mira, M. R. *Matemática Viva en el Parvulario* De. CEAC España (1989)

Orton, A. *Didáctica de las Matemáticas* Ed. Morata (1990)

Parra, C., Saiz, I. (Compiladoras) *Didáctica*



de la Matemática Aportes y Reflexiones Paidós- Bs. As, Barcelona Madrid

Perales, Palacios **La resolución de problemas, una revisión estructurada** Rev. Enseñanza de las Ciencias. Facultad de Cs. de la Educación. Ed. Granada (1993)

Perero, M. **Historias e Historietas de Matemáticas** Grupo Edit. Iberoamericana (1994)

Rey, M.E. **Didáctica de la Matemática 1** Ed. Estrada (1987)

Rey, M.E. **Seis Ensayos en busca del Pensamiento Perdido Reflexiones sobre procesos**

de aprendizaje Magisterio del Río de la Plata. Bs. As. (1993)

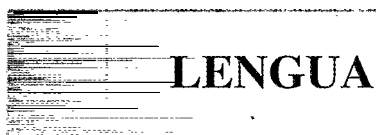
Rochelle, G. y otros **Currículum y Cognición** Cap 4 Aique Grupo Editor (1989)

Sadosky, Patricia **Pensar la Matemática en la Escuela** F. Cs. Exactas de la UBA

Santalo, Luis **Matemática y Sociedad** Edit. Docencia

Viera, Ana María **Matemática y Medio Ideas para favorecer el desarrollo cognitivo infantil** Diada Editores Sevilla (1991)





LENGUA

FUNDAMENTACION DEL AREA

El lenguaje es un fenómeno eminentemente social y cultural. Como medio de comunicación es uno de los más estructurados de la sociedad y sirve al hombre para:

- testimoniar su paso por la historia y crear su cultura,
- elaborar diversidad de representaciones de la realidad,
- regular acciones y autoregularse,
- comunicarse con otros en diversidad de entornos, en forma inmediata o diferida.

El lenguaje es además una herramienta para construir representaciones del mundo, apropiarse del conocimiento y realizar diversidad de aprendizajes. En consecuencia, el lenguaje también está vinculado al dominio de habilidades no estrictamente lingüísticas y está directamente relacionado con el desarrollo cognitivo del sujeto.

El estudio del lenguaje aparece como un conjunto complejo de problemáticas que desbordan el campo de la lingüística clásica. En la actualidad constituye un campo interdisciplinario donde tienen lugar tanto los aportes humanísticos como las formalizaciones matemáticas.

De este modo, hablar de Ciencias del Lenguaje implica revisar el cruce de múltiples disciplinas que aportan su especificidad para comprender características del mensaje oral y escrito, la naturaleza de los procesos de producción, percepción y recepción del lenguaje.

Saber una lengua implica no sólo *saber*, sino fundamentalmente *saber hacer*, producir, comprender, repetir, reformular, recrear diversidad de enunciados. Ante esta multiplicidad

de procesos, la didáctica de la lengua se constituye también como una interdisciplina, cuyas reflexiones integran aportes y orientaciones sobre el qué, cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar y aprender el complejo de saberes que constituyen la lengua.

¿Para qué enseñar Lengua en el Nivel Inicial?

Históricamente el Nivel Inicial ha sido concebido como espacio preparatorio de iniciación y socialización para el abordaje de los contenidos.

Desde este punto de vista la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita -lectura y escritura- fue una preocupación aislada de algunos docentes e instituciones del Nivel Inicial.

Para iniciar el proceso de alfabetización se esperaban ciertos logros en la maduración psico-motriz y afectiva como así también en el manejo de la lengua oral. Los avances de las ciencias del lenguaje y de la didáctica de la lengua permiten pensar que el desarrollo lingüístico y comunicativo del alumno datan de temprana edad.

Niños y niñas ingresan al Nivel Inicial con cierto dominio de su lengua y es en este nivel donde enriquecen y completan los saberes previos, contando con una gran potencialidad para el desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Nivel Inicial debe realizar una tarea intencional y sistemática en cuanto a la enseñanza de la oralidad, la escritura, la literatura y los procesos de reflexión que se derivan del uso.

Cabe mencionar también la tarea compensatoria que deberá desempeñar el nivel en con



textos culturales desfavorecidos donde el niño posee:

- un manejo comunicativo limitado, pocos estímulos orales y escritos y dificultades para usar el lenguaje en contextos diferentes al de referencia,

- un desarrollo cognitivo remitido que en cierta medida obstaculiza los procesos de aprendizaje en todas las áreas.

En función de lo anterior, es responsabilidad del Nivel Inicial

- respetar los usos idiosincráticos de la lengua pero a su vez garantizar igualdad de oportunidades respecto al empleo estratégico de la misma,

- ofrecer a los alumnos y alumnas espacios de ayuda que permitan:

- . ampliar la complejidad de sus procesos de comprensión oral en diversidad de situaciones comunicativas,

- . favorecer el manejo de diversidad de discursos orales: consignas, narraciones, descripciones, sencillas opiniones,

- . estimular el desarrollo del pensamiento a través de los aspectos representativos del lenguaje. En este sentido es de gran importancia el diálogo entre el alumno y el docente como así también entre los alumnos,

- . explorar el sistema de escritura en sus aspectos funcionales, lingüísticos comunicativos gráficos y convencionales,

- . darle a los alumnos y alumnas la posibilidad de conocer diversidad de textos, accediendo a espacios altamente alfabetizadores,

- . formar el gusto por la lectura y escritura,

- . favorecer el acercamiento placentero a la literatura como discurso, cuya finalidad existe en sí misma y trasciende por lo tanto lo didáctico y psicológico,

- . vincular la literatura oral y escrita con el

juego, entendiendo a este último como factor de recreación, pero también de desarrollo afectivo, cognitivo y social.

Es importante tener en cuenta que el acceso temprano a la lectura y la escritura es un factor decisivo e instrumental para el desarrollo de diversidad de aprendizajes en la E.G.B.

Cabe destacar que en contextos lingüísticamente desfavorecidos, la escuela en el Nivel Inicial deberá recuperar los diagnósticos y problemáticas lingüísticas emergentes, como así también generar estrategias de trabajo diferenciadas para garantizar la igualdad de posibilidades comunicativas en distintos contextos.

En las zonas de nuestra provincia donde perduran aun manifestaciones de la lengua y/o cultura mapuche, será sin duda enriquecedor abrir espacios de participación e intercambio para explorar sus formas discursivas orales, escritas, y el patrimonio literario de las mismas.

Con el fin de respetar y jerarquizar la diversidad lingüística como así también favorecer la preservación cultural sin forzar la adopción de un sistema de escritura, externo a la comunidad usuaria, corresponderá al Nivel Inicial discutir y definir institucionalmente el nivel de inclusión de la lengua como contenido escolar. Es decir que deberá decidir si la enseña en su dimensión oral y escrita, o en ambas. La toma de esta decisión se vincula con:

- . Las características de uso que la lengua tiene en la comunidad: ¿se usa en forma oral?, ¿se usa en forma escrita?, ¿se conserva el patrimonio literario?, ¿se trata de una manifestación esporádica o cotidiana?

- . Los grados de formalización de la lengua, ya que su inclusión en cualquiera de las dimensiones anteriores requiere una acción sistemática de la escuela.



La decisión jurisdiccional de brindar un espacio a este tema obedece al propósito de rescate y difusión de todas aquellas manifestaciones culturales que favorecen el sentimiento de pertenencia e identidad regional en el niño y la niña.

No obstante cabe tener en cuenta que es función de la escuela la transmisión de la lengua oficial del país, aquella que permite la circulación de las personas en los distintos ámbitos de la comunidad hispano-hablante.

Las investigaciones realizadas con niños de clases marginales muestran cómo las condiciones de pobreza influyen en la posibilidad de acceder a órdenes universales de significado, es decir aquellos contenidos no necesariamente vinculados a los contextos referenciales inmediatos.

La escuela debe entonces procurar que en la enseñanza de la lengua el niño y la niña no pierdan sus códigos de origen pero a su vez accedan a códigos universales elaborados, que les permitan tener igualdad de oportunidades en la vida social adulta.

Rol del docente que enseña Lengua en el Nivel Inicial

El acceso equitativo del niño y la niña a los códigos socialmente legitimados como es el uso de la lengua, no se alcanza en un proceso espontáneo y natural sino que se construye en un contexto interactivo donde un adulto competente, el docente, propicia espacios de ayuda que permiten al niño y la niña acercarse a las metas que la sociedad señala.

A continuación se enuncian algunas consideraciones generales respecto del papel que le cabe al docente en relación a la postura anteriormente explicitada:

El docente que enseña Lengua deberá:

- Conocer y diagnosticar las ideas previas de los alumnos en relación a la lectura y la es-

critura, sus niveles reales de conceptualización, sus variedades y registros lingüísticos,

- generar conflictos cognitivos en torno a posibles cambios conceptuales que ayuden a complejizar las estructuras del pensamiento, componente central del campo lingüístico y comunicativo,

- conocer las características del pensamiento infantil para organizar así actividades significativas,

- conocer y respetar la diversidad lingüística,

- trabajar con los usos reales de la lengua de sus alumnos y alumnas, teniendo en cuenta su entorno lingüístico y los factores socioculturales,

- ampliar el abanico de registros lingüísticos de los alumnos y alumnas,

- proporcionar actividades interesantes que favorezcan el proceso constructivo de los alumnos,

- organizar **aulas altamente alfabetizadas**, provistas de variedad de textos que favorezcan su lectura y la escritura,

- propiciar eventos de lectura y escritura cada vez más complejos, según la etapa cognitiva por la que atraviesan los niños,

- propiciar **aprendizajes significativos**,

- desarrollar estrategias novedosas que permitan tanto el aprendizaje socializado como el aprendizaje individual,

- seleccionar el material literario y formar en sus alumnos el criterio de selección,

- fomentar el gusto por la lectura,

- estimular la creatividad y el espíritu de investigación de los alumnos,

- actuar como lector y escritor competente frente a sus alumnos y alumnas.



EXPECTATIVAS DE LOGROS

En cuanto a la lengua oral

Los niños y las niñas comprenderán y producirán variados textos orales: conversaciones espontáneas y dirigidas, breves diálogos, fundamentaciones simples, adecuándose a diferentes contextos de uso y propósitos comunicativos, valorando y respetando la producción propia y ajena,

- narrarán y renarrarán historias reales o imaginarias atendiendo a la secuencia propia del tipo de discurso,

- practicarán la **escucha atenta** de diferentes tipos de discursos orales, iniciándose en el respeto por los turnos de intercambio.

En cuanto a la lengua escrita

- Los niños y las niñas reconocerán la función social de la lengua escrita, en distintas situaciones de la vida cotidiana,

- realizarán producciones individuales y colectivas para ser dictadas al adulto - docente,

- elaborarán sencillas producciones escritas personales, no convencionales, acercándose paulatinamente a las formas convencionales,

- elaborarán hipótesis sobre el texto escrito, desarrollando estrategias de anticipación que luego se verificarán con el aporte del docente y los pares,

- reconocerán en el ámbito del texto palabras conocidas, observando y confrontando las mismas,

- desarrollarán el gusto e interés por la lectura y escritura,

- se acercarán a la información que brindan los distintos medios de comunicación,

- escribirán palabras completas separadas entre sí.

En cuanto a la reflexión metalingüística

- Los niños y las niñas realizarán reflexiones metalingüísticas simples a partir de los procesos de producción y comprensión y con la colaboración del docente y los pares,

- discriminarán entre comunicación oral y escrita,

- diferenciarán palabras más o menos extensas, coincidencias entre sus comienzos y terminaciones, desarrollando aspectos auditivos y visuales,

- reconocerán la direccionalidad de la escritura,

- realizarán sencillas reflexiones grupales sobre los discursos orales producidos en la sala.

En cuanto al hecho literario

- Los niños y las niñas utilizarán la palabra como herramienta creativa para la formulación de recursos: imágenes, comparaciones, metáforas, elementos sonoros: rima, ritmo, y la producción de cuentos y poemas breves,

- disfrutarán de la literatura oral popular desde sencillas propuestas lúdicas,

- se acercarán a la literatura autorales en sus distintos géneros desde iniciativas personales y también con la mediación del docente,

- utilizarán la biblioteca de la sala y de la escuela, respetando las normas establecidas para su uso.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS

Para efectivizar la selección y organización de contenidos se tienen en cuenta los siguientes criterios:

Significatividad y relevancia social

Los contenidos seleccionados y secuenciados



dos parten de una concepción de la lengua como disciplina escolar pero también como objeto socio-cultural. Promueven el conocimiento de todos los discursos de circulación social como así también de sus mecanismos de producción y comprensión en distintos contextos de uso. Los contenidos de lengua a enseñar son relevantes para la vida cotidiana del individuo.

Desarrollo cognitivo

Los contenidos seleccionados y secuenciados tienen en cuenta el desarrollo cognitivo del sujeto. Este tiene que ver con el valor del lenguaje como instrumento de organización y de representación del pensamiento y de la realidad. Se parte del rescate de los saberes previos y se cuenta con la ayuda de un docente-adulto quien mediará con sus conocimientos para que los contenidos del área favorezcan verdaderos saltos conceptuales desde los cuales será posible que los niños y las niñas:

- perfeccionen habilidades y estrategias lingüísticas y comunicativas,
- reestructuren representaciones mentales sobre el propio lenguaje,
- perfeccionen modelos y estructuras discursivas, sintácticas, léxicas, morfológicas, fonológicas,
- amplíen sus posibilidades comunicativas,
- recuperen sus usos lingüísticos y a partir de ellos realicen reflexiones metalingüísticas cada vez más complejas,
- fortalezcan sus conceptualizaciones sobre el uso de la lengua,
- enriquezcan y afiancen procedimientos lingüísticos y comunicativos.

Es necesario aclarar que los procesos anteriormente mencionados poseen un valor instrumental en los mecanismos de adquisición

del conocimiento en general.

Significatividad disciplinar

Los contenidos seleccionados y secuenciados guardan también una estrecha relación con la lógica disciplinar.

Se refieren a un conjunto de competencias o saberes que se vinculan tanto con el *saber* como con el *saber hacer*.

Son contenidos que se sustentan en la semiótica, la sociolingüística, la pragmática y las diversas teorías sobre el discurso, que tienden a que los niños y las niñas afiancen sus competencias lingüísticas y desarrollen las competencias comunicativas necesarias para comunicarse en situaciones diversas.

El desarrollo de la competencia comunicativa necesita tanto de los conocimientos brindados por esas disciplinas como de la reflexión sistemática sobre los usos comunicativos.

Por lo tanto en la secuenciación de contenidos se tendrá en cuenta, en primer término, el uso y la reflexión sobre los discursos prácticos de los alumnos y luego, en forma gradual se avanzará hacia un trabajo de producción, comprensión y reflexión de discursos cada vez más complejos y formales, cada vez más cercanos a la lengua estándar.

Determinación y fundamentación de los Ejes

Los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica, están organizados en Bloques, los cuales no responden a la estructura epistemológica de la disciplina.

Es necesario destacar que el uso del lenguaje puede realizarse de cuatro maneras distintas según el rol que desempeñe el sujeto en el proceso de comunicación; es decir según actúe



como emisor o como receptor y según se trate de un mensaje oral o escrito. Esto implica un desarrollo paralelo de las cuatro habilidades básicas e instrumentales de la lengua: hablar - escuchar - leer y escribir, las cuales incluyen micro habilidades específicas.

Llevada esta consideración al campo didáctico y haciendo referencia al 1º nivel de concreción del currículum, se puede hablar de tres ejes vertebradores y complementarios:

Lengua oral, uso y reflexión

Lengua escrita, uso y reflexión

Literatura

A partir del 2º y 3º nivel de concreción el docente deberá reorganizar estos ejes teniendo en cuenta:

- Las cuatro habilidades mencionadas anteriormente: hablar - escuchar - leer y escribir (y las micro habilidades incluidas en ellas) orientadas al uso de la lengua en situaciones comunicativas diversas,

- un análisis de la realidad social y cultural en la que está inserta la institución,

- un diagnóstico de la realidad sociolingüística de la cual provienen los alumnos, lo que implica la consideración especial del lenguaje propio de zonas urbanas, urbano-marginales, rurales y de zonas de bilingüismo,

- la alfabetización emergente de sus alumnos, como así también el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa,

- la necesaria vinculación con las restantes áreas del currículum.

En cuanto a la determinación de los ejes anteriormente realizada, se considera importante diferenciar el eje de Lengua oral del eje de Lengua escrita ya que poseen diferencias importantes en cuanto a su sistema, unidades y

complejidad de las estrategias de producción y comprensión involucradas.

Durante el Nivel Inicial, uno de los desafíos mayores de la escuela es provocar y acompañar el pasaje de los usos orales a los escritos, afianzando las estructuras propias de estos últimos.

La reflexión metalingüística se concibe en permanente vinculación con los ejes de la lengua oral y escrita, teniendo en cuenta que involucra procedimientos, conceptos y actitudes tendientes a:

- mejorar los procesos de producción y comprensión oral y escrita del alumno,

- estimular el desarrollo del pensamiento como soporte de la adquisición del conocimiento en general. Por este motivo los contenidos de este eje se enuncian unidos a los de lengua oral y lengua escrita, ratificando así la relación permanente entre el uso y la reflexión.

El espacio ofrecido al eje de Literatura se relaciona con:

- el tratamiento específico que requiere este tipo de discurso,

- la necesidad de revalorizarlo como manifestación estética y artística que excede el didactismo.

Corresponde a la escuela la recuperación del patrimonio literario **como instrumento de identificación socio-cultural e histórica.**

Debido a la naturaleza eminentemente instrumental de la lengua en la escuela, al abordaje de cada uno de los ejes vertebradores citados, se deberá enfatizar el dominio de saberes operativos, propios de lo procedimental.

En esta disciplina, contenidos conceptuales y procedimentales funcionan estrechamente relacionados con las actitudes, valores y normas que son el marco para el aprendizaje significativo de los procedimientos lingüísticos.



SECUENCIACION DE CONTENIDOS

Estos contenidos deben desarrollarse de manera espiralada. Es decir, en cada ciclo se retornan los contenidos del anterior y se profundizan, complejizan y sistematizan. Se los

integra con los nuevos contenidos conformando una estructuración conceptual más compleja. Un mismo contenido puede atravesar todo el sistema educativo desde el Nivel Inicial; lo que varía son los niveles de complejidad con que se aborda.

LENGUA ORAL: USO Y REFLEXION

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
- El lenguaje oral en las relaciones sociales: * Discursos de la lengua oral: - Conversación: diálogo y entrevista Narración. - Fundamentación/opinión. * Intercambio oral: - Pertinencia en la información. - Escucha comprensiva. - Adecuación a la respuesta - Cambios de turno en el uso de la palabra. - Elementos no lingüísticos en el discurso (gestos). - Adecuación del registro en función de la situación comunicativa. - El lenguaje y la ampliación de conceptos: * Descripción global de objetos y situaciones. * Definición por atributos, por función, por género y diferencia. - La lengua oral como forma de comunicación social: * Aspectos fonológicos (articulación entonación) * Aspectos morfosintácticos (concordancia, orden de las palabras en la oración). * Aspectos semánticos (significado de las palabras, oraciones). * Aspectos pragmáticos (adecuación).	- Práctica de la escucha atenta. - Interpretación de elementos no lingüísticos (gestos). - Identificación de formatos discursivos sencillos. - Identificación de interlocutores y destinatarios. - Interpretación de mensajes sencillos. - Formulación de preguntas y respuestas, acuerdos y desacuerdos. - Producción de narraciones y renarraciones. - Participación de Conversaciones espontáneas e informales. - Utilización de fórmulas de saludo y rutinas de intercambio. - Producción de descripciones sencillas. -Adecuación de la entonación, léxico y registro a la situación comunicativa. - Articulación correcta de consonantes y grupos consonánticos. - Producción de textos orales sencillos teniendo en cuenta los aspectos morfológicos y semánticos.



LENGUA ESCRITA: USO Y REFLEXION

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
- Características de diferentes textos (no literarios) en función de su intencionalidad comunicativa: • Informativos (periodísticos y científicos) • Instruccionales. • Epistolares. • Narrativos. - Características de distintos portadores de texto (libros, diarios, historietas, cartas, invitaciones, esquelas, afiches, instrucciones, revistas). - Funciones de la lengua oral y de la lengua escrita (semejanzas y diferencias). - Funciones de la lengua informativa y literaria (semejanzas y diferencias). - Funciones sociales de la lectura y la escritura.	- Búsqueda y selección en el material impreso de la información que se requiera (en diccionarios, guías telefónicas, periódicos, libros de cuentos, libros informativos, etc.) - Búsqueda de información para producir escrituras: uso de referentes. - Diferenciación de las partes de un libro como página, foliado, etc. - Reconocimiento de convenciones de la escritura y de la lectura: de izquierda a derecha, de arriba a abajo, diferentes tipos y tamaños de libro. <u>Lectura</u> - Interpretación de textos (literarios o no): • Identificación de la secuencia lógica y/o cronológica de un cuento, de una noticia. • Comprensión de las situaciones principales. Causas y consecuencias. • Apreciación sobre la intencionalidad de la información. Anticipación del contenido de un texto a partir del portador, del formato, de las imágenes, reconocimiento de índices. <u>Escritura</u> Formas convencionales de escritura (el nombre propio y otros nombres significativos). • Producción de diferentes tipos de textos para ser dictados al adulto, explorando formas de coherencia semántica y cohesión entre sus partes a través de repeticiones, sinónimos, conectores, etc. - Reflexión en uso acerca de aspectos gráficos, morfosintácticos, léxicos y pragmáticos de la lengua escrita.

LITERATURA

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<u>Literatura oral:</u> Juegos con el lenguaje: juegos de palabras, adivinanzas, retahílas, trabalenguas, colmos, poesías sencillas. Leyendas, mitos, cuentos regionales, nacionales y universales. Imágenes y secuencias. Recursos expresivos: imágenes y metáforas. Juego dramático y dramatización.	- Utilización de la biblioteca áulica. - Exploración y lectura convencional de textos literarios infantiles. - Exploración de formas de organización y de recursos expresivos de cuentos, poesías, texto dramático. - Producción de relatos con secuencia canónica. - Identificación de detalles en una narración: ¿quién/es, cuándo, dónde, cómo y por qué?



Literatura autoral

Poesía (elementos: ritmo, rima, onomatopeyas) valor sonoro de las palabras y pausas.
Narrativa: cuento, novela infantil.
Elementos del relato, secuencia narrativa, trama, personajes centrales.
Poesía narrativa y teatro regional, nacional y uni-

- Renarración de un cuento breve, narrado o leído.
- Producción y repetición de poesías sencillas.
- Dramatización de situaciones cotidianas o ficticias.
- Producción y reproducción de juegos de palabras (oral o dictados a la maestra): adivinanzas, retahílas, trabalenguas, colmos.
- Recuperación de la literatura oral en diferentes espacios del ámbito social, escolar y comunitario.

CONTENIDOS ACTITUDINALES GENERALES

En relación con el conocimiento y su forma de producción

Iniciación en:

- el placer e interés por la lectura y la escritura,
- el placer e interés por la riqueza del lenguaje para recrear la realidad y lo imaginario,
- la valoración de la lectura como fuente de placer, recreación, información y transmisión de la cultura,
- el respeto por las normas acordadas en el uso de libros y materiales impresos,
- la valoración de la escritura para rescatar y documentar la memoria individual y grupal y para la comunicación con los otros,
- la valoración de las posibilidades lúdicas del lenguaje,
- el interés por la reflexión sobre el lenguaje.

En relación con los otros

Iniciación en:

- la valoración del uso de la lengua oral para la resolución de conflictos,
- la valoración de su propia producción y la de los otros,
- el placer por el intercambio comunicati-

vo oral,

- el respeto por las variedades lingüísticas.

En relación consigo mismo

Iniciación en:

- La valoración de su propia lengua,
- la confianza en su capacidad para comunicarse.

ORIENTACIONES DIDACTICAS

La formación de niños y niñas competentes en el uso de la lengua exige la consideración de diversidad de cuestiones metodológicas. A continuación se explicitan algunas de ellas orientadas al Nivel Inicial.

En cuanto a la lengua oral

La lengua oral deberá ser revalorizada como punto de partida para el desarrollo de habilidades comunicativas posteriores. El dominio básico de la lengua oral es una condición importante para dominar la lengua escrita (lectura y escritura) como así también para lograr una adecuada inserción social.

Se sugiere el abordaje de la oralidad:

- Desde un enfoque comunicativo y funcional.



. Considerando sus usos y funciones en variadas situaciones de intercambio.

. Atendiendo a las diversas funciones del lenguaje, variedades lingüísticas y aspectos no verbales de la comunicación oral.

Durante la puesta en práctica de las actividades de lengua oral se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Producción

Las consignas se orientarán a crear situaciones de auténtica producción oral en el aula (hablar y escuchar a partir de distintas situaciones propuestas por docentes y alumnos).

- Funcionalidad

Se tenderá a generar situaciones de trabajo similares a las intervenciones sociales propias del entorno.

- Interactividad

A través del discurso oral se generarán diversas situaciones de intercambio en el aula y en otros espacios de la escuela.

- Sistematización

Las actividades de lengua oral y su desarrollo serán debidamente registradas, analizadas en conjunto y de este modo se sistematizarán pautas de superación del discurso oral.

Desde esta perspectiva adquiere singular importancia:

- La familiarización con variedad de registros y estilos conversacionales en diferentes situaciones comunicativas.

- El incremento del caudal de vocabulario (en cantidad, complejidad y contenido).

- La habilidad de comprensión sobre los discursos orales.

- La capacidad para reflexionar sobre el

lenguaje que se emplea en los diferentes intercambios orales.

En el Nivel Inicial se recomienda especialmente:

La recuperación de los modelos de producción oral emergentes de cada alumno y alumna.

El enriquecimiento de estos modelos y la ampliación de las estructuras orales propias del núcleo familiar.

El ejercicio de parte del docente de un rol instructivo en tanto y en cuanto, desde los intercambios mediados que mantiene con los alumnos y las alumnas, pueda reestructurar y apoyar el enriquecimiento del discurso oral.

Se sugiere al docente, como orientación general, el trabajo con discursos orales completos y su vinculación con otras áreas. Esto sin embargo, no invalidará una tarea sistemática con unidades menores (verbales y no verbales) de la comunicación oral: pronunciación, articulación, ritmo, entonación, pausas, gestos, posturas, miradas, espacios de la comunicación.

En contextos socio-culturales donde persistan, desde el uso, manifestaciones orales de la lengua aborígen, se sugiere al docente incorporarlas:

- como instrumento de preservación del acervo cultural propio del lugar,

- como posibilidad de confrontación con otras manifestaciones orales propias de la lengua estandarizada.

Para concretar la inclusión de estas expresiones, se recomienda la incorporación de consultores aborígenes o miembros de esa comunidad que puedan apoyar la tarea del docente.



En cuanto a la lengua escrita

Lectura y escritura son dos actividades del lenguaje estrechamente vinculadas con el desarrollo cognitivo, social y cultural del niño. Se trata de procesos de construcción de significados y no de simples actos mecánicos de codificación y decodificación. Teniendo en cuenta lo anterior, actualmente se conceptualiza a la alfabetización como un fenómeno complejo que excede el dominio de las herramientas básicas de la lengua.

Resulta importante que el docente aborde la lectura y escritura:

- Como actividades que están fuertemente vinculadas entre sí, teniendo en cuenta que el aprendizaje de una, beneficia el aprendizaje de la otra.
- Como propuestas de composición, construcción y resolución de problemas.
- Como vehículos para el desarrollo y complejización del pensamiento.
- Como posibilidades de interacción social y autodescubrimiento personal.
- Como procesos sociales y culturales.

Se recomienda especialmente:

- Que el docente cree en la sala un ambiente propicio y facilitador para la lectura y la escritura.
- Que ponga al niño y la niña en contacto con diversidad de tipologías textuales.
- Que contenga afectivamente al niño y la niña durante los procesos de lectura y escritura.
- Que recupere todos los recursos de lectura y escritura que ofrece el entorno escolar y social.
- Que vincule la lectura y escritura a la vida cotidiana de la sala.

Como consideraciones generales metodológicas se sugiere al docente el trabajo, desde el Nivel Inicial, con proyectos de lectura y escritura que vinculen a la disciplina lengua con otras disciplinas y que faciliten a su vez la constitución de agrupaciones flexibles dentro de las instituciones.

Cabe aclarar que el abordaje de textos completos en el marco de dichos proyectos no invalida ni excluye la tarea de trabajar sistemáticamente con unidades menores de la lengua: oraciones, grafemas y fonemas.

En cuanto a la reflexión metalingüística

Se sugiere al docente de Nivel Inicial que, considerando el desarrollo cognitivo de sus alumnos, trabaje la reflexión metalingüística como:

- Colaboradora del desarrollo lingüístico del alumno y la alumna, tanto en lo oral como en lo escrito. Está comprobado que la reflexión consciente sobre los mecanismos lingüísticos potencia los procesos de producción y comprensión del alumno.
- Estimuladora del desarrollo del pensamiento. La reflexión explícita brinda capacidad y ductilidad para organizar y entender la realidad. Esto influye en la adquisición del conocimiento en general y por lo tanto es soporte valioso para el aprendizaje de la totalidad de las disciplinas escolares.

A manera de sugerencias metodológicas, se recomienda al docente:

Un abordaje de este eje en relación directa con la comunicación oral, escrita y la literatura.

Una justa distribución de la tarea con el fin de que los momentos de reflexión



metalingüística se deriven y cobren sentido a partir del uso de la lengua.

El planteo de reflexiones sencillas y adecuadas al desarrollo de los esquemas del pensamiento con el fin de ir complejizando las mismas durante el transcurso de toda la E.G.B.

Es necesario el aprovechamiento de los usos y giros lingüísticos propios o genuinos de los alumnos y alumnas ya que resultan un instrumento interesante de reflexión para el mejoramiento del estilo y modelo de producción de cada uno, como así también para el acercamiento a la lengua estándar.

El docente de Nivel Inicial deberá tener en cuenta que a partir de los 4 años los niños y las niñas ya son capaces de:

- Realizar comentarios sobre el uso del lenguaje que hacen otros niños.
- Adecuar su propio lenguaje al de niños más pequeños.
- Recrear su lenguaje en situaciones de juego*

Por lo tanto, las acciones que involucren lo lingüístico deberán surgir de las necesidades comunicativas y del juego.

El docente deberá promover situaciones de reflexión lingüística a partir de los desempeños individuales y grupales. Deberá favorecer también la interacción de los alumnos y las alumnas entre sí y con los compañeros más aventajados ya que es en este proceso de intercambio y confrontación cuando se producen verdaderos saltos cognitivos.

Por último, no deberá ignorar que el desarrollo de la conciencia lingüística (léxica, silábica, fonológica) implica ejercitar habilidades lingüísticas que el niño ya posee antes de

su ingreso a la escuela y que son facilitadoras del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En cuanto a la literatura

La literatura incita al hombre a buscar su realización como ser integral.

La literatura infantil no es un género menor. Se trata de una manifestación que incluye el conjunto de obras escritas para los niños como así también aquellas que estos se apropian por calidad estética u otro tipo de identificaciones.

La literatura para niños debe proporcionar placer, emoción, afecto, movilizar internamente y estimular a la interpretación y crítica de los lectores frente a la realidad y frente a sí mismos.

Un buen lector comienza a formarse desde los primeros años de vida, antes de saber leer y a través de los diferentes acercamientos que realice a la literatura.

Tanto las experiencias precoces como las posteriores, van configurando su personalidad literaria, sus gustos y estilo.

La escuela, es el ámbito natural y adecuado para recuperar la historia lectora del alumno para fundarla si no la tuviera, ampliarla y enriquecerla desde múltiples estrategias específicas.

A pesar del accionar didáctico que le cabe a la escuela es importante clarificar que la literatura no sirve para enseñar, porque enseña por sí misma. Es así que la escuela al promover el hecho lector debe hacerlo por placer, diversión, necesidad espiritual, búsqueda de conocimiento.

Se sugiere al docente que enseñe literatura en el **Nivel Inicial**:

- Seleccionar el material literario y educar



el criterio de selección: esta tarea implica siempre un compromiso frente a la elección, una valorización. Es importante aquí el acceso a la diversidad de material, acompañada de un criterio reflexivo que permita al docente acercar a los niños literatura adecuada a sus intereses y también apoyarlos en la tarea de autoelección.

Esto último implica evaluar, decidir, corregir y contribuye a la formación del juicio crítico y la personalidad literaria del alumno.

- Fomentar el gusto por la lectura. Es decir, convertirse en promotor del hecho literario desde multiplicidad de estrategias vinculadas a lo lúdico, imaginativo y cognitivo. Se recomienda el trabajo sistemático con la biblioteca áulica.

- Estimular la creatividad y el espíritu de investigación del alumno.

Se sugiere:

- Abordar la literatura en relación directa con el juego y otras vivencias expresivas (corporales, plásticas, musicales).

- Revalorizar la figura del maestro como narrador. Es importante tener en cuenta que el escuchar cuentos desarrolla en el niño la modalidad narrativa del pensamiento que le permitirá crear y recrear nuevos discursos.

- Contar con diversidad de textos literarios. El contacto con dicho material debe tener un tiempo privilegiado en la vida cotidiana de la sala.

Como recomendación metodológica general se sugiere a los docentes:

- Incorporar en las selecciones de textos, obras literarias del patrimonio regional. Esto permite ampliar el capital simbólico de alumnos y alumnas y acercarlos a las manifestaciones de su entorno.

En comunidades donde persista, desde lo oral y o escrito, patrimonio literario aborigen, deberá ser considerado en el ámbito escolar de forma conjunta con otras obras de proyección nacional o universal.

CRITERIOS PARA LA EVALUACION

La evaluación en el área de lengua debe ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje e instrumento del proceso didáctico que debe favorecer Y garantizar:

- La reflexión del alumno sobre sus logros y problemas en el área.

- La mejora y reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del análisis crítico del mismo.

- El permanente rediseño de las estrategias metodológicas empleadas por el docente en el área

- La consideración de la diversidad cultural y particularidad en los estilos y procesos de aprendizaje, como así también el logro de competencias disciplinares básicas que aseguren igualdad de oportunidades comunicativas y lingüísticas.

Un cambio importante en el área es la ubicación del saber teórico en función de un saber hacer. Esto enfatiza la evaluación de las competencias por sobre la memorización de conceptos lingüísticos.

Es importante tener en cuenta también que al criterio normativo se le suman hoy, en el momento de evaluar, muchos aspectos más como por ejemplo el criterio de adecuación que vincula las producciones lingüísticas con las situaciones que le dieron origen.

Teniendo en cuenta los principios antes mencionados es posible determinar que la eva-



luación en el área debe ser:

Formativa: se trata de un instrumento de análisis y ayuda que acompaña y genera el progreso cognitivo en el aprendizaje de la lengua. Debe favorecer también la formación de la autonomía progresiva para resolver problemas y desafíos lingüísticos en variadas situaciones de intercambio.

Integral: comprende todos los elementos que intervienen en la acción educativa, por lo tanto corresponde al área la evaluación de tres tipos de conocimientos: conceptos, procedimientos y actitudes en relación a los fenómenos lingüísticos y comunicativos.

Reguladora: al historiar y revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje constata logros y dificultades en la adquisición de la lengua. Esto permitirá entender problemáticas específicas de apropiación del lenguaje, acreditar saberes y reajustar propuestas metodológicas.

Orientadora: en tanto supone un compromiso colaborativo entre el docente y el alumno a través del cual el primero comunicará al segundo las sucesivas valoraciones que va realizando sobre su aprendizaje y desarrollo lingüístico como así también las alternativas oportunas para reconducirlo en caso de ser necesario.

Continua: la evaluación de los aprendizajes en el área exige la realización de seguimientos sistemáticos individuales y grupales. La mirada diaria sobre las producciones de sus alumnos le servirá al maestro para:

- Registrar e informar al alumno sobre el desarrollo de sus habilidades y competencias en relación a hablar, escuchar, leer y escribir.
- Decidir cómo avanzar en el desarrollo de los contenidos.

Finalmente resulta de fundamental importancia que las situaciones de evaluación pro-

puestas en el aula comprometan al alumno en dicho proceso.

Los criterios de evaluación consignados en el presente documento tienen como funciones:

- Orientar a las Instituciones y sus equipos docentes en la elaboración del Proyecto Curricular y la programación específica del aula.

Lo anteriormente mencionado atiende a un aspecto homogeneizador, puesto que facilita acuerdos sobre los saberes mínimos e indispensables del área a los que la totalidad de alumnos y alumnas deberían acceder.

El aspecto antes descripto no niega la consideración de la diversidad que cada institución deberá tener en cuenta para pensar y diseñar estrategias ajustadas a su contexto que den respuesta a problemáticas específicas, demandas y estilos particulares de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

Alisedo, Graciela; Melgar, Sara; Chiocci, Cristina *Didáctica de las ciencias del lenguaje* Paidós Educador, Buenos Aires, 1994.

Avendaño, Fernando Carlos *Didáctica de la lengua para cuarto y quinto grado*. Edit. Horno Sapiens, Rosario, 1992, Argentina.

Aznar, Eduardo; Cros, Anna y Quintana, Luis *Coherencia textual y lectura* Edit. Horsori, Barcelona, 1994.

Barthes, Roland *El placer del texto* Edit. Siglo XXI, Buenos Aires, 1974. *El susurro del lenguaje* Paidós, Buenos Aires, 1987.

Braslavsky, Berta La *escuela puede: una perspectiva didáctica* Edit. Aique, Buenos Aires, 1991.



Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (compiladores) **Formación de Profesores** Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1991.

Braslavsky, Cecilia; Filmus, Daniel (compiladores) **Respuestas a la Crisis Educativa FLACSO** - CLACSO Edit. Cántaro, Buenos Aires, 1988.

Bachelard, Gastón La **poética de la ensoñación** Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1980.

Bettelheim, Bruno **Psicoanálisis de los cuentos de hadas** Edit. Grijalbo, Barcelona 1977.

Bettelheim, Bruno y Zelan, Karem **Aprender a leer** Edit. Crítica Grijalbo, Barcelona, 1983.

Bigge, Morris L. **Teorías del aprendizaje para maestros** Edit. Trillas, México, 1991.

Calkins, Lucy Mc Cormic **Didáctica de la escritura** Edit. Aique, Serie de la Palabra, Buenos Aires, 1993.

Carozzi de Rojo, Mónica y Somoza, Patricia **Para escribirte mejor** Edit. Paidós, Buenos Aires, 1994.

Cassany, Daniel **Describir el escribir** Paidós comunicación 3º Edición, Barcelona, 1993.

Cassany, Daniel **Reparar la Escritura** Biblioteca de Aula, Barcelona, 1993.

Cassany, Daniel **La cocina de la escritura** Edit. Anagrama, Barcelona, 1995.

Castorina, J.A. y otros **Psicología Genética** Miño y Dávila Edit., Buenos Aires, 1986.

Clanche, Pierre **El texto libre** Edit. Fundamentos, Madrid, 1978.

Clemente Estevan, Rosa Ana **Desarrollo del lenguaje** Edic. Octaedro, Barcelona, 1996.

Coll, C. **Psicología genética y aprendizajes escolares** Siglo XX, Madrid, 1983.

Coll, C. **Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento** Paidós Educador, Buenos Aires, 1993.

Cortés, Marina; Bollini, **Rosana Leer para escribir** Edit. El Hacedor, Buenos Aires, 1994. Rurales - En los confines de un rol

Dellamea, Amalia; Marro, Mabel **Producción de Textos** Fundación Universidad a Distancia «Hernandarias», Buenos Aires, 1993.

Del Río, José María **Cuadernos de Educación** Psicopedagogía de la lengua oral Horsori. Edit. Horsori, Barcelona, 1993.

Del Rosso, María Matilde **La tarea de corregir. Los trabajos de lengua** Edit. Aique, Buenos Aires, 1992.

Desinano, Norma **Didáctica de la lengua para 1º, 2º y 3º grado** Edit. Horno Sapiens, Rosario, 1995.

Devetach, Laura **Oficio de palabrera** Ediciones Colihue, Buenos Aires, 1994.

Drenner, Olga y Perriconi, Graciela **Las palabras cuerpo a cuerpo** Edit. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1993.

Dubois, María Eugenia **El proceso de lectura de la teoría a la práctica** Edit. Aique, Buenos Aires, 1991.

Dubois, María Eugenia **El proceso de lectura** Edit. Aique, Buenos Aires, 1991.

Eco, Umberto **La estructura ausente Introducción a la semiótica** Edit. Lumen, Barcelona, 1986.

Erice, Victoria **Corrientes Lingüísticas; Relación entre lenguaje y rendimiento esco-**



lar (Apuntes de cátedra de Comunicación Lingüística, Mendoza, 1993).

Etchebarne; Martínez Ramos; Morales; Negri; Seijas *Valorización de la palabra* Edit. Guadalupe, Buenos Aires, 1980.

Fanelli, Jorge *Hacia una didáctica interdisciplinaria* Edit. La Obra, Buenos Aires, 1989. *Interdisciplinarietà, problematización y aprendizaje por áreas* Edit. Aula Abierta, Buenos Aires, 1992

Ferreiro, Emilia *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural* Edit. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

Ferreiro, Emilia; Gómez Palacio, Margarita *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* Buenos Aires, Siglo XXI, 1986.

Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* 6ª edición, Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.

Ferreiro, Emilia *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso* 2ª edición, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.

Ferreiro, Emilia, Rodríguez, B. *Las condiciones de alfabetización en medio rural* México 1994.

Follari, Roberto *Interdisciplinarietà, los avatares de la ideología* Universidad Autónoma de México, México, 1982.

Freinet, Celestin *Técnicas Freinet de la escuela moderna* Edit. Siglo XXI, México 1969.

Freinet, Celestin *Los métodos naturales (El aprendizaje de la lengua)* Edit. Martínez Roca, Barcelona, 1984.

Gamboa, Susana *Juegos para crecer* Edit. Bonum, Buenos Aires, 1990.

Gardner, Howard *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias* Fondo de Cultura Económica.

G.F.E.N. *El poder de leer* Edit. Gedisa, Barcelona, 1985.

Gibaja, Regina *La Cultura de la Escuela* Edit. Aique, Buenos Aires, 1991.

González, Héctor *Juego, aprendizaje y creación* Libros del Quirquincho, Coquena Grupo Editor.

Goodman, Yetta *Los niños construyen su lectoescritura* Edit. Aique, Buenos Aires, 1991.

Graves, Donald *Exploraciones en clase* Edit. Aique, Buenos Aires, 1992.

Graves, Donald *Estructurar un aula donde se hable y se escriba* Aique, Buenos Aires, 1992.

Graves, Donald *Didáctica de la Escritura* Edit. Morata.

Guariglia, Graciela *El club de letras* Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1986.

Held, Jacqueline *Los niños y la literatura fantástica* Edit. Paidós, Buenos Aires, 1981.

Huberman, Susana *Como aprender los que enseñan. La formación de formadores* Edit. Aique, Buenos Aires, 1992.

Iglesias, Luis F. *La Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una Pedagogía creadora* Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1995. 7ª edición.

Itzcovich, Susana *Veinte años no es nada La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo* Edit. Colihue, Buenos Aires, 1995.



Jacob, E. *¿Cómo formar lectores?* Troquel, Buenos Aires, 1990.

Jolibert, Josette *Formar niños productores de textos* Edit. Hachette, Chile, 1991.

Jolibert, Josette *Formar niños lectores de textos* Edit. Hachette, Chile, 1991.

Jolibert, Josette; Cabrera, Irene; Inostroza, Gloria; Riveros, Ximena *Transformar la Formación Docente Inicial. Propuesta en Didáctica de Lengua Materna* Edit. Santillana, UNESCO, Aula XXI, Chile, 1996.

Kaufman, A.M. y otros *Alfabetización de niños: construcción e intercambio* Aique, Buenos Aires, 1989.

Kaufman; Rodríguez *La escuela y los textos* Edit. Santillana, Buenos Aires, 1993.

Kovacci, Ofelia *Tendencias actuales de la gramática* Edit. Marymar, Buenos Aires, 1985.

Lerner de Zunino, Delia y Palacios de Pizani, A. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela* Edit. Aique didáctica, Buenos Aires, 1994.

Logan, M.; Logan, V. *Estrategias para una enseñanza creativa* Oikos-Tau, 1985.

Lozano; Peña; Marín Abril *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual* Edit. Cátedra, Madrid, 1986.

Machado, A.M. *Palabras, palabritas y palabrotas* Edit. Emecé, Buenos Aires, 1987.

Manacorda de Rosetti; De Mac; De Martínez *La pragmática. Por qué interesa hoy* Edit. La Obra, Buenos Aires, 1991.

Marín, Marta *Conceptos claves* Edit. Aique, Buenos Aires, 1992.

Martínez de Cipolati, M.C.; Frutos, Walter M. *Inteligencia y Lenguaje* Cedral Córdoba, Edit. Tapas, 1987.

McCormicks Calkins, L. *Introducción a los métodos de análisis del discurso* Edit. Hachette, Argentina, 1980.

Minguet, Pilar Aznar (compiladora) *Constructivismo y Educación* Valencia, 1992.

Moll, Luis (compilador) *Vygotsky y la educación* Edit. Aique, Buenos Aires, 1993.

Montes, Graciela *El corral de la infancia* Libros del Quirquincho, Coquena Grupo Editor, 1990.

Müller, Marina; Brites de Vila, Gladys *Un lugar para jugar* Edit. Bonum, Buenos Aires, 1990. *101 juegos para educadores y docentes* Edit. Bonum - Buenos Aires, 1989.

Not, Luis *Las pedagogías del conocimiento* Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1983.

Ong, Walter *Oralidad y Escritura* Edit. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1993.

Palacios; Pimentel; Lerner *Comprensión, lectura y expresión escrita* Edit. Aique, 1992.

Palacios, A.; Muñoz, M.; Lerner, D. *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica* 2° edición, Edit. Aique, Buenos Aires, 1990.

Palladino, Enrique *Investigación educativa y capacitación docente* Edit. Espacio, Buenos Aires, 1995.

Pampillo, Gloria *El Taller de escritura* Edit. Plus Ultra, Emecé, Buenos Aires, 1987.

Pelegrin, Ana *Cada cual atiende su juego* Edit. Cincel, Madrid, 1984.

Pelegrin, Ana *La aventura de oír* Edit. Cincel, Madrid, 1984.

Piaget, Jean *El nacimiento de la inteligencia en el niño* Edit. Aguilar, Madrid, 1969.

Pittelman; Heimlich; Berglund; French *Tra-*



bajos con el vocabulario - Análisis de rasgos semánticos Edit. Aique, 1991.

Pozo, J.I. *Teorías cognitivas del aprendizaje* Edit. Morata Tercera Edic., Madrid, 1994.

Prato, Lidia Norma *Abordaje de la gramática desde una perspectiva psicolingüística* Edit. Guadalupe, Buenos Aires, 1994

Prato, Lidia Norma *Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística* Edit. Guadalupe, Buenos Aires, 1990.

Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela (compiladoras) *Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* Editores Miño y Dávila, Buenos Aires, 1994.

Rojo; Chemello; Segal; Iaies; Weissman *Didácticas especiales. Estado del debate* Edit. Aique, Buenos Aires, 1992.

Salazar, María C. *La investigación, acción participativa. Inicios y desarrollo* Edit. Humanitas, Buenos Aires, 1992.

Schwebel, Milton y Raph, Jane *Piaget en el aula* Edit. Huemul, Buenos Aires, 1986.

Serafini, María Teresa *Cómo redactar un tema* Edic. Paidós, Buenos Aires, 1993.

Serafini, María Teresa *Cómo se escribe* Edit. Paidós, Buenos Aires, 1994.

Solves, Hebe *Taller literario: una alternativa de aprendizaje creador* Edit. Plus Ultra, Buenos Aires, 1987.

Soriano, Marc *La literatura para niños y jóvenes* Edic. Colihue, Buenos Aires, 1996.

Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana *Más allá de la alfabetización* Edit. Santillana, Buenos Aires, 1995.

Titone, Renzo *Psicolingüística aplicada* Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1980.

Tobelem, Mario *El libro de Graffain* Edit. Santillana, Aula XXI, Buenos Aires, 1994.

Ulrich, Stella y Torres Mirta *Qué hay y que falta en las escrituras alfabéticas de los chicos* Edit. Aique didáctica, Buenos Aires, 1990.

Van Dijk, Teun A. *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)* Edit. Cátedra, Madrid, 1990.

Varios autores *Lenguaje audiovisual* Edic. Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra, México, 1988.

Vygotsky, Lew S. *Pensamiento y Lenguaje* Edit. La Pleyade, Buenos Aires, 1980.

Vygotsky, Lew S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Edit. Grijalbo, Barcelona, 1979.

Venegas, María Clemencia; Muñoz, Margarita; Bernal, Luis Darío *Promoción de la lectura* Edit. Aique, Buenos Aires, 1994.

Wells, Gordon *Aprender a leer y escribir* Edit. Laia, Barcelona, 1988.

DOCUMENTOS

• *Ley Federal de Educación: la Escuela en Transformación* Secretaría de Programación y evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación (1994).

• *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicia*

• *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Consejo Federal de Cultura y Educación (1995).



*** Resultados Nacionales (Primer Informe) del primer Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa** Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1994).

- Informe de la Producción de Lengua del primer Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (Marzo 1994).

*** Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza** Lengua - Nivel Primario. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1995).

*** Programa Nacional de Lectura y Producción Escrita** Ministerio de Cultura y Educación. **Programa Nacional de Capacitación Docente Contenidos Seleccionados para la Capacitación de Capacitadores de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica** Ministerio de Cul-

tura y Educación. Secretaría de Programación; y Evaluación Educativa (1995).

*** Los C.B.C. en la Escuela Nivel Inicial** Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

*** Los C.B.C. en la Escuela Primer Ciclo** Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

- Los C.B.C. en la Escuela Segundo Ciclo Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

- Aportes para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles para el Nivel Inicial y E.G.B. 1º y 2º. Lengua. Seminario Federal para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. IV Reunión, Villa Giardino, Córdoba, Septiembre de 1996. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección General de Investigación y Desarrollo.



CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES, TECNOLOGIA

FUNDAMENTACION DEL AREA

En la transformación del objeto de la Educación Inicial, adquieren una resignificación de sentido tres ejes involucrados en su contrato fundacional: la socialización, el juego y los hábitos.

No se trata de negar estas funciones y tradiciones históricas del Jardín, sino de preguntarnos si el mismo sólo debe brindar estas oportunidades.

Consideramos que en la nueva mirada de la Educación Inicial se reconoce el derecho social a la educación y al carácter público y compartido del conocimiento.

Es función del Nivel Inicial ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de apropiarse de los contenidos de las disciplinas, de construir aprendizajes significativos.

Lo expuesto, constituye el cimiento que consolidan los fundamentos del nivel y su integración al sistema formal cumpliendo una importante misión como primer trayecto institucional que da respuesta a las necesidades de la comunidad, de la familia y de los niños/as.

Habitualmente la realidad se nos presenta como un todo. Nuestras acciones, si bien son diversas, tienen sentido de unidad. Intencionalmente pueden ser convertidas en objetos de estudio a partir de una actividad racional y sistemática. Es en este análisis donde comienzan a aparecer distintas facetas de la realidad, cada una con lenguajes y significados propios, y con lógicas particulares que las estructuran.

Esta realidad abarca los elementos provenientes del entorno natural, social, tecnológico y cultural, que a pesar de su posible leja-

nía espacial y temporal se encuentran estrechamente ligados a los intereses y a las necesidades de desarrollo de los niños y de las niñas. Estos tienen ideas propias y originales acerca de la realidad; ideas que son construidas a partir de sus experiencias e interacciones cotidianas con los objetos, con otros niños, con su entorno. Las ideas que los niños y las niñas construyen guardan relación con el tipo de interacciones que viven y su particular inserción en la realidad.

Por lo tanto, es importante conocer las ideas previas, las representaciones y las distintas explicaciones que elaboran, que por lo general, están alejadas de los principios que organizan el mundo social, natural y tecnológico; pero son potenciales y fecundas para la exploración, el descubrimiento y la construcción de los primeros significados sobre su identidad, sobre la realidad, a partir de los cuales se estructurarán luego nuevos y diferentes conocimientos.

El niño y la niña presentan dificultades para un abordaje disciplinar de la realidad dada su visión sincrética del mundo. Por ello el campo de conocimiento que nos ocupa tiene como propósito la comprensión de todo aquello que conforma la realidad significativa para ellos, que está al alcance de sus percepciones y experiencias; en definitiva, que tiene sentido para ellos.

En el marco de sus estructuras de pensamiento los niños en estas edades pueden lograr construir esquemas de conocimientos que le permitan adquirir una visión del mundo que supere los límites de su saber cotidiano, y los acerque al conocimiento escolar que considera en su fuente al conocimiento científico, pero sufre transformaciones en su divulgación social y transposición didáctica.



La articulación de saberes provenientes de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Tecnología como un área específica de la Educación Inicial, se propone el abordaje del ambiente como resultado de las interacciones de los sistemas naturales y sociales que conforman el marco en el que se desarrolla la existencia del hombre y de la comunidad a la que pertenece. Tal ambiente incluye a otros seres vivos, objetos, lugares, personas, sus relaciones, organizaciones y en el que la tecnología está presente aportando más y nuevas respuestas a sus demandas cotidianas.

La presentación integrada de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la Tecnología se fundamenta en que el niño y la niña se desenvuelven en un ambiente:

- * Eminentemente social, influido y motivado por el entorno natural, en el cual la Tecnología forma parte de sus actividades cotidianas, al ser él también consumidor y usuario.

- * Fuertemente ligado a sus intereses, que provoca su curiosidad y su deseo de aprender.

- * Estructurado, en donde los distintos elementos del mismo están cargados de significados.

En síntesis, este nivel, como primer tramo del Sistema Educativo, debe asumir la responsabilidad de conservar y democratizar los conocimientos significativos en los ámbitos social, natural y tecnológico.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

Al finalizar el Nivel Inicial los niños y niñas deberán:

- reconocer y describir productos tecnológicos sencillos del entorno inmediato y cotidiano,
- reconocer y construir objetos sencillos uti-

lizando los procedimientos propios de la Tecnología,

- conocer, a través de diferentes instrumentos de indagación y recolección de información, la influencia de los productos tecnológicos en la vida cotidiana y sus relaciones históricas,

- formular preguntas a partir de sus propias ideas y de nuevas informaciones,

- establecer relaciones entre las características del ambiente natural y social y las actividades humanas que allí se desarrollan,

- iniciarse en el conocimiento de los diferentes modos de organización de la vida social a partir de las vivencias de su entorno,

- reconocer la existencia del pasado a través de informantes familiares y comunitarios; vestigio en objetos, edificios, monumentos; en usos y costumbres, creencias, leyendas y mitos,

- reconocer cambios y permanencias a través del tiempo,

- conocer y valorar su propia historia, la de su grupo familiar, la de su comunidad para empezar a ubicarse en un pasado compartido, significando las huellas que dan sentido a los principios del país y de la sociedad,

- valorar la importancia de los diversos trabajos y su función social para la vida de la comunidad,

- iniciarse en el conocimiento del cuidado de su propio cuerpo y el de los otros, adquiriendo paulatinamente hábitos y nociones que les permitan cuidar la salud y prevenir accidentes,

- iniciarse en el conocimiento de las características morfológicas y funcionales de los seres vivos y de las relaciones entre ellas,

- distinguir características y propiedades de diferentes objetos y materiales,

- reconocer diferentes medios de comunicación y algunas de sus características.



CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Para la organización de los contenidos optamos por la elaboración de ejes temáticos cuyo centro está puesto en el ambiente considerado como el conjunto de componentes, factores y sucesos de diversa índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas y en el que se crea cotidianamente la cultura.

A continuación se enuncian los ejes y su fundamentación:

EJE N° 1

EL AMBIENTE Y LAS PERSONAS

Los contenidos de este eje remiten a las dimensiones constitutivas de la identidad del sujeto; partimos de su propia historia en el marco de las relaciones sociales más amplias y de su propio cuerpo y el de sus pares, como seres vivos, integrantes de una organización más abarcativa y compleja.

La referencia de lo individual a un plano integrador de la vida natural y social parte de considerar que la construcción de su propia identidad sólo es posible en interacción con otros sujetos, con otros espacios, con otros objetos.

EJE N° 2

EL AMBIENTE NATURAL Y SOCIAL Y EL TIEMPO DE LA COMUNIDAD

En este eje se incluyen contenidos que le permiten una aproximación al conocimiento del ambiente inmediato, sus componentes, relaciones y funciones. Análisis de su comunidad y

de los modos en que la misma se organiza, mostrando a esta organización como la resultante de un proceso histórico.

EJE N° 3

EL AMBIENTE, LOS OBJETOS Y LOS MATERIALES

Los contenidos de este eje permitirán al niño y a la niña desarrollar conocimientos físico-químicos de los materiales con los que interactúa en su entorno, sus propiedades, sus cambios y transformaciones. También le permitirán acercarse al conocimiento tecnológico, descubriendo que en su vida cotidiana es usuario y consumidor de productos tecnológicos.

Para la presente organización de contenidos hemos partido de considerar las categorías espacio y tiempo como coordenadas que permiten contextualizar el desarrollo de lo social, natural y tecnológico.

El concepto de espacio nos remite al resultado de la tarea cultural de transformación en la que sociedades y espacios interactúan modificándose mutuamente a través del tiempo, al ámbito de interacciones entre los seres vivos en un proceso de evolución, y a las respuestas dadas por el hombre a las demandas en el contexto en que se producen.

Esta breve explicitación permite advertir la carga de significatividad que es inherente a la dimensión temporo-espacial, permitiendo a la vez plantear las nociones de cambio, complejidad, multicausalidad, unidad y diversidad, como categorías fundamentales para el análisis del *recorte* que se haga del ambiente natural, social y tecnológico como un todo complejo.

Básicamente la idea de cambio nos remite



al proceso permanente por el cual los grupos humanos producen modificaciones y/o rupturas en su transcurrir cotidiano afectando con ello costumbres, usos, creencias, valores y, en algunos casos, concepciones éticas y morales. Proceso de cambio en el que los grupos humanos dan cuenta de los problemas que se presentan en la práctica social. Desde el punto de vista de las Ciencias Naturales cambiar se entiende como transformación o metamorfosis, aludiendo con ello a cambios de conducta, forma, estructura, función. Desde la tecnología hace referencia a la innovación en las nuevas respuestas frente a la resolución de situaciones cotidianas.

Dentro del concepto de multicausalidad es posible comprender el conjunto de múltiples y diferentes variables que intervienen y se interrelacionan en la manifestación de determinados fenómenos. Desde esta perspectiva se fortalece la mirada problematizadora de la realidad en la que se integran los diversos factores causales, a la vez que posibilita la consideración de los distintos puntos de vista sobre la misma.

SECUENCIACION DE CONTENIDOS

Contenidos conceptuales

EJE N° 1

EL AMBIENTE Y LAS PERSONAS

* La historia personal. La historia familiar. La vida familiar. Grupos sociales cercanos. Los espacios significativos. Los objetos tecnológicos en el entorno cotidiano.* El cuerpo de niños y niñas. Reconocimiento de las partes: características, funciones y utilidad. Asociación de los sentidos con los órganos correspondientes. Crecimiento y desarrollo. Alimentación: tipos. Hábitos de alimentación.

Vestimenta. Prevención de enfermedades. Higiene. Vacunación. Normas de seguridad en la casa y en la escuela. Seguridad vial. Descanso y recreación.

EJE N° 2

EL AMBIENTE NATURAL Y SOCIAL Y EL TIEMPO DE LA COMUNIDAD

* **El paisaje natural:** inmediato, cercano, lejano. Elementos del paisaje: seres vivos, factores abióticos, sus relaciones. Influencia del clima: estaciones. Animales y plantas de la zona. Características fundamentales: ciclo de la vida. Identificación y reconocimiento de las partes de las plantas. Diferencias entre animales y vegetales. Adaptaciones. Relaciones de los seres vivos entre sí y con el ambiente: de ayuda, de competencia, de defensa. Evidencia de la actividad humana: plantas de cultivo, animales domésticos. El hombre y el paisaje: utilización de recursos. Contaminación y conservación del medio.

* **El paisaje social:** distintas formas de organización del espacio: barrio, ciudad, pueblo, paraje, chacra, campo.

Relaciones entre las construcciones y el paisaje del lugar.

Las necesidades básicas de la gente y su satisfacción: el trabajo. El trabajo en casa, fuera de casa, en la ciudad, en el campo.

Distintos tipos de trabajos: empresas, cooperativas, cuentapropismo. Trabajos comunitarios.

Los instrumentos del trabajo: máquinas y herramientas. Los productos y los servicios como resultados del trabajo. Producción de cada zona. La falta de trabajo.

Medios de transporte: de objetos y de personas. Cambios en el presente. Problemas en el transporte.



Las necesidades sociales y las instituciones. Tipos y funciones: educativas, sanitarias, productivas, culturales, de recreación, religiosas, etc.

Diferentes formas de organización de las instituciones: según sus objetivos, necesidades, servicios que prestan. Reglas básicas para su funcionamiento.

Medios masivos de comunicación presentes en la comunidad: su impacto. radio, T.V., revistas y diarios. El lenguaje de los medios: oral, escrito, visual, etc.

Los nuevos modos de comunicación: fax, T.V. por cable, telefonía celular; caracteres, formas de uso.

Otras formas de comunicación: carteles, afiches, entre otros, Influencia de los medios de comunicación en la vida social, en los hábitos y en las costumbres.

Lo cercano y lo lejano: el alcance de los medios.

*** El paisaje histórico:** la historia de la comunidad: del barrio, la asociación vecinal del lugar. Hechos significativos y personajes de la vida comunitaria.

Las huellas materiales del pasado en el presente: objetos, edificios, monumentos, calles. Cambios y permanencias.

Los protagonistas de la historia: la memoria colectiva, creencias, costumbres y estilos de vida de los distintos grupos sociales del barrio. Fiestas populares, celebraciones locales. Conmemoraciones históricas locales. Relaciones básicas entre la historia local, regional, provincial y nacional a través de las conmemoraciones históricas.

EJE N°3

EL AMBIENTE,

LOS OBJETOS Y LOS MATERIALES

* Materiales: tipos. Propiedades de los materiales: textura, elasticidad, dureza. Relaciones entre las propiedades: resistencia, flotabilidad, desplazamiento, equilibrio. Uso de ciertos materiales a partir de sus propiedades

Cambios en los objetos y materiales del ambiente provocados por el hombre: diseño y construcción de productos tecnológicos. Funciones y usos.

Herramientas de uso en la casa y en la escuela.

Cambios en los objetos y materiales del ambiente: temporarios, permanentes, por el paso del tiempo, por la acción de diversos factores.

Contenidos procedimentales

* Formulación de preguntas sobre diferentes fenómenos y situaciones del mundo natural, social y tecnológico.

* Planteo e interpretación de problemas partiendo de conocimientos previos y de nuevas informaciones.

* Tratamiento de problemas sobre fenómenos del ambiente natural, social y tecnológico.

* Búsqueda de información por medio de observaciones y actividades sistemáticas.

* Empleo de instrumentos de indagación y recolección de información de diversas fuentes.

* Comprobación de anticipaciones y explicaciones simples.



* Relaciones entre semejanzas y diferencias.

1: Explicación de ideas utilizando distintos lenguajes.

* Establecimiento de relaciones y síntesis provisionarias.

* Intercambio de información con sus pares.

* Organización de la información para ser comunicada.

* Construcción de productos tecnológicos sencillos.

* Uso adecuado y precavido de máquinas y herramientas sencillas.

* Diferenciación de propiedades en diversos materiales, a partir de los cambios y las transformaciones.

Contenidos actitudinales

En relación consigo mismo

Una actitud autónoma en los juicios de valor respecto del adulto y sus pares.

• La defensa de sus propias opiniones.

• La valoración y cuidado del propio cuerpo y la salud.

En relación con los otros

La valoración del intercambio de ideas.

El interés y respeto por las opiniones de los demás.

La valoración de normas de convivencia construidas cooperativamente.

La aceptación y respeto de las diferencias étnicas, culturales, de sexo, de roles, religiosas...

En relación con el conocimiento y sus formas de producción:

El respeto y cuidado por los espacios en los que se desenvuelve la actividad propia y por los objetos que contiene.

La participación activa en la resolución de problemas del ambiente natural, artificial y social.

La valoración del trabajo como medio para el logro del bien común.

El interés por los aportes y actividades de los otros.

La moderación en el uso y consumo de objetos y materiales de su entorno.

La valoración y respeto por las creaciones culturales construidas.

El respeto de los valores democráticos, solidaridad, tolerancia, honestidad, entre otros.

La apertura y curiosidad para indagar la realidad.

ORIENTACIONES DIDACTICAS

Desde este capítulo, el ambiente se presenta como una gran unidad didáctica que será necesario presentar en recortes o proyectos significativos. Dichos recortes no deben interpretarse como la estructuración de clases o actividades aisladas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales o Tecnología.

El ambiente está definido por un espacio y tiempo en el que se configura un **paisaje cultural**. En general las prácticas dan cuenta de un paisaje social cuando hacen referencia a la biografía personal, familiar; pero están ausentes los acontecimientos, hechos, objetos naturales y artificiales. Frente a las versiones propias del pensamiento infantil acerca de ese paisaje cultural, se tratará de considerar los contenidos y



su transposición didáctica, buscando la oportunidad de generar verdaderas situaciones de aprendizaje. Por ello, el docente de Nivel Inicial, si bien no requiere poseer conocimientos eruditos ni ser un especialista disciplinar o de área, sí deberá poseer un conocimiento fundado y una revisión crítica de sus prácticas, superando el hacer por hacer, productivo o novedoso, al resignificar su sentido pedagógico.

Una de las funciones del nivel es promover en los niños y niñas la construcción progresiva de esquemas de conocimiento, sentimientos, valoración y acción para entender la realidad desde una visión que les permita relativizar, profundizar y modificar las concepciones provenientes del sentido común.

Recortar la realidad supone partir del contexto cercano (entendiendo como cercano aquello que el niño/a conoce o aquello a lo que se liga afectivamente). Seleccionado el recorte, en el que podrían incluirse las efemérides, se plantearán las estrategias que posibiliten el trazado de un mapa de ruta con claras expectativas de llegada, teniendo en cuenta, como es habitual: un inicio, un desarrollo y un cierre.

Es necesario que los maestros diferencien en la anticipación de sus propuestas didácticas los contenidos, los métodos y valores específicos de cada disciplina para desarrollar perspectivas fundadas y coherentes que se integren en las secuencias de actividades.

En la organización de secuencias didácticas es conveniente partir de la indagación de hipótesis previas para avanzar en la toma de conciencia y conocimiento de teorías y en la confrontación de diferentes puntos de vista a la vez que se consideren relaciones que permitan progresivamente la construcción de conceptos.

En relación a las Ciencias Naturales no se limitará la actividad a la demostración o la sola descripción, ya que de esta manera generalmen-

te se refuerza el pensamiento mágico y finalista. Sin que esto signifique desterrar este tipo de prácticas experimentales se destaca la importancia de plantear procedimientos coherentes para posibles logros en relación a los contenidos que se pretenden enseñar y que no limiten al alumno a un rol contemplativo. La observación periódica y sistemática tiene gran valor para conocer el ambiente natural, la diversidad de estructuras que presentan los seres vivos, la construcción de distintos tipos de registros permitirán ordenar, reconstruir, originando interesantes discusiones. Los ciclo de vida, los ritmos de crecimiento, la importancia del cuidado y mejoramiento del ambiente incluyen la formación de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En relación a lo social y tecnológico, la diversidad se articulará desde una perspectiva crítica con los conceptos de discriminación y desigualdad social. Revisar la propia convivencia, la idea de justicia, libertad, honestidad y tolerancia, aportará a la interpretación de variables que inciden en los conflictos.

La formación de un individuo y ciudadano reflexivo, usuario y consumidor criterioso, creará condiciones para abrir camino al desarrollo de proyectos sociales colectivos.

En relación a la enseñanza de la tecnología, ésta debe caracterizarse en sus relaciones con la ciencia y la sociedad. El ambiente tecnológico presenta productos que se constituyen en la cultura material; procesos y operaciones manuales, mecánicas y mentales y roles sociales desempeñados por las personas. La construcción de objetos, herramientas, instrumentos simples de trabajo y del mundo del arte, darán lugar al conocimiento de sus antecedentes históricos, de la diversidad de materiales, de sus propiedades y al establecimiento de múltiples rela-



ciones. La tecnología no está separada de los conceptos de creatividad, estética, responsabilidad y ética. Su presencia en la cotidianidad se articula en la formulación y resolución de problemas y en la elaboración de proyectos.

Las salidas y experiencias directas enriquecen y contextualizan, dando significatividad a los aprendizajes. Es necesario establecer con claridad los objetivos de las mismas, mencionando como ambientes interesantes: el zoológico, las plazas, museos, instituciones sociales de distinto tipo, puerto, aeropuerto, fábricas, comercios, etc.

El área aportará al revelamiento de métodos y procedimientos que ha construido la civilización para satisfacer sus necesidades y para resolver problemas.

En el **inicio** se creará un contexto estimulante en el cual el niño/a explore libremente, explique sus dudas y descubra propiedades de los objetos o situaciones que en él se encuentran. Se evitará establecer consignas que dirijan totalmente la actividad.

En el **desarrollo** se explicitarán intenciones de enseñar conceptos, procedimientos y actitudes. Es en este momento donde el juego-trabajo se presentará como una actividad central.

En el **cierre** se posibilitará una síntesis provisoria a través de actividades integradoras que permitan cuestionar o profundizar los conocimientos previos acerca del contexto abordado.

Luego será oportuno evaluar en relación a:

lo planificado: la pertinencia en la selección del recorte elegido, los objetivos, las estrategias y los contenidos.

la dinámica: el tipo de participación promovida, el respeto y la valoración en la toma de decisiones.

la institución: los facilitadores u obstaculizadores de la tarea.

la comunidad: la respuesta obtenida en la participación.

BIBLIOGRAFIA

Contenidos Basicos Comunes para el Nivel Inicial Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires 1996

Iaies, Gustavo *Los C.B.C. y la Enseñanza de las Ciencias Sociales* AZ Editores, Buenos Aires 1996

Los C.B.C en la Escuela. Nivel Inicial Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires 1996

Aportes para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles para el Nivel Inicial Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular - M.C. y E. de la Nación Seminario Federal para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles, IV Reunión, Villa Giardino, Córdoba 1996

De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y en el espacio. ¿Qué es cercano? ¿Qué es lejano? Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Año 4, N° 6 Agosto de 1995

Frabboni, F. y otros *El primer abecedario. El ambiente* Editorial Fontanelle, Barcelona 1980

Hannoun, Hubert *El niño conquista el medio. Actividades exploratorias en la escuela*



- Editorial Kapelusz S.A., Buenos Aires, 1977
- Zelmanovich, Perla y otros ***Efemérides, entre el mito y la historia*** Editorial Paidós, Buenos Aires, 1994
- Serulnicoff, Adriana ***Ciencias Sociales en el Nivel Inicial*** Revista Novedades Educativas, N° 5 1, Año 7, marzo de 1995
- Segal, Analía y Iaies, Gustavo ***Las Ciencias Sociales y el campo de la didáctica*** Editorial AIQUE, Buenos Aires, 1992
- Ciencias Sociales en el Nivel Inicial Documento Curricular del Profesorado de Educación Inicial***, Área de Formación Especializada, Programa para la Transformación de la Formación Docente Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1995
- Ciencias Sociales, elementos para su programación*** Programa para la Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1995
- Delval, Y. ***La representación infantil del Mundo Social*** Editorial Alianza, Madrid, 1989
- Alderoqui, Silvia ***Una didáctica de lo social: del jardín de Infantes a Tercer Grado*** Revista Propuesta Educativa. Flacso. Año 2, N° 3/4 Agosto de 1995
- Aisemberg, Beatriz y otros ***Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*** Editorial Paidós, Buenos Aires, 1994
- Material bibliográfico de apoyo a las acciones de capacitación en Tecnología*** (Cuadernos 1 a 5) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - D.N.G.P.P. - P.N.C.D., Buenos Aires, 1995
- Rodríguez de Fraga, Abel ***Educación Tecnológica (se ofrece)... y espacio en el aula (se busca)*** Editorial Aique, Buenos Aires, 1995
- Gay, Aquiles y Ferreras, Miguel A. ***La Educación Tecnológica*** Ediciones tec, Córdoba, 1995
- Gay, Aquiles ***La Cultura Tecnológica y la Escuela <La Tecnología en la historia>*** Ediciones tec, Córdoba, 1995
- Gay, Aquiles ***La Cultura Tecnológica y la Escuela <<La Tecnología y la estructura productiva - La Tecnología y el medio ambiente>>*** Ediciones tec, Córdoba, 1995
- Gay, Aquiles ***La Cultura Tecnológica y la Escuela <<El Proyecto Tecnológico y el análisis de productos>>*** Ediciones tec, Córdoba 1996
- (Autores varios) ***Programa de Educación Tecnológica - Guía Didáctica Colectivo <<Inventar en la Escuela>>*** Proyecto Didáctico Quirón Ediciones de la Torre, Madrid, 1990
- Casalla, Mario y Hernando; Claudia ***La Tecnología*** Editorial Plus Ultra, Buenos Aires 1995
- Fumagalli, Laura ***El desafío de enseñar Ciencias Naturales*** Editorial Troquel, Buenos Aires, 1993
- Weissmann, Hilda (compiladora) y otros ***Didáctica de las Ciencias Naturales*** Editorial Paidós, Buenos Aires, 1993



EDUCACION ARTISTICA

FUNDAMENTACION DEL AREA

El ser humano es susceptible de disfrutar, crear y aprender, múltiples experiencias artísticas. La influencia del arte llega a la mente y a la emoción; por eso su adecuación y uso, desde la más temprana edad en el proceso formativo de la escuela, es factor importante en el desarrollo de una personalidad integral.

La amplia gama de posibilidades que ofrece la actividad artística en el Nivel Inicial expresa la necesidad de enriquecer sus contenidos y eliminar el peligro de la rutina, aprovechando las características propias de la edad: espontaneidad, curiosidad, deseo de conocer y necesidad de expresión y comunicación, enriqueciendo sus ideas y vocabulario, de explorar con su cuerpo, de moverse, dibujar, pintar, modelar. El nivel inicial es el ámbito ideal para el desarrollo de las actividades musicales, de movimiento y plásticas.

Así la Música, que está presente en la vida cotidiana del niño, en su quehacer diario, en su entorno, es una valiosa fuente de aprendizaje. El sonido lo acompaña continuamente y él lo identifica, lo imita, reconoce algunas de sus cualidades; juega con él, lo ubica espacial y temporalmente. Esto le permite afianzar el reconocimiento de su entorno sonoro. El canto colectivo, las discriminaciones auditivas, las ejecuciones de movimiento o con materiales sonoros, convertirán al niño en un creador e intérprete activo de la música.

Si se tiene en cuenta la sensibilidad natural del niño hacia los fenómenos sonoros, su canto espontáneo, el interés que experimen-

ta al realizar acompañamientos instrumentales si éstos son diversos, la necesidad y libertad con que realiza el movimiento corporal, las actividades musicales lograrán cumplir con todas las expectativas infantiles.

El niño es un lector y productor de imágenes, y desde la Plástica podrá plasmar ideas, sentimientos y emociones. Para ello necesita conocer los elementos del lenguaje, los modos y medios de representación, recreando en sus producciones a través de líneas, formas y colores, el mundo que lo rodea. La experimentación y el conocimiento de nuevos procedimientos favorece la creatividad. No hay *ningún recurso tan bueno como el material plástico o dúctil (por ejemplo papel, arena, agua, arcilla, nieve) que al niño le permita manipular a su antojo y proyectar todo aquello que le hace ver su imaginación.*

El niño se mueve, toca, huele, aprende con su cuerpo, busca formas de expresión con él y lo usa para comunicarse consigo mismo y con los demás. Esta presencia de lo corporal en su vida está marcando su disponibilidad para el abordaje de la Expresión Corporal en el Nivel Inicial.

En esta disciplina artística el niño se expresa a través de movimientos corporales como respuesta a una necesidad de movimiento subjetivo y emocionado. En el proceso de aprendizaje irá creando movimientos no convencionales, sin patrones prefijados, que lo llevarán al logro de 'fluidez de expresión y flexibilidad en su representación, desarrollando una mente activa e imaginativa.



ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

En la organización de los contenidos del Área Artística se ha tenido en cuenta el abordaje de los saberes propios de cada disciplina: Plástica, Música y Expresión Corporal.

Los contenidos se organizan en dos ejes temáticos especificándose contenidos conceptuales y procedimentales, por disciplina. Los contenidos actitudinales se presentan en un grupo final englobando el Área.

En el primer eje: *El lenguaje plástico, musical, de la expresión corporal y su organización*, comprende los contenidos referidos a cada lenguaje y su organización, mostrando un panorama completo de sus componentes.

En el segundo eje: *Modos y medios de expresión y comunicación*, se hace referencia a las posibilidades de los niños de apropiarse de una variedad de modos y medios para actuar en forma expresiva, considerando que la sensibilidad se desarrolla y educa.

PLASTICA

Desde muy pequeños los niños son productores de imágenes y expresan con ellas su mundo interior: emociones, ideas, sentimientos, y fantasías, a la vez que nos comunican de manera personal las apropiaciones sucesivas que establecen con los objetos y con los elementos de su entorno.

El lenguaje plástico visual es un acto, un hacer en el que intervienen componentes

cognitivos, afectivos, sociales y culturales, que son explicitados de manera no verbalizada y de forma peculiar a través de las configuraciones y organizaciones en el proceso de producción.

El lenguaje plástico esta constituido por sus elementos: el punto, la línea, la forma bidimensional y tridimensional, el volumen, el espacio, el color, la textura, que se interrelacionan e interactúan para construir la imagen; y por la organización que tienen sus elementos como el equilibrio, el movimiento, el ritmo, la armonía, la simetría, la continuidad, la semejanza, la proximidad. Ambos: los elementos del código plástico y la composición constituyen y particularizan las creaciones plásticas.

Es necesario que los niños conozcan y comprendan los códigos del lenguaje plástico y su peculiar forma de organización; esto los enriquecerá en la lectura de la imagen visual, la cual se convierte así en un contenido conceptual a ser enseñado.

La disciplina plástica como lenguaje puede ser enseñado y aprendido, entendiendo que los niños son productores y lectores de imágenes. Toda lectura de imágenes (las propias, las de sus compañeros o las producidas por las diferentes culturas) le permite a los niños descubrir con la mirada la obra de arte, ver mirar, observar, intercambiar opiniones, contemplar y descubrir con la participación máxima de los sentidos. Significa entablar un diálogo silencioso con las obras de arte, armonizando las funciones que hacen a la integración de un ser perceptivo, reflexivo y expresivo.

Este nivel iniciará a los niños y niñas en el conocimiento y utilización en forma sig



nificativa del lenguaje plástico visual, de sus modos de representación, de sus medios, explorando, experimentando, descubriendo las posibilidades de expresión y comunicación,

EXPECTATIVAS DE LOGROS

En el Nivel Inicial el niño y la niña:

- Utilizarán la imagen para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos conocidos, vividos o imaginados,
- explorarán técnicas y recursos plásticos

enriqueciendo las posibilidades representativas y expresivas,

interpretarán y producirán imágenes como forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos del lenguaje visual,

- organizarán formas, colores, texturas en el espacio bidimensional y tridimensional,
- explorarán con materiales y herramientas, reconociendo sus características y posibilidades,
- apreciarán las producciones propias, las de sus compañeros y algunas de las obras artísticas e icónicas del mundo al que pertenece.

EJE: EL LENGUAJE PLASTICO Y SU ORGANIZACION

CONTENIDOS CONCEPTUALES

LA IMAGEN VISUAL

CAMPO VISUAL

Percepción parcial y global : semejanzas - diferencias

LINEAS

Verticales, horizontales, oblicuas, rectas, onduladas, curvas, quebradas.

COLORES :

Colores puros y sus mezclas.

Transparentes - opacos , claros - oscuros.

Gradación de colores con blanco y negro.

Colores del entorno. Lo urbano, lo rural.

FORMAS :

Percepción global y segmentaria : Parte/ todo.

Formas : abiertas - cerradas, planas - con volumen. Figura - fondo.

Las formas en la naturaleza, las formas de los objetos.

TEXTURA :

Visuales y táctiles. Lisas - ásperas. Suaves - rugosas.

ORGANIZACION DE LOS ELEMENTOS DE LA IMAGEN

COMPOSICION :

Proximidad, semejanza, movimiento, ritmo, contraste, equilibrio.

Relaciones entre las formas y los colores que dan sentido a la composición.

Cualidades de los materiales y objetos presentes en el entorno (forma, tamaño, color, textura, diseño).

Contenido - Forma. Lo figurado y lo no figurado.



EJE: MODOS Y MEDIOS DE EXPRESION Y COMUNICACION

CONTENIDOS CONCEPTUALES

LA IMAGEN COMO INSTRUMENTO DE EXPRESION Y COMUNICACION

Imagen fija, secuenciada, en movimiento.

LA IMAGEN EN EL ESPACIO BIDIMENSIONAL :

Dibujo, Pintura. Collage. Grabado.

La imagen plana.

REPRESENTACION EN EL ESPACIO TRIDIMENSIONAL :

La imagen con volumen.

Construcciones, modelados.

ANALISIS DE LOS DISTINTOS MODOS Y MEDIOS DE REPRESENTACION

Figurativas, no figurativas. Propia o de sus pares.

De artistas de la región, del país y de otros países.

Mensajes que transmiten.

La lectura de imágenes (no valorativa) a través del reconocimiento de las formas, colores, contrastes y la relación entre figura y fondo, etc.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Exploración de las posibilidades de los elementos del código del lenguaje plástico.

Construcción imágenes percibidas e imaginadas.

Reconocimiento de secuencias de imágenes fijas y en movimiento,

Discriminación, reconocimiento y selección de formas, colores, texturas, espacios del entorno.

Reconstrucción de imágenes visuales a través de la evocación.

Exploración de las características y posibilidades expresivas :

Todo tipo de materiales (temperas, pastas, arcillas, crayones, tizas, etc.)

Materiales de la zona. Medios empleados para su aplicación (agua, leche, colas, engrudos, etc.)

Soportes utilizados (telas, papeles de distintos tipos, grosores, tamaños, texturas, cartón, cajas, cajones, etc.)

Reconocimiento de los procedimientos más adecuados para la representación bidimensional y tridimensional :

Exploración de imágenes sobre el plano y de formas en el espacio.

Exploración y reconocimiento del uso de herramientas.

Pinceles, pasteles, tizas, tijeras, punzones, etc.

Observación de su propia producción y de las producciones de otros.

Lectura de imágenes y reconocimiento de los distintos mensajes expresados y comunicados.

Reconocimiento de los elementos de la plástica y su organización en producciones de la región.

Exploración de producciones plásticas de artistas de la región, del país y de otros países .

Análisis de sus características.

Relación del proceso y del producto.



MUSICA

La iniciación musical del niño comienza en el hogar, con las canciones que el adulto le proporciona siendo bebé, en los juegos musicales, las cajitas de música y la de la radio, cine, T.V., los sonidos que él produce y todo lo que el entorno sonoro le ofrece. Todo esto constituye una rica fuente de aprendizaje.

De estas primeras experiencias de estimulación musical dependerá el desempeño posterior del niño en la etapa inicial, favoreciendo sus habilidades rítmicas, la percepción, la expresividad en sus manifestaciones.

En el Nivel Inicial el niño trabaja con la materia prima de la música: el sonido; lo reconoce, ubica su procedencia, lo imita con su voz, discrimina sus atributos, lo combina con otros similares o diferentes para formar motivos musicales y frases, llevando a cabo un proceso de exploración y uso expresivo que se va perfeccionando y enriqueciendo como una forma de comunicación. Realiza improvisaciones en forma individual y grupal; en la primera, la exploración de los materiales a usar y su selección le permiten realizar aprendizajes por descubrimiento a través de la acción; en la segunda, la sincronización con el trabajo de los otros determinan reglas que debe respetar.

Cuando escucha una melodía tratará de reproducirla con la voz, la reconocerá aún sin haber logrado el paso anterior, respondiendo con movimientos corporales a la audición.

El Nivel Inicial debe atender a este interés del niño por la música, enriqueciendo sus posibilidades creativas y de disfrute, aumentando sus conocimientos musicales. 'Es el ámbito ideal para el desarrollo de habilidades musicales significativas: el canto colectivo, los trabajos de improvisación en dúos, tríos o pequeños grupos, la ejecución instrumental conjunta, los juegos y rondas, las danzas.

Estas tareas musicales, al ser manifestaciones comunitarias, le dan a una expresión estética su función social, estrechando vínculos, sensibilizando a cada uno de sus participantes, enriqueciendo al grupo con el aporte individual.

La música en la etapa inicial colabora en el cumplimiento de importantes logros, por lo que no debe considerársele una actividad subsidiaria de la tarea del maestro de aula. Así, podemos referirnos a los juegos en que la palabra es utilizada desde varios aspectos expresivos de altura, intensidad, que hacen variar su intención (rimas, adivinanzas, trabalenguas), los textos poéticos tomados como punto de partida para experiencias de movimiento y ritmo corporal, la percusión corporal (chasquidos, castaños, palmeos), el desarrollo perceptivo y la formación de nociones a partir de operaciones de selección, seriación y clasificación (ejercicios de sensorialidad auditiva basados en la discriminación), el uso de instrumentos didácticos, objetos sonoros, producciones sonoras aplicadas a textos literarios.

La construcción cognitiva que los contenidos inherentes a la disciplina proponen, no debe nunca separarse de la expresión y la comunicación, ya que las manifestaciones del niño son significativas porque están impregnadas de sentido y emoción.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

En el Nivel Inicial, el niño y la niña:

- Reconocerán y evocarán sonidos del entorno natural y social,
- explorarán objetos e instrumentos sonoros, reconociendo las diferentes posibilidades que cada uno ofrece.
- reconocerán y discriminarán los elementos propios de la música y su modo particular



- se iniciarán en la ejecución de instrumentos sencillos y cotidiáfonos,

- memorizarán y cantarán con cierta autonomía un repertorio adecuado al nivel,

- utilizarán el lenguaje musical para comunicarse en forma creativa y personal.

EL LENGUAJE MUSICAL Y SU ORGANIZACION

CONTENIDOS CONCEPTUALES	
EL SONIDO Y LA MÚSICA	Atributos:
Sonido	<u>Altura:</u> Registros AGUDO - GRAVE Grados: Relaciones intervalicas hasta 8vas, Variaciones: fija - variable continuas
	<u>Intensidad:</u> Niveles FUERTE - DEBIL Grados: dos de diferente nivel
	<u>Duración:</u> LARGO - CORTO en relaciones no proporcionales
	Timbre. De voces: humanas de animales De instrumentos
	<u>Características sensoriales del sonido:</u> suave, rugoso liso etc.
	<u>Ubicación espacial:</u> Procedencia, distancia,direccion
	<u>Sonidos del entorno:</u> natural hogar, escuela
LA MÚSICA : Organización del sonidos en estructuras musicales	Ritmo libre: Organización del sonido en el tiempo liso Sonidos sucesivos
Ritmo	Ritmo estriado: pulsaciones regulares Ritmo musical y ritmo del lenguaje Tiempo musical Relaciones de fondo - figura Solista - conjunto
Textura musical	Permanencia, cambio, retorno
Forma	Movimiento ascendente, descendente
Melodía	Melodías suspensivas, conclusivas Diseños melódicos
Carácter	Relación entre tono emocional y trama argumental
Géneros v estilos	
Fuentes sonoras	



	Aquellos que se adaptan social, cultural y evolutivamente a los niños del nivel Tesitura y timbre de la propia voz y la de sus compañeros Voz femenina, masculina, infantil, adulta Voz cantada, hablada. Recursos expresivos, chistidos etc. Los instrumentos musicales. Cotidiáfonos Relación entre material y sonido: tamaño, superficie etc. Mediadores para la ejecución Percusión corporal; los gestos sonoros
--	--

EJE: MODOS Y MEDIOS DE EXPRESION Y COMUNICACION

CONTENIDOS CONCEPTUALES	
<u>El canto</u>	Modalidad de emisión-articulación: Recursos expresivos- vocales Inspiración y dosificación del aire Canto individual y grupal
<u>Ejecución instrumental</u>	Modos de acción: raspar, frotar, sacudir, percutir Ejecución: grupal - individual, en ritmo libre con ajuste global/puntual
<u>Concertación.</u>	Relación entre las partes: Alternancia de solista - conjunto Sincronización en la ejecución vocal - instrumental, y en el movimiento y percusión corporal

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
Discriminación auditiva y reconocimiento de atributos del sonido Representación corporal y gráfica de los atributos del sonido Discriminación auditiva y reconocimiento de los sonidos del entorno Producción vocal e instrumental de sonidos como correlato descriptivo del entorno inmediato Localización de la fuente sonora, fija y móvil Discriminación y reconocimiento de los aspectos de la música a través de la percepción y producción individual y vocal



Discriminación de voces de diferente registro
 Interpretación individual y grupal de melodías y canciones del repertorio infantil
 Experimentación de diferentes modos de acción para producir sonidos
 Exploración sonora de instrumentos y objetos cotidianos
 Construcción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano
 Coordinación en la ejecución vocal instrumental
 Exploración de gestos sonoros
 Producción de proyectos instrumentales de canciones atendiendo el estilo, carácter, y seleccionando las fuentes sonoras adecuadas y los modos de acción
 Concertación grupal de ejecuciones vocales y/o instrumentales

GLOSARIO

- **AJUSTE GLOBAL:** La ejecución no corresponde punto por punto con el estímulo.

- **AJUSTE PUNTUAL:** La ejecución se corresponde punto por punto con el estímulo.

- **CENTRO TONAL:** En la música tonal altura y acorde que se corresponde a la tónica de la tonalidad.

- **COTIDIAFONOS:** Instrumentos contruídos con material de uso cotidiano.

- **CLIMA SONORO:** Sonorización que se remite a un sentimiento.

- **DINAMICA:** Aspecto de la expresión en la ejecución musical referida a los grados de intensidad.

- **DIVISION:** Es la división de la unidad de tiempo en partes proporcionales.

- **DOMINANTE:** Quinta nota de la escala.

- **ESTRUCTURA:** Término frecuentemente usado para referirse a la forma.

- **FRASE MUSICAL:** Unidad musical (similar a la oración en gramática) con sentido completo.

- **FUENTE SONORA:** Se denomina así a objetos e instrumentos musicales (mecánicos o electrónicos) utilizados para producir sonido con un fin musical.

- **GRAFICOS:** Traducción al plano gráfico de relaciones sonoras y/o musicales.

POR ANALOGIA

- **JUEGO:** Interacción entre distintas partes musicales o instrumentos:

- **CONCERTANTE:** solista/conjunto que propone, conjunto/solista que lo imita/modifica o propone un nuevo tema.

- **METRICA:** Medida del ritmo.

- **MOTIVO:** Unidad melódica o rítmica más breve, que posee existencia propia.

- **NOTA PEDAL:** Nota sostenida durante un pasaje, usualmente en el bajo.

- **PAISAJE SONORO:** Sonorización partiendo de una imagen en un contexto con características propias.

- **REGISTRO:** El rango tonal de alturas disponible en el sistema occidental. Se divide habitualmente en los registros grave, medio y agudo.



- **RELATO SONORO:** Sonorización a manera de co-relato.

- **RITMO LIBRE:** Sin pulsación regular (ejemplo: una tormenta, bocinas en un embotellamiento).

- **RITMO METRICO:** Ritmo con pulsación regular, con acentuación periódica o no periódica.

- **TEMPI:** Plural de tiempo.

- **TEMPO:** Velocidad de ejecución de una obra musical.

- **TEXTURA DEL SONIDO:** Características por analogía con otras percepciones: acañalado, estridente.

- **TEXTURA MUSICAL:** Relaciones de fondo-figura, (por ejemplo: melodía y acompañamiento); jerarquías (solistas-conjunto).

- **TIEMPO ESTRIADO:** Tiempo marcado con cierta métrica.

- **TIEMPO LISO:** No pautado - no pulsado.

- **TIEMPO MUSICAL:** Denominado frecuentemente pulso; es la unidad de medida temporal o unidad elegida como patrón.

- **TONICA:** Primera nota de la escala y que da nombre a la tonalidad de la obra ya sea mayor o menor.

EXPRESION CORPORAL

El niño y la niña del Nivel Inicial juegan, aprenden con su cuerpo, descubren a través de sus sentidos los objetos y personas del mundo que los rodea. Comprometen su cuerpo en todas sus actividades cotidianas, mostrando la predisposición para encarar la Expresión Cor-

poral desde temprana edad escolar, lo que les permitirá una mayor comunicación con el medio y consigo mismo, a través del trabajo con su cuerpo.

Esta disciplina artístico-educativa tiene como propuesta la formación de personas capaces de construir un lenguaje con su cuerpo a través de un despertar sensible, buscando formas propias, placenteras, que transmitan un mensaje sin modelos preestablecidos.

En este proceso de aprendizaje, el niño y la niña se apropiará de vínculos con movimientos no convencionales permitiéndoles lograr fluidez de ideas, de expresión y flexibilidad para poder interpretar. Podrán explorar, inventar con su cuerpo y sus movimientos desarrollando la imaginación y la creatividad. Se favorecerá una mente activa, sin estereotipos, sin prejuicios, desterrando el temor a equivocarse y un respeto y valorización de su trabajo y el de sus pares.

El niño y la niña llevan a cabo un papel de sujetos activos, e incorporando nuevos conocimientos a partir de sus saberes previos, irán enriqueciendo su capacidad expresiva y creadora.

La Expresión Corporal permite un espacio para jugar con el mundo del movimiento desde sus propias historias, recuperando una de las tantas formas de ser libres; un espacio donde confluyen los intereses individuales y sociales.

Por todo esto la escuela debe ofrecer la posibilidad de conocer diversos códigos con que los alumnos se conocen y se dan a conocer.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

En el Nivel Inicial el niño y la niña:



- explorarán los movimientos de su cuerpo, agrando progresivamente precisión de los mismos, logrando discriminar entre movimientos lobales y segmentarios,
- crearán movimientos solos, en pareja y en grupo,

- se iniciarán en el manejo del espacio, sentirán placer por la elaboración y producción de sus propias danzas, eligiendo los movimientos adecuados para representar el mensaje.

EJE: EL LENGUAJE CORPORAL Y SU ORGANIZACION

CONTENIDOS CONCEPTUALES	
Los movimientos de las distintas partes del cuerpo	Extremidades. Columna vertebral Posibilidades de movimiento, exploración Exploración de partes duras y blandas (articulaciones) Calidades de movimiento: (pares-opuestos: fuerte-suave; rápido-lento; pesado-liviano
Imagen y esquema corporal	Movilidad e inmovilidad Imagen corporal (quien soy, como soy): diferencias semejanzas con otros Sensaciones que registra el cuerpo. Tono muscular. Tensión, relajación El trabajo con otros. Rol activo-pasivo Coordinación del movimiento en relación con el propio cuerpo, con otro, con los objetos
El cuerpo y el espacio	Espacio interno y externo Nociones espaciales de ubicación y dirección Experimentación de los pares opuestos: arriba-abajo, derecha- izquierda, adelante-atrás, cerca-lejos Espacio total: desplazamientos Espacio parcial: alto-medio-bajo. Sin desplazamiento Diseños espaciales en movimiento: rectas, curvas; ampliación, reducción Los apoyos del cuerpo
Cuerpo y temporalidad	Simultaneidad. Sucesión. Alternancia Exploración de las distintas duraciones del movimiento Velocidad Relaciones del cuerpo con diferentes objetos Experimentación de acciones desencadenadas por los objetos: rodar, deslizarse etc.



EJE: MODOS Y MEDIOS DE EXPRESION Y COMUNICACION

CONTENIDOS CONCEPTUALES

El movimiento como lenguaje personal y social
El movimiento a partir de objetos: máscaras, disfraces
Estados anímicos: manifestaciones a través del gesto, la actitud corporal
El diálogo corporal: rol activo - pasivo. Producción de mensajes
Combinación de movimientos que surjan de los alumnos/alumnas hacia la construcción de coreografías sencillas
Las danzas de la zona, de otras regiones y las pertenecientes al acervo cultural

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Exploración de las posibilidades del movimiento del propio cuerpo y del de otro
Paulatina precisión de los movimientos
Exploración de las posibilidades del movimiento a partir de objetos de uso cotidiano: disfraces, máscaras
Coordinación del movimiento
Ejecución de movimientos iguales o distintos a otros
Improvisación de movimientos solos o con los otros
Percepción del movimiento de inicio y cierre en un mensaje en movimiento

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Valoración y gusto por la actividad artística.

Confianza en las propias posibilidades.

Aceptación de opiniones diferentes.

Valoración del propio trabajo y de el de los demás.

Creciente autonomía en la realización de producciones.

Interés y disfrute de las producciones conjuntas.

Respeto por las normas del trabajo grupal.

Valoración de las manifestaciones artísticas

cas de su medio y de otros medios.

ORIENTACIONES DIDACTICAS

El niño y la niña ingresan al Nivel Inicial con un bagaje de experiencias sobre las que se irán estructurando los nuevos aprendizajes.

Las propuestas de orientaciones didácticas del Área artística sugieren abordar los aprendizajes desde el hacer, respetando los intereses de los niños, adecuando las actividades a sus conocimientos previos, sus posibilidades cognitivas al contexto social y escolar, y respetando su entorno cultural.

En la construcción de los conocimientos, el niño y la niña, necesitan del entorno, de la



interacción con sus pares, de la actividad individual y grupal. Por ello es fundamental el rol del docente en ese momento de ingreso al medio escolar, ya que deberá generar actitudes de confianza, conduciéndolos hacia el disfrute de los lenguajes, el conocimiento de sus elementos, la exploración, manipulación y experimentación de materiales, técnicas y herramientas y las estrategias de procedimientos para lograr una producción que les permita expresarse y comunicarse.

PLASTICA

La actividad plástica para el niño y la niña es en un principio lúdica. Un juego al que el niño se entrega espontáneamente con todas sus vivencias, emociones y alcanza su plenitud debido a una necesidad de expresión, comunicación, control motor y de apropiación del medio. Es esta primera etapa en la que el cuerpo y pensamiento se unen en la producción del gesto graficos.

Cuando el gesto de la mano y con él, el de todo el cuerpo se concreta en un trazo, se produce un proceso de interiorización, reflexión y proyección exterior; el niño relaciona percepciones con las representaciones gráficas de las mismas.

Descubrir que un movimiento preciso origina una línea y una forma que a 'su vez responde a una imagen mental, lleva al niño y la niña a la representación intencionada y peculiar. Este proceso en que reúne elementos de su experiencia para formar un conjunto con un nuevo significado y en que cada una de ellas le aporta un dato nuevo, va modificando y enriqueciendo sus esquemas representativos.

De esta forma la actividad plástica armoniza las sensaciones, la percepción y el pensa-

miento, ya que el niño no traspone al papel un reflejo de la realidad externa, sino tal como él la vivencia, dándose el equilibrio entre asimilación (del mundo exterior con respecto a los esquemas del sujeto) y la acomodación (de los esquemas del sujeto con respecto al mundo exterior).

Asimismo es un medio de expresión y comunicación de su mundo interno; además nos informa del conocimiento que tiene de los objetos, por lo tanto la actividad plástica es también un lenguaje aunque más icónico y menos abstracto.

Es importante que el docente trabaje los aspectos perceptivos en contacto con el mundo que rodea al niño y la niña; las experiencias visuales le servirán para fundamentar aspectos de sus producciones artísticas posteriores. Los avances que el alumno y alumna realicen en el campo de la observación sistemática, la apreciación y control del espacio y el tiempo favorecen el lenguaje plástico y enriquecen la representación.

La exploración, experimentación y representación con las formas, los colores, las texturas, tanto en el espacio bidimensional como tridimensional, constituyen aspectos que deben ser facilitadores de la expresión y la comunicación; la captación diferencial del color, de la forma, el establecimiento de semejanzas y diferencias espaciales que parten del propio cuerpo, deben ser los ejes a través de los cuales se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El niño y la niña a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje muestran grados de competencias en la producción de imágenes; inicialmente elaboran grafismos espontáneos de exploración, para progresar de una representación subjetiva y personal de los objetos reales hasta la concreción de formas plásticas específicas que tienen significado objetivo



y que responden a una representación más realista; este proceso de apropiación del mundo visual se amplía con el conocimiento de los elementos plásticos, de sus modos y medios específicos.

La exploración y manipulación sensorial de los materiales para descubrir sus posibilidades expresivas, las transformaciones y el trabajo entre dos y más materiales, como también la exploración y conocimiento de los instrumentos y herramientas básicas, constituyen un procedimiento fundamental en esta etapa, para que, progresivamente, el niño y la niña seleccionen los más adecuados para sus producciones.

MUSICA

La música es una disciplina cuyo aprendizaje resulta necesario para ayudar a los niños y las niñas a desarrollar sus potencialidades, siendo mucho más que una actividad de recreación: es una actividad formativa.

El Nivel Inicial permite, a través de actividades musicales significativas, acercar a los alumnos y alumnas al canto en común, a los juegos orales (rimas, trabalenguas), alas rondas y danzas, a la ejecución instrumental; estas manifestaciones destacan la función social de la música, a la vez que permiten un acercamiento a ella en forma placentera.

El docente de Nivel Inicial debe ser un animador, entendiendo por ésto a aquel que incluye en sus clases el humor, la alegría, la diversión, donde el compromiso sea total, comprometiéndose con su gesto, su voz, su cuerpo, aprovechando las improvisaciones y sugerencias de los alumnos y alumnas, para afianzar, de esta manera, su autoestima, ayudándolos a desarrollar lo creativo, desde lo individual y lo grupal.

En esta etapa inicial es de gran importancia la estimulación de la escucha; todos los contenidos de la disciplina se irán hilvanando a través de la audición y la percepción; se desarrollarán conductas que permitirán al niño y la niña contactarse con el mundo circundante, entrando en comunicación con él. En la audición, se perciben aspectos globales y parciales. Los más pequeños, apreciarán los elementos de una canción en forma integrada (texto, melodía, ritmo). Otras veces conocerán un elemento por vez y lo asociarán a un todo. Para que se realice ese acto perceptivo es necesario controlar el medio ambiente, creando un clima especial, con un trabajo previo que invite al sosiego.

Las canciones infantiles, en su mayoría, poseen ritmo métrico. La práctica excluyente de éstas, deja fuera de la recopilación a ejemplares del repertorio infantil argentino y latinoamericano, que se organizan dentro de una métrica irregular.

En las músicas donde la métrica y la pulsación desaparecen como reguladores del tiempo, se establece un tiempo liso (no pulsado). Ciertas improvisaciones sonoras grupales, climas sonoros, cuadros de evocación sonora, se realizan con ausencia de pulsaciones regulares. Son producciones con ritmo libre. Hay, además, ejemplos de música popular, académica, que poseen métrica y sin embargo tienen secciones con ritmo libre (introducciones, interludios).

El uso abusivo de la práctica de *pulso* y *acento*, que se realiza en el Nivel Inicial para el entrenamiento rítmico y la práctica instrumental, no garantiza una mejor percepción del ritmo y se aleja del objetivo originario de su práctica, que era el paso previo para la noción de compás, o el inicio de la lectoescritura de las figuras, contenidos que no se abordan en este nivel. La práctica continua del pulso hará



que algunas manifestaciones musicales se vean encerradas en una pulsación regular. El *acento*, entendido como tiempo fuerte del compás, simplifica uno de los temas más importantes del ritmo: los factores de acentuación que convergen en la obra musical.

Las escalas de medida no deberían considerarse un recurso para la instrumentación. El tiempo resulta eficaz en ella si se toma como referencia en la inclusión de un efecto sonoro o un motivo rítmico, o sólo si se emplea en extensiones muy breves, o que representen situaciones argumentales.

El niño y la niña deberían contar con un modelo correcto en su aprendizaje del canto, y el rol del docente es fundamental en este aspecto.

Se tendrá en cuenta que la escuela debe brindar? especialmente en el Nivel Inicial, la posibilidad, de acercar a los niños y las niñas, a las manifestaciones musicales que, según el medio de donde provengan , pueden ser la única oportunidad que posean de hacerlo.

EXPRESION CORPORAL

La expresión corporal en el Nivel Inicial acerca al niño y la niña al logro de una danza personal que le permitirá expresar y comunicarse a través de movimientos, colaborando en el desarrollo de la creatividad.

Irán adquiriendo conocimientos que se estructurarán desde lo ya conocido, permitiéndole conocer su cuerpo, cómo se mueve y qué sensaciones le despierta esos movimientos.

En este nivel esta disciplina intenta, como logro principal, la expresión y la comunicación, por lo que la técnica de improvisación será la más empleada. Para lograr mayor percepción

del cuerpo y el conocimiento del espacio, se usarán métodos o técnicas que lo lleven desde los movimientos más globales hacia la discriminación de los mismos.

Se recomienda la realización de acciones que representen imágenes, que permitan a los alumnos reconocerse en el movimiento de otros niños, diferenciarse de ellos, etc. Se pueden utilizar también objetos, estímulos sonoros , videos. Todo ésto enriquecerá el trabajo individual o en parejas. El docente cuidará que los alumnos y alumnas sean cuidadosos en el trato con el cuerpo de los otros; enfatizará el rol activo y el pasivo, aprendiendo a través de éstos a lograr interacciones más precisas.

Mediante sus trabajos corporales irá estructurando el espacio físico, la dirección, la distancia, la temporalidad, apropiándose así del espacio para ir encontrando nuevas formas de transmitir sus mensajes.

BIBLIOGRAFIA

Coll C. y otros Los contenidos de 1a Reforma Ed. Santillana, 1995.

Piaget, *J. La formación del símbolo en el niño* De. F. Cultura Económica, 1961.

Torres J. *Interdisciplinariedad y Globalización* De. Morata

Coll, C. Psicología y Curricular De. Lala, 1987.

Howard Gardner *Educación Artística y Desarrollo* humano De. Paidós, 1994.

D.J. Hargreaves *Infancia y Educación Artística* De. Morata, 1991.

Elliot Eisner *Educación y la Visión Artística* De. Paidós, 1991.

Schuster M. y Beisl H. *Psicología del Arte* Ed. Blume, 1981.



Aruheim R. *Consideraciones sobre Educación Arthtica* Ed. Paidós, 1993.

Arnheim R. *Arte y Percepción Visual* Ed. Alianza. 1981.

Read H. *Educación por el Arte* Ed. Paidós, 1982.

Imagen e idea Ed. Fondo de Cultura Económica, 1980.

Dorfles *El Devenir de las Artes* De Fondo de Cultura Económica, 1969.

Akoschky J. *Cotidiáfonos* Ed. Ricordi, 1991

Gainza V. *Nuevas Perspectivas de la Educación Musical* Ed. Guadalupe, 1982.

Swanmick *Música, Mente y Educación* Ed. Morata, 1991.

Malbrán *El Aprendizaje Musical de los Niños* Ed. Acti-Libro, 1991.

S. Malbrán, Martiuez CH., Segalerba G. *Audiolibro* 1 Ediciones Mus. LAS MUSAS, 1994

Akoschky J. *Anexo Diseño Curricular. Nivel Inicial* M.C.B .A., 1995

Pepa *Exploremos el sonido* Ricordi, 1986.

Fumó *Educación Musical* Diseño Curricular de M.C.B.A.

Delalande F. *Lu Música es un Juego de Niños* Ricordi, 1995.

Diseño Curricular Pcia. de Neuquén.

Documentos Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Contenidos Básicos Comunes.



EDUCACION FISICA

FUNDAMENTACION DEL AREA

Al igual que todas las otras disciplinas educativas, la Educación Física busca al mismo tiempo la plena realización de las aptitudes del sujeto y la adquisición de las capacidades tomadas del patrimonio de los comportamientos humanos. A tal efecto se apoya en una pedagogía que respeta lo que el niño trae y su proceso de desarrollo, preocupada ante todo por darle dominio sobre sí mismo para relacionarse con el mundo.

Partiendo de la idea de que el hombre por naturaleza se mueve y que, además se configura socialmente, se torna fundamental preguntarse: ¿Qué significatividad tiene ese movimiento?. Esta pregunta que aparece como tan sencilla será el punto de partida de toda una concepción teórica de la disciplina. Debemos considerar que un concepto es significativo cuando encierra una coherencia lógica que se desprende de la estructura propia de la disciplina, cuando atiende a la significatividad psicológica que respeta el grado de desarrollo que posee la estructura cognitiva del aprendiz, es decir en qué medida la madurez de la misma le permitirá asimilar significativamente el contenido en cuestión, estableciendo relaciones sustantivas y no arbitrarias con sus cogniciones previamente conquistadas, y cuando se toma en cuenta como aspecto necesario la disposición afectiva del sujeto, su nivel de motivación y su actitud hacia el nuevo contenido.

El análisis de la coherencia lógica del concepto movimiento nos remite a pensar en tres dimensiones:

- Acerca del movimiento.
- En el movimiento.
- A través del movimiento.

La primera dimensión implica una reflexión crítica acerca de la disciplina Educación Física y un conocimiento de los conceptos y las relaciones que se dan en ella.

La segunda hace referencia a un conocimiento de tipo más práctico que teórico. Una educación en el movimiento comprenderá cierto número de actividades corporales intrínsecamente valiosas (capacidades, habilidades, destrezas).

La tercera alude a las aptitudes y actitudes necesarias para que el niño se integre al medio social.

Considerar que la respuesta es que el movimiento es una forma de lenguaje, es comunicación, implica pensar que por su corporeidad el niño y la niña aprenden a estar en el espacio y en el espacio se relacionan con los otros y los objetos que forman el mundo circundante, es establecer que esta posibilidad de relación lo conecta con sus pares y así se desarrolla su dimensión social.

Pero el hombre es más que su ser corpóreo. El hecho de reflexionar sobre ello posibilita que el niño conozca la naturaleza, la vigencia y el valor de su propio cuerpo y así comprender el de los otros. De esta relación surgen y se recrean productos culturales que promocionan y enriquecen la vida del niño, como el juego, la gimnasia, el deporte, la vida en la naturaleza.

El movimiento así concebido colabora en la configuración de nuevas estructuras de desarrollo en el niño, que sumado a sus potencialidades, le permiten adaptarse, accionar en el mundo y reflexionar sobre ello.

Frente a los peligros que apareja el sedentarismo en cuanto a la salud corporal y al empobrecimiento de la capacidad de acción y relación, la Educación Física se compromete con la recuperación de la riqueza motriz y del equi-



librio intelectual y psíquico a través de la promoción de una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo y movimiento, con los otros y con el medio ambiente.

En esta perspectiva la Educación Física admite dos finalidades principales fuertemente entrelazadas: proveer al indispensable mejoramiento funcional del organismo y promover el desarrollo de un sentido práctico, tanto instrumental como relacional una inteligencia diferente, práctica, pero no por ello menos reflexiva. Sus contenidos requieren y generan un saber distinto del propio cuerpo y de la propia acción con los otros, que compromete a la totalidad de la persona en comportamientos que diferencian e integran sus múltiples dimensiones, disociándolas y reconectándolas indefinidamente de manera activa, según las exigencias de las situaciones concretas a resolver.

La Educación Física en el Nivel Inicial

Los niños y niñas de esta edad manifiestan la necesidad de reconocerse en sus propios cuerpos y a partir de ello, junto al adulto y a sus pares, explorar el mundo que los rodea, poniendo a prueba su dominio de los espacios, los tiempos y los objetos.

Para ello se ponen en juego dos aspectos: el exploratorio, característico de esta etapa evolutiva, y el preparatorio que tendrá en cuenta el desarrollo de concepto que formen la base para la construcción de estructuras más complejas.

En este proceso el juego tiene un valor fundamental tanto por su significatividad, como por la relación que éste produce con el lenguaje y el pensamiento. A partir de sus funciones fundamentales, el juego es un modo de socialización que prepara para la adopción de roles en la sociedad adulta. Por lo tanto los aprendi-

zajes relacionados a la interacción con los demás se trabajarán a partir del juego desde conceptos como: aceptación de roles propios y ajenos, interpretación de consignas, respeto por las reglas.

Un buen desarrollo motriz incluirá la organización de sus percepciones, de la imagen corporal, a través de una amplia gama de experiencias motrices, aprendiendo a cuidar de su cuerpo y el de los demás.

La exploración y el cuidado del medio cercano lo relacionarán progresivamente con el mundo.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

Vivenciar y diferenciar su rol y el de los demás en situaciones de juego.

Conocer las distintas partes del cuerpo propio y el de los demás.

Orientarse en el espacio y el tiempo tomando el propio cuerpo como referencia.

Reconocer los objetos por su forma, tamaño, color, peso.

Lograr una coordinación dinámica general basada en un repertorio de destrezas, habilidades corporales y motrices básicas que le permitan participar en actividades propias de la etapa y en la realización de propósitos colectivos.

Adquirir pautas de salud como el cuidado de la higiene y el reconocimiento de las funciones principales de su cuerpo (circulación-respiración).

Reconocer el medio cercano donde vive. Formas de cuidado del mismo.

Valorar las formas lúdicas propias de su contexto.



CRITERIOS DE SELECCION DE LOS CONTENIDOS

Los conocimientos científicos que se intentan enseñar en la escuela representan el conjunto de saberes técnicos y teóricos necesarios para el desempeño del alumno en la vida cotidiana. Desde la intencionalidad que asumen al ser transmitidos, apuntan a la formación de ciertas competencias básicas que demandan la presencia en el currículum escolar de determinados núcleos del saber científico. Es por ello que resulta vital trabajar en un proceso que selecciona cuáles de ellos son los apropiados para que el alumno se forme en estas competencias.

Este proceso de selección no es azaroso. Se realiza en torno a algunos criterios que demarcan cuáles de ellos adquieren mayor relevancia en el proceso de enseñanza tendiente a las metas que la institución propone.

Para la selección de los contenidos propios de la Educación Física hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

CRITERIO LOGICO: Coherencia del material a aprender en sí mismo. Criterio que recupera cómo cada disciplina elige ordenar, organizar jerárquicamente la información en el momento de ser presentada.

CRITERIO PSICOLOGICO: Grado de desarrollo que posee la estructura cognitiva del sujeto que aprende. Atiende fundamentalmente a la figura del alumno y su particular forma de aprender.

CRITERIO SOCIO-CULTURAL: Resulta de considerar y respetar las demandas de la comunidad y del entorno socio-cultural en que se llevará a cabo el acto educativo.

SELECCION DE LOS EJES TEMATICOS

De acuerdo a los criterios mencionados hemos considerado como relevantes, globaliza-

dores y que atraviezan el área Educación Física desde el Nivel Inicial a la E.G.B., los siguientes ejes temáticos:

- El hombre, el juego y los demás.
- El hombre, su cuerpo y su psicomotricidad.
- El hombre y el medio.

El hombre, el juego y los demás

El valor formativo del juego atraviesa y trasciende la infancia; en ella el juego y el juego motor suman diversas formas y modos.

Fundamenta la afirmación anterior lo que el juego es en sí mismo:

Es un medio de exploración: el juego no tiene consecuencias frustrantes. En cierto modo es una actividad para uno mismo y por ello un medio excelente para explorar; el juego en sí mismo es un motivo de exploración.

Es un medio de invención: la pérdida del vínculo entre los medios y los fines. Y no lo hacen sólo porque se encuentran con dificultades al llevar a cabo una actividad concreta, sino que realizan estas modificaciones porque son una consecuencia directa de la misma satisfacción que proporciona el juego, transformándose por todo lo dicho en un medio para la invención, favorecido por la poca vinculación del juego con los resultados.

Es un escenario: el juego no sucede al azar, se desarrolla en función de algo que podemos llamar escenario, que es una forma de idealización de la vida.

Es un medio de proyección de su mundo interior: el juego lo es y se contraponen al aprendizaje en el cual se interioriza el mundo externo hasta hacerlo parte de uno mismo. En el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo a nuestros deseos; en el



aprendizaje nos conformamos mejor a la estructura de ese mundo.

Es una fuente de placer: el juego proporciona un gran placer. Incluso los obstáculos cuando son superados nos dan placer, por eso hay que aceptar que el juego tiene algunas cualidades que comparte con otras actividades como la resolución de problemas. Si no pensamos en él como fuente de placer estamos errando nuestra reflexión.

En Educación Física adquiere especial relevancia el juego motor porque, respetando la lógica de los juegos en general, éstos permiten el ejercicio de los esquemas de acción y decisión motriz, de las habilidades y destrezas adquiridas, a la vez que el despliegue de las capacidades y necesidades orgánicas, perceptivas, simbólicas. La práctica de comportamientos de descentración y aceptación del otro como persona en las más diversas y cambiantes situaciones.

El juego va formando nuevas estructuras conceptuales que transferidas a la vida dará lugar a que crezcan seres humanos más completos.

El hombre, su cuerpo y su psicomotricidad

La motricidad del ser humano es más que nada el resultado de su historia. Esta historia se inscribe en su cuerpo como consecuencia de aprendizajes que se producen en infinitas situaciones informales, no formales y en ambientes escolares formales.

La educación por el movimiento debería ser entonces el espacio donde cada persona pueda descubrir, tomar conciencia de inhibiciones, bloqueos, atracciones y placeres que se originan en torno a su cuerpo.

Desde sus orígenes el accionar del ser humano aparece ligado al desarrollo emocional; son relaciones tónico-emocionales. Las respuestas tónicas se van construyendo a lo largo del desarrollo en posturas, actitudes, gestos, movimientos.

Es entonces importante comprender que si bien el nivel de organización motora de una persona está determinado por la maduración neurológica, el desarrollo de las potencialidades corporales son efecto de las relaciones senso-perceptivas que se establecen entre el niño y los otros en su camino de apropiación del medio.

Llegado este punto del análisis nos planteamos cuál es el lugar de la psicomotricidad dentro de la Educación Física. Adherimos a aquellos que piensan que es imposible pensar en la disciplina sin hablar de lo psicomotriz, pero sin dejar establecido que no son la misma cosa aunque a veces se influyen, se mimetizan, se confunden.

A la psicomotricidad le incumbe el gesto, el cuerpo vivido, percibido, fantaseado, en relación. A la Educación Física le interesa el movimiento, aceptando que todo lo que somos, nuestras emociones, sentimientos y nuestra actividad conceptual, son inseparables de nuestro propio cuerpo.

Desde lo planteado se torna relevante pensar en *El hombre, su cuerpo y su motricidad*, como eje porque implica el desarrollo de propósitos como:

Brindar una amplia gama de experiencias motrices relacionadas con el campo perceptivo del esquema corporal, del tiempo, del espacio, de los objetos, y al hacerlo favorecer la exploración del movimiento, teniendo en cuenta que éste, cualquiera sea su forma de presentación, es un medio para la educación permanente del hombre.

El desarrollo de una cultura de lo cor-



poral, implica poseer habilidades, aptitudes y conocimientos necesarios para originar, acrecentar, perfeccionar, mantener o recuperar la salud durante toda la vida gracias a la inclusión del movimiento dentro de sus hábitos de vida y la consecuente internalización de hábitos higiénicos de alimentación, libre uso de su tiempo.

Aceptar que la Educación Física desarrolla capacidades y no solamente técnicas o ejercicios. Eso implica que los aprendizajes motores que se favorezcan deberán ser concebidos como verdaderos esquemas para la acción.

Considerar que el movimiento expresivo debe incluirse como un importante medio de la Educación Física, procurando revitalizar ese lenguaje.

El hombre y el medio

El deterioro del ambiente natural requiere de la Educación una atención especial a la problemática ecológica y ambiental. La apropiación de esta problemática por parte de los niños y niñas conlleva una actitud de respeto, que se logra en la interacción con el medio, porque nadie cuida lo desconocido o aquello en que no sabe cómo manejarse.

Apropiarse del medio natural implicará conocerlo y aprender a desempeñarse en él. Conocerlo será una tarea que forme parte de lo interdisciplinario; desde la Educación Física se desarrollarán experiencias y actividades intensas de convivencia para aprender a desempeñarse en él en forma confortable, agradable, disfrutable, interpretando lo que la naturaleza nos brinda, poniendo en juego la capacidad de los niños de cooperación y resolución de situaciones.

SECUENCIACION DE CONTENIDOS

EJE: El hombre, su cuerpo y su motricidad

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS ORGANIZADORES:

- . Estructuración perceptivo-motora
- . Conocimiento del cuerpo. Habilidades, capacidades.
- . Cuidado del cuerpo

- El cuerpo propio, tamaño, segmentos, contorno, peso, predominancia lateral.
- El espacio parcial y total, la topografía.
- Los objetos, peso, tamaño, color, textura, forma.
- Ajuste espacio-temporal global de las habilidades motrices básicas.
- Ritmo: velocidad, intervalo.
- Noción de fuerza, flexibilidad, resistencia.
- Hábitos higiénicos.
- Estados corporales de reposo y actividad.
- Noción de movimientos globales y segmentarios.
- Ajuste postural.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Vivenciar el propio cuerpo y el de los demás. Global y segmentariamente. Movimientos locomotores - no locomotores - manipulativos.
- Explorar sobre el predominio lateral.



- Explorar la transposición en relación al propio cuerpo y a los objetos.
- Explorar las distintas fases respiratorias.
- Reconocer el ritmo cardíaco. A través de situaciones de movimiento y reposo.
- Explorar, reflexionar y verificar el espacio, el tiempo y los objetos a través de vivencias en situaciones de juego.
- Explorar e inventar movimientos preparatorios y finales en distintas situaciones motoras.
- Explorar sobre la flexibilidad, fuerza y resistencia.
- Plantear y solucionar problemas motrices.
- Práctica de normas higiénicas.

EJE: El hombre y el medio

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS ORGANIZADORES:

- . Conocimiento del medio natural cercano.
- . Adaptación al medio acuático.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Emplear habilidades básicas ligadas a las formas de vida al aire libre, caminatas, excursiones, campamentos.
 - Conocer los peligros que acarrea la contaminación ambiental.
- Cuidado del entorno natural. Contribución al mantenimiento e higiene del entorno físico. Utilización adecuada de materiales e instalaciones

EJE: El hombre, el juego y los demás

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS ORGANIZADORES:

- . Juegos motores
- . El juego por el juego mismo

-
- El espacio parcial y total, ajuste espacio-temporal global de las habilidades motoras básicas en juegos y actividades con otros y de confrontación con el ambiente.
 - Exploración rítmica.
 - Placer de jugar (representación libre de su mundo interior)
 - Los roles, las rotaciones, los lugares asignados. El compañero y el oponente.
 - Las decisiones sobre los juegos, participación, acuerdos. La regla como regulador externo de la interacción.
 - Recuperación de rondas y juegos infantiles. Populares y regionales.
 - Jugar por jugar.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Interpretación de consignas.
 - Experimentar distintos roles.
- Explorar sobre la creación de acuerdos básicos. Reglas simples; la ubicación, la pertenencia al grupo, el turno.
- Adaptar el movimiento en función del juego (velocidad-distancia).
 - Vivenciar distintos ritmos.



- Juegos de ficción donde se ponga de manifiesto lo que el niño idealiza sobre lo que el mundo debe ser.

- Juegos de representación de la realidad.

- Juegos de construcción

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Placer por la actividad motriz y la propia capacidad de creación y descubrimiento.

- Disponibilidad corporal y lúdica.

- Valorar las producciones propias del otro, y colectivas.

- Aceptar las reglas como marco regulador de las interacciones e iniciación en la elaboración de las mismas.

- Sentido de pertenencia.

- Voluntad y persistencia en la superación de obstáculos en los juegos y acciones motrices.

- Interés en el cuidado del cuerpo propio, de los otros y del ambiente.

- Disfrutar y valorar las actividades físicas en contacto con la naturaleza.

- Desarrollar actitudes socio-motrices de cooperación, oposición, comunicación.

- Predisposición a la experimentación como primer paso hacia la investigación.

ORIENTACIONES DIDACTICAS

En la actualidad la preocupación de la educación se centra no sólo en los contenidos, es decir en el qué aprenden los alumnos, sino en cómo lo hacen.

Frente al impulso por moverse, el hombre necesita accionar en un medio que le posibilite un aprendizaje que incida en la construcción de su desarrollo corporal. La intervención del docente debe poseer una intencionalidad clara, respetuosa de la evolución, de las características de cada edad, de intereses individuales y sociales. Para ello el docente reflexiona sobre aspectos como:

Conocer el nivel de desarrollo del sujeto para que las situaciones de aprendizaje constituyan el conflicto que desencadene la búsqueda.

Favorecer la toma de conciencia del proceso de búsqueda teniendo en cuenta el error que debe ser tomado Como paso intermedio en la construcción del conocimiento.

Respetar los intereses y necesidades del sujeto que aprende. No proporcionar un programa armado desde lo que el profesor considera bueno para el alumno, sino estructurado en función de lo que al sujeto le interesa y de lo que el maestro detecta como situaciones necesarias para dicho aprendizaje.

Enfatizar la importancia del proceso más que del resultado. En la riqueza de procedimientos, en las distintas alternativas que el sujeto encuentra en dicho proceso, es donde lo aprendido adquiere plasticidad.

Admitir la necesidad de que lo aprendido sea posible de ser generalizado y reconstruido en otros contextos.

Evitar las progresiones mecanizadas como garantía de que el niño aprenda. Para que el movimiento sea una representación mental, plástica y consciente debe ser el fruto de un proceso que se representa y que es propio de cada sujeto.

La Educación Física en el Nivel Inicial debe centrarse de modo prioritario pero no excluyente en actividades exploratorias intentando, cuando sea posible, evolucionar hacia la fase de diferenciación.



En el plano psicomotor, el desarrollo corporal y motriz del niño se realiza por el interjuego de dos funciones: la organización perceptiva y el ajuste motor. Mediante la primera, el niño tiende a organizar y representar lo real, el cuerpo propio y el de los otros, las relaciones espaciales y temporales, las relaciones causales entre objetos, etc. Esta representación está, obviamente, mediatizada por la afectividad y el lenguaje: la afectividad en tanto las situaciones siempre son percibidas y evocadas según su repercusión emocional, y el lenguaje, en cuanto impone su estructura al esquema de lo percibido. A través del ajuste motor el niño intenta acomodar sus esquemas de acción a las situaciones percibidas.

Los docentes deberíamos tener en cuenta estas relaciones entre organización perceptiva, ajuste motor, afectividad y lenguaje, proponiendo actividades que incluyan la exploración del movimiento, su ajuste a los requerimientos de situaciones concretas y la reflexión constante sobre la práctica corporal y motriz. Es decir, es conveniente que las estrategias de enseñanza proporcionen oportunidades para que los niños reconstruyan lo vivido y actuado, y reflexionen sobre todo ello.

Los contrastes entre sensaciones, calidades de movimiento y grados de tensión (fuerte-suave, liviano-pesado, rápido-lento, flexionado-extendido) constituyen recursos perceptivos sumamente útiles en relación al cuerpo y al movimiento en esta etapa. La recomendación para abordar estas situaciones consiste en que debe modularse apropiadamente la intervención del docente, a efectos de no interrumpir desacertadamente la actividad infantil, ni convertir cada clase en una constante verbalización de lo hecho.

La práctica docente debería incluir situaciones que requieran interactuar con sus pares, trabajar y jugar en grupos, cooperar y comunicarse las experiencias, e incluir a los niños y niñas

en la construcción de las situaciones a explorar y no sólo en las respuestas a ellas.

La aceptación de que los niños y niñas no son adultos en miniatura, sino seres con una manera de pensar, sentir y actuar en el mundo, propia y distinta de la de los adultos, la apuesta por su inteligencia, capacidad y posibilidad de actuar e interactuar con autonomía, la consideración del error como parte esencial en la modificación de las hipótesis de los niños, deberían reflejarse en una modulación racional de la intervención pedagógica, que otorgue a los niños y a las niñas el tiempo necesario para equivocarse, tentar soluciones y acuerdos, comprender y apropiarse de las experiencias, en la resolución de los problemas y conflictos corporales, motrices y sociales. Una intervención que no obstante debe ser respetuosa de las modalidades infantiles de pensar, comportarse y aprender, no debería vacilar en ser firme cuando lo requiera el cuidado y la educación de los niños y las niñas.

El tratamiento del problema de la regla, particularmente en los juegos pero no sólo en ellos, debería abordarse en el Nivel Inicial como un proceso que lleve desde la aceptación de la misma como norma externa, a la construcción y el respeto de las reglas en el marco de la interacción grupal, de los acuerdos entre pares. Las actividades de debate, de reflexión y acuerdo de normas, llevadas a cabo por los niños y niñas con la orientación y coordinación de los docentes, cobran en este sentido una gran importancia.

CRITERIOS PARA LA EVALUACION

La evaluación en cualquier área curricular implica considerar los distintos tipos de contenidos que se han desarrollado, en términos de conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La evaluación es un proceso sistemático que



requiere el diseño de estrategias propuestas por el docente, coherentes con la naturaleza de los contenidos desarrollados.

Implica hablar de seguimiento. En este sentido, la evaluación no debe ocupar el lugar solamente de acreditativa.

Teniendo en cuenta que la preocupación central de la Educación Física se remite a pensar en las tres dimensiones del movimiento: acerca del movimiento, en el movimiento, a través del movimiento, la mirada de la evaluación deberá estar puesta en los aspectos que hacen a estas tres dimensiones.

Considerando que el marco teórico desarrollado recupera tanto la esfera individual como la social se propone considerar los siguientes aspectos:

Aspecto biológico: este aspecto comprende una concepción acerca de la salud, entendida como un proceso por el cual se busca un equilibrio adecuado entre el cuerpo y el medio, no en términos de búsqueda exitosa. Desde esta forma de entender la salud es posible atender a los procesos desarrollados tanto por los organismos sanos como por los organismos enfermos y las particularidades que cada uno desarrolla en esta búsqueda.

Aspecto afectivo: La consideración de este aspecto implica convocar las motivaciones, los deseos, desafíos, éxitos y fracasos, que conlleva el poner en juego el cuerpo del niño y la niña.

Aspecto cognitivo: se incluye aquí el conjunto de estrategias que el niño y la niña desarrollan en el momento de dar lugar a una conducta motriz, no sólo en cuanto a una destreza corporal sino en cuanto a la capacidad de abstracción para poder autoevaluarse y evaluar al compañero en una conducta determinada.

Aspecto expresivo: incluye los sentidos y los significados que una determinada actividad corporal transmite y cómo ésta es compartida.

Aspecto social: convoca la dimensión socializadora y de comunicación que una determinada actividad corporal implica en términos de condiciones necesarias tales como el trabajo en grupos que es uno de los aspectos fundantes en el campo de la Educación Física y otros más que el docente considere apropiados.

A partir de estos aspectos planteamos una evaluación que tenga en cuenta:

- La realización de procesos de seguimiento en cuanto a los avances y retrocesos observados en los alumnos, que sean de carácter sistemático e intencional.

- La necesidad de intentar que el alumno dé cuenta por sí mismo de sus propios procesos de aprendizaje.

- La importancia de rescatar o recuperar la heterogeneidad y diversidad de los aprendizajes corporales, teniendo presente en todo momento el equilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

- La necesidad de atender tanto a los aspectos generales como a los específicos.

En el Nivel Inicial que tiene como características relevantes la socialización y la construcción de la imagen corporal, es crucial que el docente plantee instancias de evaluación que se desprendan consecuentemente de estos aspectos.

BIBLIOGRAFIA

Le Boulch, J. *Hacia una ciencia del Movimiento humano* Paidós, 1981.

Giraldes, M. *La gimnasia formativa en la niñez y la adolescencia* Stadium, 1985.

Giraldes, M. *Didáctica de una cultura de lo corporal* Edición del Autor, 1994.



Le Boulch, J. *La educación por el movimiento* Paidós, 1986

Harrow, Anita J. *Taxonomía del dominio Psicomotor* El Ateneo, 1972.

Cañeque, H. *Juego y vida* El Ateneo, 1993.

Ontoria, A. *Una técnica para aprender mapas conceptuales* NARCEA, 1995.

Coll, C. *Los contenidos de la reforma* Santillana, 1992.

Blázquez y Ortega, E. *La actividad motriz* 1-2-3 Círculo.

Ausubel, D. *Psicología Educativa* 1991.

Pozo, J. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* Morata, 1993.

Rivière, A. *Psicología de Vigotsky* Cap. X

Bruner, G. *Desarrollo cognitivo y Educación* Morata, 1988

Bruner, G. *El proceso mental en el aprendizaje* NARCEA

Bruner, G. *Realidad mental y tiempos posibles*

Gómez, J. *La Educación Física en el Nivel Primario* Stadium, 1989

Vezub, Lea Artículo sobre *La selección de los contenidos Curriculares. Los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar.*

Lapierre, A. Artículo sobre *El cuerpo y el inconsciente*

Piaget, J. *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica México, 1961.

Crisorio, R. *Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física en Serie Pedagógica* Nro 2.



**Este libro se terminó de imprimir
en Junio de 1997
en los Talleres Gráficos de Editorial AGROP Patagonia S.H.
Brasil 375 - Telefax (0965) 23083 121539 - Móviles 066 91 1520 1066 91 1468 / 068 26 2279
Trelew - Chubut - Argentina**