

373.6

S 59



Gobierno de  
la Provincia  
de Santiago  
del Estero

# Diseño

# Curricular

# Nivel Inicial

Ministerio de Gobierno,  
Justicia, Educación, Trabajo,  
Culto y Producción

Subsecretaría de  
Educación y Cultura

Dirección General de  
Planeamiento de la Educación

Comisión de Elaboración de  
Diseño Curricular NI y EGB

1<sup>º</sup> versión  
1997



INV 021473
SIG 373.6
LIB S59

Diseño Curricular de  
Santiago del Estero.  
Nivel Inicial

---

*Primera versión,*  
febrero de 1997.



**Gobierno de  
la Provincia  
de Santiago  
del Estero**

INV	021473
SIG	373.6
LIB	559

# Diseño Curricular Nivel Inicial

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION DOCUMENTAL EDUCATIVA

PIZZURNO 953 - P. B.

(1020) CAPITAL FEDERAL - REPUBLICA ARGENTINA

---

**Gobernador de la Provincia**

DR. CARLOS ARTURO JUÁREZ

**Ministro de Gobierno, Justicia;  
Educación, Trabajo, Culto y Producción**

ING. JUAN CARLOS LENCINA

**Subsecretario de Educación y Cultura**

PROF. OMAR ERMILIO JUÁREZ

**Presidente Interventor del  
Consejo General de Educación**

PROF. PABLO DOMINGO DI LUCCA

---

**Directora General de  
Planeamiento de la Educación**

PROF. ELDA BOLLAÑEZ DE MONTALI

# COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR NIVEL INICIAL Y EGB 1 y 2

## Equipo de Coordinación Técnica Central

**Prof. Ileana Amelia Villavicencio**  
**Prof. M. S. Teresita Moya de Cabrera**

## Coordinación Técnica de Consulta y Participación

**Supervisora Olga Lopez de Morante**

### Subcomisiones de Áreas

#### **Marco Teórico Común**

Prof. Teresita Moya de Cabrera  
Prof. Ileana Villavicencio  
Dra. Norma L. Tamer

#### **Formación Ética y Ciudadana**

Prof. Ines Alfaro  
Prof. Patricia F. de Suárez (EGB)

#### **Ciencias Sociales**

Prof. Martha Pavón de Scarano  
Prof. Graciela Velardez de Rivero  
Prof. Mirta Caumo de Cantos  
Prof. Juan Acuña (EGB)  
Prof. Cristina Santillán de Capilla (NI)  
Prof. Norma Sayago de Gallardo (NI)

#### **Ciencias Naturales**

Lic. Estela Tamer  
Prof. Lidia del Pilar Mattar  
Prof. Cristina Bertolotti de Farias  
Prof. Teresita Pereyra de López  
Prof. Adriana Maldonado (EGB)  
Prof. Nora Patrizzi de Voza (NI)  
Prof. Isabel Poidomani de Azar (NI)  
Prof. Stella Macedo de Urrere(NI)

#### **Tecnología**

Ing. Francisco Ledesma  
Ing. Edgardo Gerez  
Ing. Jorge Acevedo  
Ing. Eduardo Ibarra  
Lic. Norma Santillán (NI)

#### **Apoyo técnico en recolección de información**

Prof. María Rosa Costilla de Fuentes  
Prof. Patricia Fornero de Suárez  
Prof. Juan Acuña

#### **Lengua**

Lic. Adriana López de Rodríguez  
Prof. María Eva Ruiz  
Prof. Felisa Broggi  
Prof. Ana María Atía (NI)

#### **Matemática**

Prof. Delia Castiglione de Renolfi  
Prof. César Suárez  
Prof. Ramón Suárez (EGB)  
Prof. María Rosa Costilla de Fuentes (EGB)  
Prof. Laura Riera de Landriel (NI)  
Prof. Shirley Rizzolo de Bailón (NI)

#### **Educación Física**

Prof. Ramón Bravo  
Prof. Ana María Ríos de Castellini  
Prof. Lydia Emma Monfrini

#### **Educación Artística**

Música  
Prof. Alejandra Santillán  
Prof. Noemí Serrano  
Prof. Marta Rigourd de Macció

#### **Plástica**

Prof. Marina Touriño de Alurralde  
Prof. Cristina Tissera de Avila

#### **Teatro**

Prof. Cristina Sirena de Bravo  
Expresión *Corporal*  
Prof. Mercedes Ballerini de Messad

#### **Responsables de prensa**

Prof. Felisa Broggi  
Prof. Ana María Atía

#### **Operador informático**

José Luis Lazarte

## **REVISIÓN DE BORRADORES NIVEL INICIAL**

### **Marco Teórico Común**

Prof. Graciela Muhn  
Prof. Lidia de Llugdar  
Lic. María Esther Cavagnis  
Lic. Rita Ledesma  
Prof. José Ricardo Maccio  
Prof. Marcela Abalos

### **Ciencias Naturales, Sociales, Tecnología**

Prof. Claris Ruiz de Saleme  
Lic. Graciela Saber de Muñoz  
Lic. Alba Lía C. de Castro

### **Expresión Arte y Comunicación**

Lic. Nelly Tamer  
Prof. Carmencita Ullman de Ciancio  
Sr. Juan Saavedra  
Lic. Pedro Luna y especialistas Jardín Modelo Inst. Galileo Galilei

### **Lengua**

Prof. José Andres Rivas  
Lic. Esther Scholnick  
Lic. Clara Inés de Levy

### **Matemática**

Prof. Maria Esther M. de Abeijón  
Prof. María A. S. de Lugones

### **Educación Física**

Prof. Jose Ricardo Maccio

## ACCIONES DE CONSULTA Y PARTICIPACIÓN

- I, II, III, IV Reunión del Seminario Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. Programa de Transformación Curricular. MCyEN.
- Informes de Avances de la Elaboración Curricular a autoridades educativas provinciales: Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento de la Educación, Servicio Provincial de Enseñanza Privada, Consejo General de Educación, Directores Generales de Nivel.
- \* Consulta y Devolución a Supervisores, 200 Directores y docentes de Nivel Inicial y EGB estatales y privados: “Antecedentes Curriculares Provinciales, Concepción y componentes curriculares, Problemáticas de las adecuaciones curriculares”.
- Consulta a 50 Instituciones de Nivel Inicial y 42 Institutos Superiores y de Formación Docente, estatales y privados: “Elementos para la Definición de un Enfoque Curricular”.
- Jornadas Taller I, II, III, IV, V con 400 docentes de EGB, de Educación Física, Plástica, Actividades Prácticas, Música. “Nuevo Enfoque de las áreas Educación Artística, Tecnología, Educación Física”.
- Jornadas Taller I, II, III, IV con 230 Directores, Vicedirectores y Maestros de grado de EGB zona de Supervisión N°24, Capital: “Elaboración del Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular Institucional; Lectura crítica de los documentos curriculares jurisdiccionales”.
- Jornadas I, II con 25 Directores de Escuelas Especiales.
- \* Encuentros alternativos con Supervisores de Nivel Inicial y Nivel Primario: “Diagnóstico de la Situación Educativa Provincial; Concepción Curricular; Contenidos Educativos; **Enfoques** de las áreas Formación Ética y Ciudadana, Educación Física, Educación Artística”.
- Misiones Pedagógicas. 1.200 Directores y Vicedirectores de Nivel Primario, toda la Jurisdicción. “Nuevo Enfoque de las Áreas Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología”.
- Jornadas con Supervisores de ámbito estatal, privado y municipal; 50 Directores de Jardines Independientes estatales, 70 Directores y docentes privados y municipales; 200 docentes Encuentro Provincial ADENISE: “Nuevo Enfoque de Lengua; Matemática; Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología; Educación Física; Expresión, Arte y Comunicación en el Nivel Inicial”.
- \* Jornadas con docentes y 60 alumnos residentes del Profesorado de Enseñanza Preescolar ISPP N°6 “Nuevo Enfoque de Áreas Expresión, Arte y Comunicación; Matemática”.
- \* Encuentros con 100 directivos y docentes, Escuela N° 1.088 (Zanjón); Colegio Santa Dorotea (Nivel Inicial, EGB); Colegio Konrad Adenauer (Salavina): de carácter departamental para los tres niveles: “Nuevo enfoque de las Ciencias Sociales”.
- Consulta a 40 alumnos Sala de 5 años, Capital y Banda. “Vivencias actuales desde el alumno en el Nivel Inicial”.
- Consulta a docentes Esc. Dr. José Benjamín Gorostiaga, Nivel Inicial. Documento de Lengua.
- Consulta Cátedra de Lingüística Regional. UNSE, Prof. Domingo Bravo, Prof. Hilda Juárez de Paz.
- Consulta “Escuelas rurales de personal único”, Prof. Norma S. de Biscione.
- 2° Jornada Taller Trayectos Técnicos profesionales, con 40 Rectores de Nivel Medio: “Inserción de la Tecnología en la escuela”.
- Consulta a Direcciones Generales de Nivel Primario, Medio, Terciario, SPEP: “Organización Curricular en la EGB 3”, Documento para la discusión. Consejo Federal de Educación.

- 
- Análisis y recomendación de la bibliografía para docentes y alumnos, a entregar por Plan Social Educativo.
  - Coordinación de enfoques con responsables de Proyectos de Capacitación de Red Federal de Formación Docente Continua, en las áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología.
  - Consulta a Supervisores EGB: "Problemática del éxodo de la población en las zonas rurales".
  - Consulta a Supervisores EGB, Supervisora Nivel Terciario Prof. Velia Russo de Gonzalez, Escuela Normal Manuel Belgrano, Ex Asesoras Pedagógicas y Directores de Centros Experimentales de la Provincia: "Promoción automática en EGB".

# ÍNDICE

<b>Presentación</b> .....	15
---------------------------	----

## **MODULO I. MARCO TEÓRICO COMÚN**

### **1. Encuadre general**

1.1. De la Transformación Educativa a la Transformación Curricular .....	19
1.2. Proceso de construcción del Diseño Curricular .....	19
1.3. Elementos diagnósticos .....	20
1.4. Acerca de la concepción curricular .....	21
1.5. Diseño Curricular de la Jurisdicción de Santiago del Estero .....	22
1.6. Caracterización .....	22

### **2. Fundamentación**

2.1. Supuestos antropológicos y filosóficos .....	25
2.2. Supuestos epistemológicos .....	26
2.3. Supuestos socio-político-culturales .....	26
2.4. Supuestos psicológicos y su incidencia en lo pedagógico-didáctico .....	27
2.5. Caracterización del sujeto de aprendizaje .....	28
2.6. Supuestos pedagógicos .....	31

### **3. Lineamientos político-pedagógico-didácticos**

3.1. Lineamientos políticos .....	33
3.1.1. Finalidades del Sistema Educativo .....	33
3.1.2. Finalidades y funciones del Nivel Inicial .....	34
Propósitos educativos del Nivel Inicial .....	35
3.1.3. Finalidades de la EGB .....	35
3.1.4. Funciones de la EGB .....	36
Propósitos educativos de la EGB .....	36
3.1.5. Finalidades de Regímenes Especiales .....	37
3.2. Lineamientos pedagógico-didácticos .....	38
3.2.1. Componentes del modelo pedagógico-didáctico. Concepciones básicas .....	38

### **4. Encuadre institucional**

4.1. Condiciones básicas institucionales .....	49
4.2. Proyectos Curriculares Institucionales .....	50
4.3. Nuevos roles docentes .....	54
4.4. Articulación .....	55

<b>5. Bibliografía</b> .....	57
------------------------------	----

## **MODULO II. PROYECTO PEDAGOGICO-DIDÁCTICO, NIVEL INICIAL**

<b>1. Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología</b> .....	63
<b>2. Lengua</b> .....	97
<b>3. Matemática</b> .....	129
<b>4. Expresión, Arte y Comunicación</b> .....	163
<b>5. Educación Física</b> .....	193

## PRESENTACIÓN

Estamos transitando un tiempo histórico en la Educación Argentina. La convocatoria de la Ley Federal de Educación N° 24.195, para transformar la educación y ubicarla en el lugar de preeminencia que le corresponde, empieza a consolidarse.

Aunque no faltan las dudas e incertidumbres, como es natural en todo camino que se inicia, existe la confianza, decisión y compromiso en alcanzar las metas propuestas.

El presente Diseño Curricular es un material para ser trabajado y modificado, tiene el carácter y alcance de una propuesta organizada desde la jurisdicción para sostener y consolidar un nuevo modelo de comunidad educativa.

Es éste uno de los ejes más fuertes de la transformación educativa y también uno de los más problemáticos, porque significa un cambio fundamental en la concepción de la persona humana y por lo mismo, en las estructuras de autoridad, en el sentido y en las formas de comunicación y participación.

Este documento está además, “pensado en futuro”, por lo que se trabajará en las condiciones necesarias para su desarrollo e implementación completa en nuestras escuelas, con las adecuaciones a cada realidad y sectores de la población escolar. Será complementado para ello con Documentos Anexos que atiendan a las Necesidades Educativas Especiales, el bilingüismo, los sectores rurales y urbano-marginales, como así también, por el capítulo de Lengua Extranjera adoptado por la provincia. Es preciso construir una escuela que atienda la diversidad, una diversidad presente en cada aula, escuela, población.

Esta necesaria transformación educativa en nuestra provincia se sostiene en la reconocida capacidad de nuestros maestros que históricamente han hecho posible la presencia cultural de nuestro pueblo en el contexto nacional, por otro lado, en la permanente motivación hacia la superación profesional.

Es así que los docentes, como motores del cambio, son los que harán posible su concreción en el quehacer cotidiano, en la búsqueda de la tan necesaria calidad de la educación.

Es justo agradecer los aportes, la colaboración y participación de los santiagueños que, desde dentro o fuera del sistema, colaboraron en esta elaboración.

El desafío está planteado. La responsabilidad es de todos.

Módulo I

*Marco  
Teórico Común*

# 1. ENCUADRE GENERAL

## 1.1. De la Transformación Educativa a la Transformación Curricular

La Transformación Educativa, iniciada en nuestro país, a partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en abril de 1993, constituye la definición de una política de Estado en materia de educación, con el propósito de acompañar los cambios acelerados y trascendentes que se están produciendo en el mundo actual, a nivel político, económico, social, científico, tecnológico y cultural.

En ese sentido, la Transformación Educativa abarca la totalidad del sector, en todos sus aspectos, componentes y ámbitos. Implica generar la capacidad de enfrentar los históricos problemas educativos, como también al reto que significa el siglo XXI.

La aplicación gradual de la Ley Federal de Educación en cada provincia conlleva, entre otros aspectos, la necesidad de:

- la transformación de la estructura del sistema
- la transformación curricular
- la transformación de la formación y capacitación docente

La **Transformación Curricular** implica la elaboración de nuevos currículos en todos los niveles de enseñanza, se realiza según los Acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación respecto a Criterios para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles y se concreta en tres instancias:

Nación . . . . . CBC de cada Nivel y Ciclo  
Provincia . . . . . Diseño Curricular Jurisdiccional para cada Nivel  
Institución . . . . . Proyecto Curricular Institucional

## 1.2. Proceso de construcción del Diseño Curricular

La tarea de elaboración de Diseños Curriculares Jurisdiccionales en el marco de la Transformación Educativa es una responsabilidad provincial, de su política educativa y de todos los interesados en mejorar la calidad de nuestra educación.

La misma fue iniciada por la Dirección General de Planeamiento de la Educación, Subsecretaría de Cultura y Educación de la Provincia, donde se conformó la Comisión Curricular Jurisdiccional para Nivel Inicial y EGB.

A partir de una reducida Comisión Central (agosto, 1995) el grupo de especialistas se fue ampliando hasta cubrir todos los capítulos de los CBC, en Nivel-Inicial y EGB (febrero, 1996).

La metodología de elaboración, acorde a los lineamientos nacionales, es revisada en cada reunión del Seminario Federal Cooperativo de Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles y su dinámica implica una concepción curricular.

En el sentido asumido, el Diseño Curricular es una construcción social con distintas instancias de participación:

- Elaboración central, en Comisión Curricular.
- Consulta dentro y fuera del sistema.
- Revisión por expertos, especialistas académicos y docentes de base.
- Ajustes de materiales.
- Evaluación para todo el proceso.

La etapa de implementación de estos Documentos Curriculares será un proceso político-técnico, crítico y complejo, que implica la participación generalizada de docentes y alumnos, con la idea de que no son definitivos, sino materiales para enriquecer desde cada docente o escuela.

Precisará una fuerte articulación de acciones que permita optimizar los recursos humanos y materiales, priorizando aspectos problemáticos o críticos que tienen que ver con:

- La eficiencia de nuestro Sistema Educativo Provincial.
- Posibilidad de trabajo en cada escuela según sus características socio-comunitarias.
- Desempeño de los docentes.
- Circulación de materiales de apoyo.

Definir estrategias para implementar los proyectos curriculares supone la concepción de que la transformación no está resuelta en la elaboración de nuevos documentos sino, más bien, que las reales innovaciones serán las que surjan en las aulas y las instituciones.

Esta implementación es multidimensional, requiere la incorporación e integración teórico-práctica de:

- Nuevos materiales y contenidos.
- Nuevas aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje.
- Nuevas formas de organización y gestión.
- Nuevas ideas y principios.

Las dificultades serán diversas y por ello, deberá proveerse también de una atención particularizada, a través de acciones de monitoreo permanente.

### 1.3. Elementos diagnósticos

Las condiciones de partida del presente proyecto educativo, analizadas detalladamente en el Documento **Diagnostico de la Situación Educativa Provincial**, elaborado por la Comisión Curricular, reflejan “la compleja realidad en la que se enseña y se aprende en Santiago del Estero”.

Se entiende que la elaboración de Diseños Curriculares no puede prescindir de la información disponible sobre el sistema educativo en particular y los aspectos socio-educativos en general.

De los datos cualitativos y cuantitativos, obtenidos de diversas fuentes, se identifican algunos aspectos relevantes que son nudos **críticos** en esta propuesta curricular:

- \* Los indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas: capacidad de subsistencia, condiciones de viviendas, servicios sanitarios y acceso a la educación, de la población en general y por Departamento, que no alcanzan los estándares mínimos en su mayoría, señalando un alto porcentaje de niveles críticos. Demuestran la interrelación de las situaciones de vulnerabilidad económica con los bajos niveles de educación alcanzados por la población.
- La bicefalía del sistema educativo provincial y la necesidad de adecuación de su estructura a la aplicación de la Ley Federal de Educación.
- Las acciones provinciales actuales muestran un buen nivel de participación y cumplimiento de metas en los Programas Nacionales referidos a la Transformación Educativa:
  - Programa de Organización Pedagógica de la Formación Docente
  - Programa de Gestión de la Capacitación Docente
  - Programa Bloques Temáticos Nueva Escuela
  - Programa Prociencia
  - Programa Forciencia
  - Programa Nueva Escuela para el Siglo XXI
  - Plan Social Educativo
  - Proyecto Génesis
  - Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación
  - Programa de Transformación Curricular
  - Red Electrónica Federal de Formación Docente Continua
  - Núcleo Provincial del Sistema Nacional de Información y Documentación Educativa
- La localización de la población quichua-hablante, en un reducto idiomático ubicado en la zona central de Santiago del Estero, con una población de 60.000 a 80.000 habitantes, todos bilingües.

- Necesidad de diseñar y ejecutar acciones para la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en escuelas comunes, de los diferentes niveles.
- La necesidad de adecuación del sistema de supervisión en todos los niveles educativos, en cuanto a número de Supervisores, regionalización, funciones pedagógicas, articulación entre Niveles.
- La necesidad de adecuación del marco normativo provincial a la aplicación de la Ley Federal de Educación.
- La necesidad de articulación y coherencia entre los niveles del sistema.
- La posibilidad de vinculación entre Educación y otros sectores de políticas públicas, de jurisdicción nacional, provincial, municipal: Salud, Trabajo, Producción, Acción Social, Vivienda, Transporte, etc.
- Mejorar la circulación de información referida a la Transformación.
- Aproximadamente un 80% de las escuelas primarias estatales son de segunda, de tercera y de personal único.
- La cantidad de establecimientos educativos de Nivel Inicial no da cobertura a la población en edad de asistir.
- El porcentaje de repitencia en primer grado EGB estatal es del 29%; en privados, el 4,4%.
- Insuficiente cantidad de docentes del área estético-expresiva (Música, Educación Física, Plástica, Actividades Prácticas).
- Bajo rendimiento escolar, urbano y rural, en las áreas Lengua y Matemática.
- Problemática del éxodo de poblaciones escolares rurales en determinados Departamentos.
- Necesidad de contar con Programas que tengan por objetivo la reforma integral del Sistema Educativo, mejorar la calidad de la educación y aumentar la cobertura en todos los Niveles, a través de las vertientes fundamentales de la Capacitación, Equipamiento e Infraestructura: “Programa de Reforma de Inversiones para el Sector Educación”, PRISE; “Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria PRODYMES”.

La consideración de la información precedente se traduce en toma de decisiones en relación a la presente elaboración curricular.

#### 1.4. Acerca de la concepción curricular

La complejidad del planteo hace que no sea posible adherirse a un único modelo.

Los modelos curriculares fueron cambiando en la historia de la educación y de las prácticas educativas, poniendo énfasis en diferentes elementos curriculares.

No nos situamos en alguno en particular, tratamos de rescatar aspectos básicos de cada modelo, teniendo en cuenta que en este momento de transformación en el que cada componente -contenido, metodologías, evaluaciones, roles, etc. está siendo resignificado, hablamos de ellos pero desde un nuevo enfoque.

Así, si el modelo tradicional puso énfasis en los contenidos (un contenido verbalizado, enciclopedia y a veces fuera de contexto) hacerlo hoy, responde a un nuevo enfoque, a un contenido que está categorizado, que incorpora al “saber qué”, el “saber cómo” y que no es el único elemento de desarrollo curricular.

En otro momento, el modelo *curricular* se basó en los objetivos, en aquellas conductas “observables y medibles” que puso un signo fuerte en nuestras prácticas. Hoy, podemos seguir hablando de objetivos, o bien llamarles propósitos o expectativas de logro; lo que interesa destacar es que el proceso educativo necesitará siempre ser evaluado y, en consecuencia, estarán presentes sólo que, desde un nuevo enfoque, no serán elementos que orienten la evaluación “desde fuera” y “al final” de dicho proceso sino que son parte de él, son direccionales, orientadores de las prácticas de docentes y alumnos, y por lo tanto, complejos y permanentes.

En contraposición a mirar únicamente los resultados “al final” surgió el modelo curricular basado en los principios y **procesos**, que centra la preocupación en la naturaleza y características del que aprende y en la calidad de los procesos, cuestión que es hoy también un elemento importante en esta propuesta.

Por otro lado, el **modelo curricular basado en lo situacional**, con acentuado énfasis en la institución escolar, que define su proyecto en relación a su comunidad particular es, asimismo, un punto fuerte de la innovación.

De esta manera, **Zas concepciones antes mencionadas resultan ser esquemas de referencia y todas fueron consideradas para situarnos en esta tarea de elaboración jurisdiccional.**

## 1.5. Diseño Curricular de la Jurisdicción de Santiago del Estero

El presente Diseño Curricular explicita el **Proyecto** Educativo que la Jurisdicción de Santiago del Estero tiene para sus habitantes.

No es un documento acabador sino que constituye el **marco de referencia de las prácticas pedagógicas**, lo suficientemente flexible como para que en el momento de concreción, cada institución y sus actores, realicen una construcción cultural, crítica y creativa. Es decir, se espera desde esta visión que el Proyecto Curricular Jurisdiccional sea constantemente analizado, percibido como **hipotesis de trabajo**, sometido a pruebas y ajustes y **evaluado en forma permanente**.

Un diseño curricular, aun siendo una propuesta de trabajo no acabada, es una **totalidad que guarda cierta organización**. Esta característica, está sugerida en la palabra “diseño”, que se relaciona con “esquema”, con “estructura”, con lo esencial, que deberá contener las particularidades que pongan en él cada docente o cada escuela.

Apropiarse de los elementos de esta estructura que es el diseño, encontrar sus pilares básicos, será fundamental, para que **a su vez cada docente pueda construir su propia estructura u organización del qué, cómo y cuándo enseñar**.

Tener claridad de lo esencial, integrada con profesionalismo y sentido común, permitirá ejercer una práctica renovada.

Para que esta perspectiva de la transformación se cristalice y se concrete en la realidad educativa, es necesario que las instituciones se transformen en “organizaciones inteligentes”, abiertas al aprendizaje, capaces de brindar servicios de calidad, lo cual requiere espacios de autonomía para la toma de decisiones.

Todo esto exige pensar en un nuevo modelo de gestión institucional y en nuevos perfiles y roles de los supervisores, directivos y docentes de base.

## 1.6. Caracterización

Este Diseño se caracteriza por ser:

- \* Una **construcción social**, con instancias de participación de diferentes actores (supervisores, directivos, docentes, padres, alumnos, académicos, miembros de organizaciones intermedias, etc.), mediante estrategias variadas: encuestas, entrevistas, talleres, jornadas, microexperiencias innovadoras.
- Una **opción** cultural equilibrada entre lo regional y lo universal, la diversidad cultural y la validez del conjunto de conocimientos.
- Una **propuesta** que aprovecha los componentes de los distintos modelos curriculares y otorga igualdad de importancia a las competencias -expresadas como objetivos o expectativas de logro-, a los contenidos, a lo situacional y a los principios y procesos.
- Un **documento** que atiende la diversidad social, cultural (bilingüismo, ruralidad, sector urbano marginal) y las **necesidades especiales de aprendizaje**.
- Es el curriculum **oficial**, indicado, prescripto, del que cada maestro hará su interpretación y desde esta comprensión particular decidirá que implementar. Sin embargo, habrá una distancia entre lo que se enseñe y lo que efectivamente el alumno aprenda. Siendo la escuela el lugar de enseñar y aprender por, excelencia, a ella le cabe acercar o acortar esta distancia.

En su formato:

- **Presenta un Marco Teórico Común** a todos los Niveles, Modalidades y Regimenes del Sistema Educativo Provincial que explicita la concepción de hombre, de educación y su función social, política, económica y cultural: **Partes I, II, III y IV** del presente documento.
- Organiza **los contenidos por áreas de conocimiento**, que coinciden con los capítulos de los CBC.
  - Nivel **Inicial**: “Matemática”, “Lengua”, “Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología”, “Educación Física”, “Expresión, Arte y Comunicación”.
  - **EGB**: “Matemática”, “Lengua”, “Ciencias Naturales”, “Ciencias Sociales”, “Tecnología”, “Educación Física”, “Educación Artística” y “Formación Ética y Ciudadana”.
- Integra los contenidos de cada área en torno a **ejes organizadores**.
- Explicita **el encuadre pedagógico didáctico por Niveles, que contiene para cada área**:
  - Fundamentación.
  - Propósitos educativos.
  - Expectativas de logros por ciclo.
  - Selección y organización de contenidos en los que se distingue:
    - # Los ejes organizadores propuestos.
    - # Explicitación de dichos ejes.
    - # Secuenciación de contenidos conceptuales por año.
    - # Secuenciación de contenidos procedimentales por año y/o ciclo.
    - # Selección y organización de contenidos actitudinales por ciclo.
  - Principios metodológicos.
  - Evaluación: criterios de acreditación.

---

## 2. FUNDAMENTACIÓN

### 2.1. ‘Supuestos antropológicos y filosóficos

En términos globales, la educación toma al hombre como un ser social, cultural e histórico que puede ejercer su influencia sobre el legado de sus antepasados; que es capaz de actuar, participar y decidir en la transformación de su medio, en provecho de sí mismo y de la comunidad a la cual pertenece.

Ese hombre, principio y fin de la acción educativa, concebido en cuanto **persona** es definido como un ser inacabado en constante proceso de transformación. Asimismo, implica desde su misma esencia, **libertad, conciencia, aspiración al valor, capacidad de elección y responsabilidad sobre su propia existencia**. Es capaz de distinguir y de decidir.

Esclarecer la esencia, el valor y el fin de la persona humana es contar con una de las líneas directrices que orientan el diseño curricular.

El hombre coexiste en una realidad de valores y bienes culturales que se presenta como un modelo dinámico al que debe acceder, a modo de imperativo de realización personal, en la construcción de su propio proyecto de vida. Ese proyecto hace que el hombre se “invente” permanentemente a sí mismo de cara al futuro, a su trascendencia, inserto en un mundo imbuido de valores, muchas veces en Conflicto, que tienen que ver con el respeto al otro, la solidaridad responsable, la creatividad y la interioridad.

Dado que la existencia humana no sólo se presenta caracterizada por valores sino por la capacidad que tiene todo hombre, desde su obrar personal y libre, de asumirlos y encarnarlos, *la libertad* y los *valores* aparecen como elementos inseparables en toda acción educativa.

El *centro o punto de apoyo de los valores es propia persona*, la persona concreta que existe con los demás en el mundo para realizar su existencia. Las cosas adquieren valor en la medida en que se insertan en el proceso de humanización. En ese proceso la persona, permanentemente, *incorpora, modifica, elabora o actualiza* capacidades, nuevos símbolos, nuevas formas de valor, a partir de otras anteriores. Los verdaderos valores son aquellos que trascienden la situación inmediata en el tiempo y abarcan tanto el pasado como el futuro.

En base a la consideración del hombre como proyecto de vida, es posible proponer una *concepción de educación orientada a descubrir el sentido de la vida y a promoción de la dignidad humana* a través de una propuesta educativa que implique, desde la realización personal, la construcción de un contexto socio-político cultural participativo y democrático.

En esta “educación para el sentido de la vida y la dignidad humana”, dos aspectos fundamentales a tener en cuenta son: el “quehacer” personal como valor y el fortalecimiento del concepto de sí mismo o autoestima.

En el proceso de formación integral de la persona se pueden distinguir según los fundamentos antropológicos y filosóficos precedentes, cuatro dimensiones que intervienen para su concreción:

- El **hacer**: la acción tiene por fin principal dominar y organizar una materia exterior. Corresponde a la acción del hombre sobre las cosas, en el plano de las fuerzas naturales o productivas. Es el ámbito de la técnica y la industria. Su fin y medida es la **eficacia**. Esto no significa que el hombre se satisfaga con fabricar y organizar, necesita encontrar en estas operaciones su dignidad y cierta elevación por encima de la utilidad.
- El **obrar**: la acción ya no apunta a construir una obra exterior sino a formar al sujeto, sus virtudes y su unidad personal. Su fin y medida propia *es la autenticidad*. Importa no tanto lo que hace sino más bien cómo lo hace y aquello en que se convierte al hacerlo. Esta elección ética tiene naturalmente sus efectos sobre la acción en el sentido del hacer.
- **La acción conternplativa**: no es simple cuestión de inteligencia, sino que involucra al hombre entero; no es evasión de la actividad común sino aspiración a un reino de valores que invada

y envuelva toda la existencia humana. Su fin y medida es la *perfección y la universalidad*.

- La acción **colectiva**: se manifiesta en la comunidad de trabajo, comunidad de destino o comunión espiritual. Su fin y medida es la formación **integral o personalización**.

## 2.2. Supuestos epistemológicos

Para decidir qué enseñar, cuándo y cómo y también **que evaluar, como y cuándo, son** varias las fuentes o perspectivas a las cuales recurrir para encontrar las respuestas pertinentes: la epistemológica, la psicológica, la sociológica y la pedagógica. Cada una de ellas aporta, desde su especificidad, los fundamentos esenciales para la organización curricular pero es importante vincularlos en una integración sistémica y comprensiva para un abordaje totalizador frente a la complejidad con que se presenta el proceso educativo.

Ante ello, es conveniente, asimismo, señalar que si bien la experiencia proporcionada por la práctica pedagógica constituye una información relevante, es necesario recurrir a tales fundamentos a fin de elaborar un diseño de base científico-tecnológica, contextualizado a las demandas reales de la sociedad y acorde a las exigencias de la transformación educativa.

Dado que el acceso al conocimiento es un eje central de la tarea pedagógica, los fundamentos epistemológicos cumplen una función de indiscutible importancia en la educación actual. El conocimiento es una relación entre un sujeto que conoce y un objeto de conocimiento. Es una interacción que se construye en un contexto social y cultural determinado.

Los conocimientos son el producto del proceso por el cual los sujetos interpretan y conceptualizan la realidad. Estos conocimientos, a su vez, son resignificados desde los marcos de referencia que integran la visión del mundo de cada sujeto. Este proceso de producción y resignificación del conocimiento implica, por lo tanto, una actitud activa y transformadora del sujeto en un doble sentido: por un lado, hacia la realidad en la medida en que el nuevo conocimiento aprendido le permite situarse y actuar de manera diferente frente a la misma, modificándola y transformándola; y, por otro lado, hacia sí mismo en tanto esta nueva comprensión le posibilita autopercebirse en forma distinta.

La producción de conocimiento, en su cadena de significaciones y resignificaciones, no es el resultado de un sujeto individual sino de una práctica social ejercida por un sujeto colectivo. Así, los fundamentos específicamente epistemológicos llevan, necesariamente, a los sociales, psicológicos y pedagógicos.

## 2.3. Supuestos socio-político-culturales

Entender la **producción de conocimiento como práctica social**, supone que ésta no consiste solamente en la generación de nuevas teorías, conceptos e informaciones, sino que desarrolla acciones y origina modalidades institucionales propias, marcadas por estilos de participación diferenciados de otros. Por lo tanto, implica un proceso de sociabilización y culturalización.

La escuela empieza a ser vista como: el espacio **por excelencia**, donde se pone un especial énfasis en la necesidad de una sólida formación en ciencias básicas que permita diseñar o utilizar de manera innovadora mecanismos e instrumentos aun en el espacio escolar. Es, así también, el lugar donde debe iniciarse la formación de las competencias básicas que se requieren para conocer las lógicas internas de los sistemas, procedimientos y para acceder a los nuevos lenguajes y códigos en los que se fundamenta la tecnología actual.

En la medida en que concebamos a la **escuela como institución social activa** y no solamente como reproductora de conocimiento, normas y relaciones, le cabe un papel fundamental en la producción y distribución equitativa de conocimientos socialmente válidos, necesarios para la integración personal y el buen desempeño en los diferentes contextos de la vida social.

Más allá de las estrategias pedagógicas está la **necesidad de transformación profunda de la escuela** para convertirse en una **institución abierta** y democrática en la cual **docentes, padres y alumnos aprendan a participar activamente en el desarrollo de los planes, las actividades, la gestión y la evaluación escolar**.

Por ello, la forma de concebir el saber es uno de los aspectos fundamentales que es necesario considerar al elaborar una propuesta que se proponga revalorizar la función de la escuela.

Es conveniente distinguir entre *saber* individual que es parcial y se inscribe en la historia psíquica y social del sujeto y *saberes* como conjunto de enunciados y de procedimientos socialmente contruidos y reconocidos, por intermedio de los cuales un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma.

El *conocimiento* se ha convertido en la herramienta que permite el acceso no sólo al *mercado laboral* cada vez más automatizado e informatizado sino también al mundo de las relaciones humanas. De ahí el compromiso por parte del sistema educativo en la formación de las competencias científico-tecnológicas necesarias para satisfacer la demanda social de aprendizajes. En este sentido, la preparación para el trabajo u ocupación juega un papel decisivo en la afirmación de la identidad y en los sentimientos de autoestima.

## 2.4. Supuestos psicológicos y su incidencia en lo pedagógico-didáctico

Desde la Psicología, el marco referencial de nuestro Diseño Curricular no se adhiere a una única teoría psicológica, sino que sintetiza los aportes de un conjunto de teorías expresados en principios como los siguientes:

- Los procesos de crecimiento personal del sujeto están influenciados por acciones educativas informales o formales.
- Los conocimientos previos que poseen los alumnos al iniciar su participación en cada experiencia educativa formal es otro factor que condiciona la repercusión de dicha experiencia en el crecimiento personal. El alumno no es una tabla rasa, no parte de cero, siempre un nuevo aprendizaje escolar es construido a partir de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos surgidos de su experiencia previa.

Este principio incide en la secuenciación de contenidos y actividades de aprendizajes, en la selección de estrategias metodológicas y en la evaluación.

Es decir que “lo ‘que el alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado depende del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra, y del conjunto de conocimientos que **ha construido en sus experiencias previas de aprendizaje**”. Dichas experiencias pueden haber sido escolares o no, ajustadas o no a exigencias de nuevas situaciones de aprendizaje.

Así, se entiende que el aprendizaje se construye con fuerte incidencia del ámbito social, y su referencia previa excede lo escolar.

Sin embargo, en cuanto a las *posibilidades individuales de acceder a nuevos aprendizajes*, se considera que el margen de repercusión de la acción educativa está delimitado por el nivel de “desarrollo efectivo” y el nivel de “desarrollo potencial” del sujeto, que también se denomina *zona de desarrollo próximo*.

Desarrollo, aprendizaje y enseñanza son tres elementos interrelacionados. La enseñanza eficaz parte del desarrollo del alumno, trabaja con sus logros y posibilidades, no para limitarse, circunscribirse o plafonarse en ellos, sino *para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, ampliandola y generando, eventualmente, nuevos aprendizajes*.

## 2.5. Caracterización del sujeto de aprendizaje

### Desarrollo cognitivo

Según la Psicología Evolutiva y las teorías sobre aprendizaje, pueden establecerse períodos con características particulares, durante los cuales se preparan las transformaciones que posibilitan el pasaje a niveles superiores de pensamiento y sociabilidad.

El sujeto de la educación es la síntesis entre su equipo biológico de base, su historia vincular y social y su trayectoria de aprendizajes mediante la cual construye una matriz de encuentro con lo real. Esto es lo que le permite aprender a aprender, es decir, aprender a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos, hábitos y actitudes.

Así, la matriz de aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con los adultos y compañeros significativos, en los diversos contextos de vida (familia, escuela, sociedad).

Es por ello que el sujeto de aprendizaje **no se construye aislado** sino con el **otro**, según las características propias y las de cada contexto, en un proceso de interacción que permite el tránsito de la “dependencia” a la autonomía, de la indiferenciación a la identidad.

Por las consideraciones precedentes, las *etapas* que se detallan a continuación deben tomarse como **generalizaciones que se resignifican y particularizan desde la realidad de cada sujeto que aprende**.

Desde la primera infancia puede observarse un “impulso de saber”, lo que nos permite hablar de “operaciones”.

La etapa *del desarrollo de los niños de cero a dos años* se caracteriza por tres adquisiciones:

- 1) **Coordinación** de modalidades sensoriales (los esquemas perceptivos y sensoriales se integran progresivamente y se vuelven más complejos). El tocar, golpear, mirar, etc., es cada vez más coordinado e integrado.

La inteligencia opera en el terreno práctico.

Es importante destacar que no se trata de experiencias motrices, sensoriales aisladas, sino coordinación de **esquemas**, es decir integración de información en “unidades cada vez más significativas” y por lo tanto más complejas.

La representación se va adquiriendo a lo largo de esta etapa como un producto de la inteligencia práctica.

- 2) **Distinción entre medios y fines**, en el terreno práctico. A partir del año o año y medio, el niño/a es capaz de recurrir a un segundo objeto para “prolongar” su brazo y mano a fin de alcanzar lo que desea conseguir.
- 3) **La permanencia del objeto**, es decir el niño llega a construir la idea de que los objetos existen, aunque cambien de posición.

**Entre los dos y seis años**, que Piaget denomina **estadio del pensamiento pre-operatorio**, se incluyen dos etapas:

- Simbólica: que se extiende aproximadamente entre los dos y los cuatro años.
- **Intuitiva**: entre los cuatro y los siete años.

En la primera etapa aparece el símbolo que representa la acción. Esta función se relaciona con el desarrollo del lenguaje y con la aparición de los primeros signos.

El pensamiento simbólico permite al niño:

- Elaborar pre-conceptos.
- Razonar por transducción.
- Expresarse en forma simbólica a través del juego y la palabra.
- Construir su vida interior.
- Relacionarse con sus pares.

En la segunda etapa, llamada del pensamiento intuitivo, se dan construcciones intelectuales incompletas, aún el razonamiento del niño (entre 4 y 5 años) se da en el campo de la acción y la manipulación y fuertemente influida por lo perceptual.

En esta etapa, también podemos distinguir otras características psicológicas:

- El sincretismo.
- El egocentrismo.

El sincretismo es un conocimiento global de las cosas, su representación gravita alrededor de las situaciones vividas. El niño piensa y representa los objetos del medio exterior a través de sus sentimientos, sus deseos y su propia experiencia.

El egocentrismo, lleva al 'niño a percibir el mundo a su imagen, lo que dificulta superar su propio punto de vista.

Sin embargo, los aportes de la Psicología *Cognitiva*, en la última década, nos llevan a revisar las características del pensamiento egocéntrica. Este se flexibiliza por la relación entre pensamiento y lenguaje, que se manifiesta en las discusiones, argumentaciones y razonamientos que los niños realizan en contextos naturales. La mentira de los pequeños es una prueba más, la que para mentir hay que tener en cuenta lo que el otro va a pensar de lo que él va a decir, es como tener una teoría en la mente.

El *sujeto de aprendizaje de sala* de cinco, esta justamente en ese período de transición del "pensamiento pre-operatorio" o pensamiento pre-lingüístico. Corresponde a la inteligencia práctica situacional, que resuelve las exigencias o planteos de cada situación presente, recurriendo a la acción práctica y concreta. Este período de transición no es estático; se cruzan las líneas de desarrollo del pensamiento, del lenguaje y de las funciones de representación lo que facilitará el surgimiento de la inteligencia práctica o discursiva.

Entre los 6 y 12 o 14 años se producen cambios muy importantes en la capacidad de conocer. Más o menos coincidente con el ingreso a la EGB, se desarrolla el pensamiento operatorio concreto. Las operaciones concretas comienzan cuando las acciones se interiorizan. Como operaciones mentales reversibles.

La reversibilidad posibilita:

- Ir de lo particular a lo general y de lo general a lo particular. Este avance permite realizar inclusión de clases, por ejemplo: la ballena es un animal y es mamífero (incluye en una clase general a otra más específica).
- Ir del pensamiento a la acción y viceversa. Puede anticipar mentalmente *esquemas de acción*, sin tener que realizarlos en ese momento.
- Alcanzar, por distintos caminos, un mismo resultado.

Sintetizando, la reversibilidad de un *esquema* implica que la persona tiene la posibilidad de realizar experiencias mentales: "hacer y deshacer", "ir en una dirección contraria; considerar una cosa como perteneciente a una clase y al mismo tiempo a otra". Ejemplo: si pedimos a un niño que seleccione cuerpos agrupando los que tienen características comunes, pueden hacerlo teniendo en cuenta distintas propiedades: color, forma, tamaño.

Las operaciones reversibles posibilitan realizar agrupamientos, en base a la clasificación y seriación. La *estructura mental* de agrupamientos, en el plano de las operaciones concretas, facilita la comprensión de las leyes del pensamiento lógico matemático como la "asociatividad", "conmutatividad", "identidad", "transitividad".

En esta etapa el sujeto ya puede pensar sobre las cosas distintas en el espacio y en el tiempo, coordina las relaciones de orden temporal: antes - después, y puede establecer las relaciones entre espacio-tiempo.

Conviene destacar que el razonamiento lógico-concreto aún está ligado a la *manipulación*, a la acción.

En la etapa siguiente, más o menos coincidente con el ingreso al tercer ciclo, se producen importantes transformaciones en la capacidad cognitiva, evoluciona hacia el *pensamiento formal*. Acompañando a las características biológicas y psicológicas de la pubertad, la abstracción es una fuerte característica, aunque sin dejar en algunas áreas, todavía, de aplicar el pensamiento lógico concreto.

En este *sentido*, es importante señalar la incidencia de la tarea del docente para acompañar la evolución del pensamiento desde lo concreto hacia las abstracciones, en este periodo de transición.

A modo de síntesis se puede afirmar que las operaciones del pensamiento se organizan en sistemas que no son rígidos sino, más bien, permiten nuevos desarrollos y adquisiciones. Los pasos son progresivos de una etapa a otra. No se dan saltos o cortes entre un estadio y otro: **el obrar y el percibir constituyen no sólo para el infante, sino también para el niño mayor, para el joven y para el adulto el fundamento y la forma básica de la vida psíquica.**

Cabe señalar que, si bien en esta propuesta se presentan de manera particularizada, los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y social van asociados en la estructuración de la personalidad.

## Desarrollo de la vida afectiva y social

A partir de los dos años, se distinguen dos aspectos importantes:

- a) El desarrollo de los sentimientos individuales, favorecidos por el desarrollo del lenguaje. Comienza a manifestar simpatías y antipatías.
- b) La aparición de los sentimientos morales. Estos surgen de la relación del niño/a con los adultos.

Los valores morales son normativos, emanan de reglas y siguen el curso del pensamiento intuitivo.

La moral de esta primera infancia es heterónoma, depende de la voluntad exterior, que es la de sus seres mayores y queridos (padres, abuelos, "señorita").

Se realizan descubrimientos y comparaciones con sus progenitores que les permitirán situarse en relación a ellos.

En esta etapa adquieren gradualmente la figura de compañeros de juego, con interacciones activas, aunque esporádicas y limitadas al principio.

El juego se transforma en asociativo, favorecido por las posibilidades de intercambio verbal. Sin embargo la organización colectiva (de cuatro/cinco participantes) frecuentemente fracasa por las disposiciones al egocentrismo, por la necesidad de autoafirmación y por la incapacidad de formarse una representación colectiva de la finalidad común.

A partir de los cinco años comienza a considerar a los otros, a tener en cuenta los deseos e intereses de sus compañeros.

Al ingresar a la EGB empieza a querer de un modo más objetivo, es capaz de sentir y manifestar afectos a otros, además de sus padres. Se observa un control creciente de las reacciones emocionales.

En el **primer ciclo** el niño comienza a verse a sí mismo como una unidad que puede integrarse a diferentes grupos. Aparecen los primeros interrogantes sobre los orígenes, la justicia y la equidad, la identificación con ídolos y héroes.

En el segundo ciclo se afianza la identidad y la escuela puede cumplir un rol positivo, si brinda oportunidades de expansión o ayuda a fijar estereotipos de personalidad o género. En lo social, se acentúan las diferencias entre varones y mujeres y los intereses se vuelven específicos.

En el **tercer ciclo** el sujeto realizó importantes conquistas en la socialización y comienza a preguntarse por el sentido de las pautas que aceptó, a cuestionar los valores de los modelos adultos, a confrontarse con la sociedad.

**Caracterizar las diferentes etapas del sujeto de aprendizaje en este Diseño tiene una función orientadora para la tarea docente, sin embargo cabe aclarar que, desde el diagnóstico de nuestra realidad, se advierte que las edades de asistencia a los diferentes años de la escuela de la población urbana y rural, son diversos y no coincidentes con las edades testigo enunciadas en la Ley Federal de Educación, ni con una división tajante de las etapas evolutivas.**

## 2.6. Supuestos pedagógicos

Para que los aprendizajes escolares y las intervenciones que el docente realiza mediante la enseñanza incidan sobre el crecimiento personal del alumno/a es recomendable tener en cuenta los siguientes requisitos:

- Ser significativos, es decir partir de los conocimientos previos e incorporar el nuevo material de aprendizaje a su estructura cognitiva.  
El aprendizaje escolar tiene mayor repercusión en el crecimiento personal del sujeto, cuando más significativo es.
- Atender el cumplimiento de dos condiciones básicas y complementarias:
  - a) La potencialidad significativa del contenido.
  - b) La actitud favorable del alumno.

**La potencialidad del contenido** se relaciona tanto con su estructura interna como con la estructura cognitiva del alumno.

El contenido, desde su estructura lógica, no debe ser ni arbitrario ni confuso.

En la estructura cognitiva del alumno, tienen que estar presentes elementos pertinentes y relacionables.

**La actitud** del alumno se vincula con los aspectos motivacionales, es decir con la mayor o menor predisposición a establecer relaciones puntuales, a integrar lo nuevo con el mayor número de elementos de su estructura cognoscitiva.

- \* Ser funcionales, es decir que los conocimientos adquiridos tengan la posibilidad efectiva de ser utilizados. Esto tiene una vinculación directa con la significatividad del aprendizaje.
- Promover en los alumnos una intensa actividad, de naturaleza interna (relacionar, juzgar, decidir, reformular, ampliar, diferenciar, etc.).

La manipulación de objetos, la exploración, es solo un medio para estimular la actividad interna. La actividad externa puede ser privilegiada en determinadas situaciones especiales y en determinados momentos evolutivos.

- Reconsiderar el papel de la memoria en el aprendizaje, propiciando la memorización comprensiva sobre la repetitiva y mecánica. La memorización comprensiva es la base para abordar nuevos aprendizajes.
- Brindar oportunidades para que el alumno aprenda a aprender, es decir que adquiera estrategias cognitivas de exploración, descubrimiento, planificación y regulación de la propia actividad, que posibiliten la construcción de nuevos conocimientos. En este sentido, el pensamiento tecnológico adquiere gran protagonismo, e influye en el permanente “hacer para pensar” y “pensar para hacer”.
- Crear situaciones que conduzcan a modificar los esquemas de conocimiento del alumno/a, rompiendo el equilibrio inicial de dichos esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje.

Para completar el proceso es necesario restaurar el equilibrio enriqueciendo y modificando sus esquemas o construyendo otros.

## 3. LINEAMIENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS

### 3.1. Lineamientos políticos

#### 3.1.1. Finalidades del Sistema Educativo

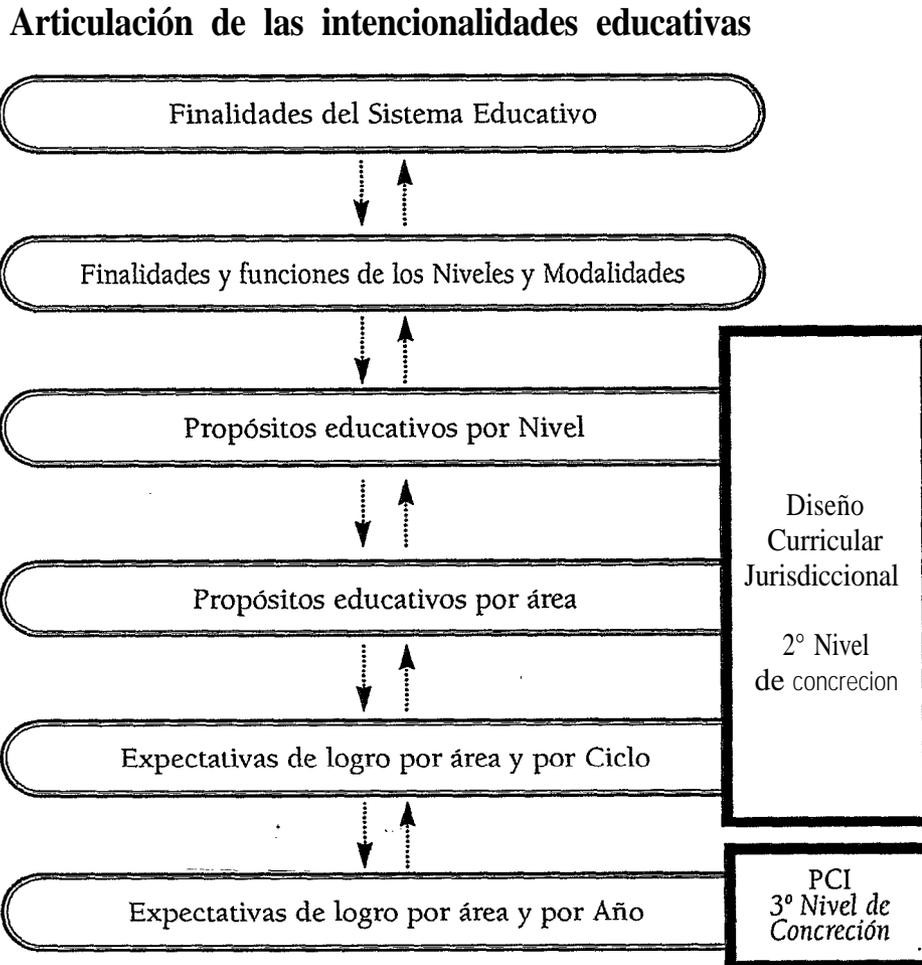
La Ley Federal de Educación; en su capítulo II, Del Sistema Educativo Nacional, art. 6, expresa: “El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional, y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.”

Por otro lado, **la Ley Provincial de Educación**, N° 5.804, en el enunciado de Objetivos Básicos del Sistema Educativo, adhiere a todo lo expresado- para-el ámbito nacional, y agrega, entre otros:

- \* Resguardar las raíces fundamentales de la provincia a través de la revalorización cultural, insertando la cultura del trabajo dentro de los pilares de formación del hombre como camino válido para su dignificación existencial, tratando de favorecer la integración entre el sistema educativo y el aparato productivo.
- \* Crear formas de organización y administración operativas que faciliten la participación cualitativa de los diversos agentes comprometidos con el futuro educacional de la provincia.
- Contribuir a la vigencia efectiva de la igualdad de oportunidades y posibilidades.
- \* Promover la integración social y territorial de Santiago del Estero y del NOA política y culturalmente y de la Nación con sentido latinoamericano.
- Asegurar la educación permanente integrando las acciones de la educación formal con las de educación no formal.
- Garantizar la alfabetización a través de acciones pedagógicas coordinadas con lo social y lo sanitario.
- \* Asegurar la educación del discapacitado físico, mental y social; ofreciendo acciones que permitan su integración a la comunidad familiar, escolar, laboral y social;
- Favorecer el desarrollo de una ciencia y tecnología acorde a los intereses provinciales, con aplicación en todos los sectores de la productividad y, en forma creciente, el de las áreas más necesitadas, tendiendo a la inserción regional y nacional.

Fundamentalmente, **la finalidad del Sistema Educativo Provincial es facilitar las ‘condiciones necesarias y suficientes que aseguren el acceso, la permanencia y el egreso con equidad y calidad.**

Ello supone la articulación de las *intencionalidades* que se expresan en las diferentes instancias de concreción- curricular, como se visualiza en el esquema siguiente-



### 3.1.2. Finalidades y funciones del Nivel Inicial

El Nivel Inicial tuvo en un principio una marcada finalidad asistencial. Con el correr del tiempo sus objetivos originales se modificaron y se puso el acento en la sociabilización y en la estimulación de los procesos evolutivos del niño.

La educación inicial actual propone además de la sociabilización, una función pedagógica que abarca las *areas de aprendizaje*: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Física y Expresión, Arte y Comunicación, *con contenidos específicos y metodologías propias*, acordes a la madurez del educando, a fin de que éste alcance una progresiva comprensión y organización de la realidad.

Desde lo sociocultural, el Nivel Inicial ha de ser el punto de partida en la formación de hombres y mujeres socialmente capaces de comunicarse, participar, cooperar, construir conocimientos, expresarse con libertad y creatividad. El Nivel Inicial es en sí mismo agente de integración social, no sólo por su estructura y modalidad, sino por su interacción con el medio y porque cuenta *con un* recurso básico, el juego, que se constituye en la estrategia didáctica que facilita la apropiación del conocimiento por parte de los niños.

En este sentido, es responsabilidad del Nivel Inicial favorecer la incorporación del niño de 3 a 5 años a la cultura de su tiempo, a partir de los saberes que el pequeño ha adquirido en su entorno.

La acción educativa espontánea e informal que recibe de la familia, difiere sustancialmente de la acción sistematizada de la institución escolar. Todas las actividades del Jardín de Infantes son idóneas para ser cargadas de intencionalidad pedagógica. La relación afectiva entre el niño y la docente permite que el pequeño se sienta querido, valorado, respetado y en consecuencia, se forme una imagen positiva de sí, se respete y respete a los demás; comparta situaciones y haga valorar su opinión o acepte la ajena.

El Nivel Inicial asume hoy una *resignificación de su propia identidad* y de sus *funciones*:

- La propuesta curricular con contenidos sistemáticamente organizados permite la intervención didáctica del docente con el propósito de iniciar en los niños el *proceso de alfabetización en diferentes campos del conocimiento (función específica)*.
- La sistematización: profundización y enriquecimiento de los saberes previos permitirá una mejor *articulación con el siguiente nivel de escolaridad (función propedéutica)*.

### Propósitos educativos del Nivel Inicial

- Conocer y relacionar hechos, fenómenos y situaciones del ambiente natural y social.
- Iniciarse en la resolución de situaciones problemáticas diversas, utilizando diferentes estrategias.
- Ampliar su capacidad de juego como expresión de su mundo interno y de la comprensión de la realidad.
- Iniciarse en la comprensión y empleo de variedades de lenguajes adecuados a cada contexto comunicativo específico.
- Producir creativamente, utilizando diferentes códigos de expresión.
- Incorporar progresivamente el respeto a normas y reglas de trabajo y convivencia que le permitan actuar en un clima de libertad, con responsabilidad hacia el medio natural y social.
- Aprender a compartir con otros respetando e integrando las diferencias culturales, sociales y físicas.
- Desarrollar actitudes de solidaridad, cooperación, respeto y valoración en la interacción con pares y adultos.
- Desarrollar progresivamente su identidad y sentido de pertenencia a la comunidad local, regional, nacional.
- Desarrollar progresivamente autonomía en sus conductas y opiniones; seguridad y confianza en sí mismo y en los demás.
- Participar gradualmente en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades propuestas para sus grupos.

### 3.1.3. Finalidades de la EGB

Atendiendo a lo establecido por la normativa vigente:

- Ley Federal de Educación N° 24.195 Cap. II, art. 6°;
- Constitución Provincial (Tercera Parte “Régimen Educativo y Cultural”, Cap. único, art. 194°, 195°, 196°: inc. 1°);
- Ley de Educación de la Provincia de Santiago del Estero N° 5.804 (Cap. I art. 3°);
- las Recomendaciones de la Asamblea Pedagógica Jurisdiccional de Santiago del Estero (febrero de 1988) y de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (año 1993);

las principales finalidades de este Nivel son:

- Lograr un sujeto competente, en el sentido que trascienda los criterios de rendimiento y eficiencia, que le permita articular conocimientos, contenidos y procedimientos, utilizados para operar eficazmente en la realidad social, cultural y económica; un sujeto capacitado para manejar las competencias básicas que la escuela enseña: “**Aprender a conocer**”, ya que es menester promover, no sólo el acceso a la información, sino la curiosidad, la satisfacción y el deseo de conocer en forma permanente; “**Aprender a hacer**”, porque conviene adquirir

competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones y que faciliten el trabajo en equipo, dimensión que tiende a descuidarse en los actuales métodos de enseñanza; “**Aprender a ser**”, el progreso de las sociedades depende de la creatividad y de la capacidad de innovación de cada individuo; “**Aprender a vivir juntos**”, aspira a desarrollar el conocimiento de los demás, de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad en sociedades cada vez más multiculturales y competitivas.

- Promover la educación integral del alumno a partir de la adquisición de los saberes más instrumentales, el dominio de las estructuras básicas del lenguaje: comunicación oral y lectoescritura; del dominio de los elementos básicos de la matemática, a los que se integran los aportes de las demás áreas de conocimiento y experiencias, a través de una mayor sistematización de la tarea escolar, que le permita una adecuada inserción en su entorno familiar, natural, social y tecnológico. De manera que la EGB le permita al sujeto profundizar los niveles intelectuales e integrarlos a sus saberes más amplios.
- Compensar la desigualdades de origen económico sociales, culturales, de género, étnicas, de capacidades, etc. para que los alumnos/as de todos los sectores, tengan acceso a resultados similares a través de la implementación de los elementos necesarios en los programas educativos.
- Favorecer el desarrollo de valores éticos en la relación consigo mismo y con su entorno, entre los que se destacan: la dignidad, la identidad cultural y el trabajo como instrumento de autorrealización, integración y desarrollo de la comunidad.
- Promover el desarrollo y afianzamiento de la identidad nacional como compromiso personal de la participación activa en la sociedad democrática, a nivel local, regional, nacional, continental e internacional.

### 3.1.4. Funciones de la EGB

Este Nivel tiene como función esencial **brindar formación básica y común previa a cualquier especialización.**

Su finalidad es asegurar que toda la población adquiera las competencias básicas, es decir las capacidades necesarias para un buen desempeño en la sociedad del presente y del futuro inmediato.

Tiene una **función propia**: con objetivos y contenidos específicos de la escolaridad obligatoria. También tiene por **función preparar para el nivel siguiente**, el Polimodal.

La EGB atiende a las necesidades individuales y sociales desde diferentes perspectivas:

- **En lo político**, promueve la participación como una manera de formar ciudadanos comprometidos con su tiempo y comunidad y consolidar la democracia.
- **En lo científico-tecnológico**, permite acceder a los códigos básicos del conocimiento.
- **En lo social**, asegura la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas.
- **En lo económico**, en el tercer ciclo, abre un abanico de perspectivas hacia la continuidad de estudios y la iniciación laboral. En este sentido, la EGB cumple, en su última etapa, una función orientadora.

### Propósitos educativos de la EGB

- Desarrollar capacidades para la adquisición de los conocimientos básicos de las áreas curriculares, hábitos de estudio y de investigación.
- Enriquecer y valorar el conocimiento científico y tecnológico y el pensamiento crítico como elemento al servicio de la persona y la sociedad.
- Seleccionar, obtener, evaluar y procesar la información proveniente de diferentes fuentes, con diversas estrategias.
- Resolver situaciones problemáticas diversas, utilizando diferentes estrategias.

- Comprender y emplear variedades de lenguajes adecuados a cada contexto comunicativo específico.
- Participar en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades propuestas para sus grupos.
- Advertir críticamente la influencia de los medios de comunicación en la comunidad en general y en particular sobre el uso de productos.
- Mostrar sentido crítico y reflexivo sobre su producción, sus acciones y sus procesos.
- Comprender y procesar diferentes tipos de textos.
- Producir con creatividad y autoconfianza, utilizando diferentes códigos de expresión.
- Desarrollar autonomía en sus conductas y opiniones que le permitan lograr libertad de iniciativa, de elección y de aceptación.
- Desarrollar su identidad y sentido de pertenencia a la comunidad local, regional, nacional, internacional.
- Desarrollar actitudes de solidaridad, cooperación y respeto en la interacción con sus pares y con los adultos.
- Compartir con otros respetando e integrando las diferencias culturales, sociales y físicas.
- Incorporar el respeto a normas y reglas de trabajo y convivencia que le permitan actuar en un clima de libertad, con responsabilidad hacia el medio natural y social.
- Encontrar alternativas adecuadas para el uso del tiempo libre.
- Comprender aspectos básicos relacionados con el mundo del trabajo y la producción y considerarlos en cuanto posibilidades de incorporación laboral.

### 3.1.5 Finalidades de Regímenes Especiales

#### Educación especial

La Ley Federal de Educación, expresa:

Art. 28 a: Se prevé la atención del niño/a con necesidades educativas especiales en centros específicos.

Art. 28 b: Determina el tipo de formación individualizada, normalizadora e integradora que permite el desarrollo integral de la persona y a la vez brindarle capacitación laboral que le facilite su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

Art. 29: La integración de los alumnos/as con necesidades especiales a las escuelas comunes, o unidades escolares, será acordada por el equipo de profesionales específicos y padres de los niños. Se establece además la necesidad de criterios particulares de curriculum, organización escolar, infraestructura y material didáctico.

La V Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación, aprueba los siguientes objetivos:

- Reintegrar al medio escolar común a los alumnos que requieran atención educativa especial en forma transitoria;
- \* Preparar y apoyar la integración al medio escolar común de los alumnos que, por sus deficiencias, demanden intervenciones específicas para su desenvolvimiento adecuado;
- Lograr la formación escolar integral de aquellos alumnos que requieran educación especial durante toda su trayectoria educativa;
- Coadyuvar en la adaptación de sujetos que hayan adquirido una discapacidad en la edad adulta;
- Proporcionar una formación laboral que permita a los Sujetos de la educación acceder y permanecer en un trabajo acorde con sus aptitudes;
- Favorecer la integración al medio social;
- \* Preparar a la familia y a la comunidad para la aceptación e integración del alumno;
- Afianzar la identidad personal y valoración de sí mismo;
- Favorecer la mayor autonomía posible.

## Educación de adultos

Art. 30 a: La educación de adultos estará destinada a aquellas personas que no cumplieron con regularidad la educación básica obligatoria, o habiéndola cumplido desean mejorar su preparación para proseguir estudios en otros niveles del sistema con el fin de lograr un desarrollo integral y la cualificación laboral del sujeto.

Art. 30 b: Determina la organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral, los cuales se estructurarán concertando acciones entre las autoridades laborales, organizaciones sindicales, empresarias y otras organizaciones sociales vinculadas al trabajo y la producción.

Art. 30 c: Posibilita el acceso a servicios educativos a las personas privadas de libertad en establecimientos carcelarios.

Art. 30 d: Garantiza la alfabetización a quienes se encuentren cumpliendo el servicio militar.

## 3.2. Lineamientos pedagógico-didácticos

### 3.2.1. Componentes del modelo pedagógico-didáctico. Concepciones básicas

Los diferentes fundamentos ya explicitados conllevan a la definición de los componentes del *modelo pedagógico-didáctico* para el Diseño Curricular Jurisdiccional. De aquellas fundamentaciones, en cuanto opciones valorativas, se asumen las concepciones de:

- *persona*
- *educación*
- \* escuela
- proceso enseñanza-aprendizaje
- *intencionalidades educativas*: finalidades, propósitos, expectativas de logro, objetivos, expresados en términos de competencias
- *tríada alumno-docente-contenido. Temas transversales*
- *principios metodológicos*
- *evaluación*

Asumir la concepción del hombre como **persona**, como ser único, irrepetible, que se realiza con los otros en el medio ambiente natural, social y cultural, con un espíritu que trasciende lo material, es concebir la **educación** como un proceso permanente que favorece el desenvolvimiento y superación del hombre en todas las dimensiones.

Esta visión del proceso educativo exige pensar en una escuela que opere sobre las desigualdades para asegurar a todos los individuos el desarrollo de las capacidades fundamentales, que rescate saberes, que favorezca la construcción de conocimientos, afiance valores y promueva la conciencia crítica y el rigor científico.

**La enseñanza se relaciona con el aprendizaje.** La manera de enseñar debe tener en cuenta *como* se produce el aprendizaje, de ahí la necesidad de coherencia entre ambas concepciones.

El aprendizaje es un proceso de asimilación significativa de la realidad, gracias al cual se operan cambios más o menos estables en las personas. Es “un complejo y continuo proceso de construcción” en el que se articulan y reestructuran conocimientos nuevos con los anteriores.

No se trata de un proceso homogéneo, se producen avances y retrocesos, asociaciones, dudas, nuevas relaciones; hay etapas en las que se logran síntesis más abarcativas, estructuras más complejas. Esto requiere un tiempo, pero el mismo no es uniforme. Cada sujeto tiene su propio ritmo. Desde esta perspectiva **el docente no debe descalificar al lento**, sino observar si tiene una **necesidad especial** de orden emocional, intelectual o física, que obstaculiza el aprendizaje para adecuar su intervención pedagógica creando las condiciones favorables.

También el **error** y **la duda** son valorizados como verdaderos **disparadores** de reflexión y de acción, son caminos de acercamiento al “objeto de conocimiento”. Quien duda es porque se pregunta, busca nuevas respuestas; el que reconoce un error reflexiona y busca el conocimiento verdadero.

Si bien el aprendizaje es siempre un proceso individual, la apropiación del conocimiento se da en un contexto social, se construye en el intercambio, en la comunicación con el/los otro/s. A través del diálogo se comparten y acuerdan significados.

El compromiso con el aprendizaje no es sólo de los alumnos, sino también de los docentes y demás actores sociales de la institución educativa.

Lo central de la escuela es la enseñar-u, siendo esta al mismo tiempo la actividad específica del docente. Su intervención pedagógica especializada está destinada a crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean los “más correctos y ricos posible”. Dicha intervención constituye una ayuda, que incide en el proceso de construcción del conocimiento para producir-aprendizajes específicos, orientando al alumno/a hacia el cumplimiento de intenciones educativas.

En esta concepción no se renuncia a formular prescripciones para la enseñanza, ni se descuida la planificación, cuidadosa, sino que los objetivos, los contenidos, las secuencias de aprendizaje, los métodos de enseñanza y evaluación adquieren una dimensión distinta. Desde esta perspectiva el docente recurre a diversos medios y estrategias, no adopta “un *método* de enseñanza como el único y el mejor”.

La única exigencia para el docente, en el acto de enseñar, es partir de los conocimientos previos de los alumnos y ajustarse a las características y necesidades de los mismos.

**Toda acción pedagógica tiene una intención, una dirección, tiende a logros o resultados.** Esa intención se expresa en términos de *finalidades, propósitos educativos, expectativas de logros u objetivos* y son portadores de competencias o capacidades complejas.

Las *finalidades* son afirmaciones de principios, mediante las cuales el Estado identifica y vehiculiza sus valores, proporcionando líneas directrices a su sistema educativo.

Los *propósitos educativos* son enunciados generales sobre las intenciones formativas, y están formulados en el presente diseño para cada Nivel.

En el Proyecto Pedagógico-didáctico de EGB están enunciados para cada área.

Las *expectativas de logro*, término de reciente incorporación al vocabulario didáctico, marcan la direccionalidad del proceso, los resultados en términos de competencias, o saberes complejos; expresan el Universo de lo enseñable y lo aprendible.

También pueden ser consideradas como criterios de calidad y principios para la acción didáctica.

Los *objetivos* requieren una consideración especial, en cuanto su uso no ha sido desterrado o suplantado por el de expectativas de logro, o de propósitos educativos. Podemos indistintamente usar cualquiera de las tres expresiones en tanto y en cuanto sean orientativas, den idea de direccionalidad y de resultado.

Lo que varía entonces, es la concepción de los objetivos: no expresan sólo resultados finales y aislados, no están circunscriptos a “un” y “sólo” a ‘un’ contenido, no admite una clasificación taxonómica por áreas de conducta ni una formulación en base a reglas o criterios rígidos.

La concreción de las intenciones educativas expresadas como propósitos educativos, expectativas de logro u objetivos, admiten en su formulación una referencia simultánea a *los resultados esperados* de aprendizaje de los alumnos (definidos en términos de procesos o habilidades cognitivas y no de conductas únicas y areales) y a los *contenidos de la enseñanza* (atendiendo a la triple dimensión de los mismos).

Si los propósitos educativos, las expectativas de logro, o los objetivos expresan competencias, es necesario considerar qué se entiende por *competencias*.

Curricularmente, podemos definir las *competencias* como capacidades complejas, construidas desde integraciones de saberes previos y en diversos grados de complejidad, y que permiten relacionarse inteligentemente con diferentes ámbitos y situaciones.

La formación en competencias científico-tecnológicas es la que permite a los educandos desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

De la determinación de las competencias surgen **los criterios para la selección de contenidos** y definen una **concepción de contenidos** escolares y una **forma de organización, de distribución del tiempo, espacio** y estrategias para aprenderlos.

Por su parte, **la formación de competencias untes mencionada, requiere la integración de sucesivas síntesis** que el sujeto va logrando en el transcurso *del tiempo*, creciendo en *los niveles de complejidad*, como también mediante la articulación horizontal **de diversos saberes y contenidos que dichas competencias suponen.**

En síntesis, competencias son las capacidades, habilidades o destrezas cognitivas, prácticas y sociales que pueden generalizarse y aplicarse a una amplia gama de situaciones.

### **Las competencias intelectuales**

Las competencias intelectuales o cognitivas permiten operar con símbolos, representaciones e imágenes.

Se expresan en habilidades/destrezas/capacidades

- \* Analíticas: clasificar, relacionar, contextualizar, confrontar hipótesis, deducir.
- **Creativas:** usar analogías, razonar inductivamente, formular problemas, formular hipótesis.
- **Metacognitivas:** analizar lo ejecutado, seleccionar estrategias, planificar, evaluar.

### **Los competencias prácticas**

Posibilitan **saber hacer**. Se expresan en habilidades/destrezas/capacidades:

- **Comunicativas:**
  - procesar información, (obtener datos, organizar información, representar gráficos, interpretar la información);
  - producir y comunicar la información (operar con distintos estilos, producir mensajes).
- **Tecnológicas:** seleccionar técnicas apropiadas, seleccionar procedimientos, usar instrumentos, herramientas, etc.
- **Organizativas:** programar el tiempo, establecer prioridades, programar tareas, organizar el uso de recursos, prever nuevos recursos.

### **Las competencias sociales**

Posibilitan interactuar, ser con otros.

- **Capacidad para participar**
- \* **Capacidad pura integrar grupos**
- **Capacidad pura consensuar**
- **Capacidad para discutir**

La enseñanza y el aprendizaje se materializan en la tríada alumno-docente-contenido.

El **alumno** es concebido como persona, como ser en permanente desarrollo, como sujeto activo y principal del proceso de aprendizaje.

En cuanto persona todo alumno dispone de:

- “Herramientas” para aprender, siendo la inteligencia el recurso específico.
- Energías afectivas que lo dinamizan hacia el logro de determinados propósitos.
- Capacidades para interactuar con otras personas e integrarse activa y constructivamente en el medio natural y social.

Cada alumno tiene su identidad, su propio estilo intelectual, su modalidad lingüística, características psicológicas peculiares, su cuerpo, su inserción sociocultural, que influyen en la forma de participar, de relacionarse con los otros dentro y fuera de la escuela.

Otro vértice del triángulo didáctico es el docente. Su primera dimensión, al igual que el alumno, es **ser persona**, y se encuentra en un contexto de múltiples dimensiones.

Por otro lado, el tercer nivel de concreción curricular (Proyecto Curricular Institucional) y nuevos **modelos** de gestión exigen definir **la identidad del docente como profesional** que posea una diversidad

de competencias tales como capacidad para reflexionar críticamente sobre sus prácticas, analizar problemas y realizar aportes significativos para su solución, tomar decisiones en base a su conocimiento disciplinar y pedagógico, poseer y demostrar compromiso con la realidad de su tiempo, sus alumnos, su escuela y su comunidad.

Los contenidos, completando la triada, constituyen el problema del qué enseñar. En este Diseño, se adopta el concepto amplio de contenido, expresado en los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Tradicionalmente se llamó contenidos sólo a los datos y conceptos elaborados por las diferentes disciplinas. Actualmente debemos considerar que los contenidos escolares son más que eso, poseen una triple dimensión: **conceptual, procedimental, actitudinal**.

Es decir, se eleva a la categoría de contenido a todo lo que la institución escolar tiene por responsabilidad social de enseñar y que el alumno puede y debe aprender.

El aprendizaje de *los contenidos conceptuales* no se produce por repetición y acumulación de información, de datos o 'hechos sino por la construcción de conceptos, que relacionados entre si conforman articulaciones complejas (estructuras), que nos permiten elaborar y comprender principios y teorías.

Los *contenidos procedimentales* son el conjunto de estrategias cognitivas y manuales, comportan acciones que posibilitan el "saber hacer", el "saber actuar" sobre la realidad y el "saber utilizar" funcionalmente los aprendizajes realizados.

En el "continuum" motriz-cognitivo podemos identificar contenidos procedimentales que van desde el recortar, pegar, hasta leer, traducir, resumir, etc.

También los contenidos procedimentales pueden distinguirse por estar compuestos por pocas o múltiples acciones, por acciones -ordenadas sistemáticamente (algorítmicas) o 'por acciones de organización flexible que dependen de la situación en la que deban aplicarse (heurísticas), ej.: clasificar.

*Los contenidos actitudinales*, son los que comprenden actitudes y valores que posibilitan el "saber ser", O "ser con conciencia".

En el momento de aprender utilizamos simultáneamente contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal.

Lo importante es no sobredimensionar uno en desmedro de los otros.

'Aceptar el concepto amplio de contenido servirá para reflexionar sobre todo lo que se debe enseñar y permitirá, discriminar Lo que es necesario y adecuado en cada comunidad escolar.

Esta nueva concepción de los contenidos, enriquece la transformación curricular en todos los Niveles, Ciclos y Regímenes Especiales. Pero *es en el Nivel Inicial* donde se produce el mayor cambio, ya que a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación N°24.195 debe garantizar la apropiación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, iniciándolos en la alfabetización de la lecto-escritura y la matemática.

Para la *selección de los Contenidos*, es necesario tener en cuenta, los siguientes criterios:

- **Significatividad social:** el aprendizaje nunca parte de cero y su punto de partida está en la procedencia sociocultural del alumno.

Los contenidos con significatividad social contribuyen a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población, a posibilitar la realización plena como personas y garantizar el respeto y cuidado del medio ambiente.

- **Extensión y profundida:** los contenidos deben ser seleccionados por su potencia educadora, ya que por los acelerados avances científicos es imposible "enseñar todo". Es necesario establecer prioridades, identificando aquellos contenidos que sólo pueden aprenderse en la escuela.
- **Integración y totalidad:** deben promover la vinculación entre teoría y práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social; sólo así los contenidos se orientarán a la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal.
- **Articulación horizontal y vertical:** la articulación horizontal de contenidos evita reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, implica que los conceptos, procedimientos, y valores se conecten entre sí, garantizando la coherencia interna de cada una de las áreas.

La articulación vertical establece las bases para continuar progresando gradualmente según la lógica interna de las distintas disciplinas.

La coherencia de los contenidos actitudinales no sólo depende de la articulación horizontal y vertical, sino de su significatividad social.

- **Actualización:** los contenidos seleccionados deben ser sometidos a una permanente revisión para estar actualizados. La propuesta de contenidos debe ser considerada como producto no acabado, abierto a nuevos descubrimientos.
- **Apertura:** los contenidos deben posibilitar el conocimiento libre de prejuicios y desarrollar actitudes de respeto a otras formas de vida. Esta condición permitirá al sujeto aplicar los conocimientos en diversas situaciones, asociarse creativamente para producir, usarlos para resolver problemas y facilitar la comprensión de la realidad cercana y lejana en el espacio y *en* el tiempo evitando los fundamentalismos.
- **Jerarquización:** El nivel de jerarquía de un contenido está dado por su “significatividad social” por la “extensión y profundidad”, “integración y totalización” y la “actualización”.
- **Claridad y sencillez:** Los contenidos formulados con sencillez y claridad tienen mayor potencialidad transformadora de la práctica porque facilitan la comprensión, la reflexión y la comunicabilidad a la sociedad.

En este Diseño Curricular, los contenidos de las diferentes áreas están presentados en torno a ejes organizadores, planteados como ideas fuerza, que en algunos casos respeta la estructura de bloque de los CBC, y en otros, la mayoría de los casos, integra los contenidos de dos o más bloques.

Estos ejes organizadores, no debe concebirse aislados entre sí, pues el aprendizaje del eje y sus componentes, incide, complementa y perfecciona el de otros ejes.

Los ejes seleccionados no son prescriptivos. Cada institución podrá, en la construcción de su propio Proyecto Curricular Institucional, adoptar estos ejes u otros y organizar los contenidos de otra manera.

## Temas transversales

Es imprescindible reconocer las diferencias entre *contenidos básicos* y *temas transversales*. Estos temas no están confinados a un tiempo y a un espacio curricular determinado; no necesitan una disciplina o un área específica para ser abordados, sino que los atraviesan, interesan, comprometen y trascienden.

En este sentido, cabe *a cada institución educativa*, según sus características, necesidades y problemas particulares, seleccionar los *temas transversales*, que pueden ser abordados en proyectos específicos de *aula*, ciclo o de la *escuela* en su totalidad y que se integran en el proyecto educativo institucional, comprometiéndolo a todos los actores.

Los temas transversales, en general, tienen un origen distinto al de los contenidos propuestos en los CBC. Pueden provenir tanto de demandas sociales como de temas con fuerte contenido científico crítico que trascienden la estructura de una ciencia en particular. No son prescriptivos y son los que imprimen un gran dinamismo al proceso de transformación curricular permanente.

En el caso de los CBC, pertenecen a distintas disciplinas o áreas y conforman la matriz básica, seleccionada por la política educativa, como una manera de garantizar con equidad e igualdad de oportunidades, el acceso a saberes fundamentales para todos los habitantes.

Los **temas transversales** que parten de *problemáticas sociales percibidas, sentidas y reconocidas como fuertes emergentes de la realidad* son, por ejemplo: “el Sida”, “la educación sexual”, “el cuidado del medio ambiente”, “la violencia”, “la educación para la convivencia”, “educación para la salud”, “educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos”, “educación ambiental”, “educación del consumidor”, “educación vial”. Desde las distintas áreas, se proponen contenidos críticos que trascienden a las mismas, tales como Bioética, Biotecnología, Invasión de imágenes, Polución acústica,

Conflictos sociales, Participación y otros. **El listado enunciado precedentemente no agota los temas transversales** que pueden surgir en las diferentes comunidades educativas.

Para un mejor esclarecimiento de las distinciones antes señaladas, a continuación se presenta en cuadro comparativo las notas que caracterizan a los Contenidos Básicos Comunes y a los temas transversales:

Contenidos Básicos Comunes	Temas transversales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proviene de la historia de las disciplinas y de las ciencias y sus paradigmas. Son determinados por la política educativa nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgen de una demanda social o de temas con fuerte contenido científico crítico. Son seleccionados en cada comunidad educativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son recortes para la comprensión de la realidad en determinadas áreas o disciplinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituyen una nueva forma de percibir y analizar la realidad.</li> <li>• Son ventanas abiertas al mundo del mañana sin olvidar el hoy y el ayer.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensiones dispuestas longitudinalmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Están alineados en diferentes dimensiones entrelazándose unos con otros, es decir transversalmente.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responden a una lógica disciplinaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No son confinados a un tiempo y espacio curricular determinado, no necesitan de un área o disciplina para ser abordados.</li> </ul>

Los temas transversales nos ofrecen la posibilidad de llevar a cabo la **integración de saberes**. No deben ser tratados como nuevos contenidos para ser añadidos a los anteriores. Estos temas innovadores exigen un cambio de perspectiva. Dado que los temas transversales constituyen el centro de las actuales preocupaciones sociales, científicas y tecnológicas, pueden ser considerados ejes significativos en torno a los cuales se organicen los contenidos curriculares de las distintas áreas, ya que desde esta perspectiva es posible lograr la aproximación de lo cotidiano con lo científico.

El problema del que **enseñar** se relaciona con el problema del como enseñar.

Esta propuesta curricular no se adhiere a un método único ni a una serie de pasos sucesivos que haya que cumplir para llegar a un resultado, sólo se plantean *principios metodológicos* para que sea el docente o el equipo de docentes los que resuelvan qué estrategias metodológicas seleccionar y aplicar en un contexto determinado.

El docente podrá enfrentar con creatividad su tarea educativa cuando, sin esperar “recetas”, asuma el papel central que le corresponde en la construcción metodológica.

Para concretar las intenciones educativas expresadas en los propósitos, expectativas de logros u objetivos, se proponen las siguientes orientaciones didácticas:

- No adoptar nunca un método de enseñanza único para todos los alumnos ya que esto atenta contra el tratamiento de las diferencias individuales. La individualización de la enseñanza conlleva a la individualización de los métodos, se trata de adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de los alumnos.
- Todo tratamiento educativo es multidimensional y pone en marcha numerosas interacciones con diversas y variadas características individuales.
- Si los conocimientos previos son escasos para abordar un nuevo contenido, la intervención didáctica debe ofrecer mayor apoyo o Ayuda a los alumnos. Esta ayuda no consiste en brindar lo mínimo, sino en darle mayor soporte en la organización del contenido de aprendizaje, en el uso de incentivos motivacionales, en el uso de señales correctoras y en el seguimiento de sus progresos y dificultades.
- Para el tratamiento de las diferencias individuales el docente debe tener siempre presente que las mismas son el resultado de su historia personal y pueden modificarse en virtud de las experiencias educativas futuras, ya que las características individuales no son rasgos estáticos y fijos, sino que evolucionan.

- El docente debe crear condiciones adecuadas de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que construye el alumno evolucionen en la dirección que indican las intenciones educativas.
- Para la modificación de los esquemas es importante generar conflictos cognitivos que movilicen al alumno en la búsqueda de su resolución.
- Es importante y necesario crear situaciones de trabajo cooperativo y la confrontación de puntos de vista divergentes. Esta confrontación puede establecerse entre los esquemas iniciales del alumno y la nueva situación de aprendizaje, o entre esquemas presentados alternativamente, o entre los esquemas de diferentes alumnos.
- El error juega un papel importante en la toma de conciencia, y la búsqueda de la corrección, induce a modificar los esquemas, por ello se recomienda no desvalorizarlo ni castigarlo.
- El aprendizaje significativo cumple con el principio de la globalización. Esta no consiste en la simple acumulación de datos o elementos, sino de la cantidad y complejidad de las relaciones que pueden producirse entre los nuevos elementos, que se incorporan e interrelacionan con los existentes en esquemas construidos dando lugar a aprendizajes cada vez más significativos. El nivel mínimo de globalización se da cuando se establecen relaciones puntuales entre el nuevo contenido y algunos de los esquemas; opuestamente el mayor nivel de globalización supone el establecimiento de relaciones complejas con el mayor número de esquemas.

**La instrumentación didáctica del principio de globalización permite las siguientes variantes:**

- Partir de núcleos temáticos, de necesidades y/o problemas sentidos y no resueltos en la realidad socio-comunitaria o institucional, percibidos por los alumnos.
- Seleccionar y presentar recortes de la realidad (Nivel Inicial y EGB 1).
- Definir, diseñar y ejecutar proyectos más o menos complejos, con la participación activa de los alumnos, que impliquen aprendizajes de distintas áreas.
- La selección de los problemas y la definición de proyectos corresponden al 3° nivel de concreción curricular: Proyecto Curricular Institucional, Proyecto Curricular de Ciclo, Proyecto Aulico.
- Aplicar el principio de globalización no significa prescindir de intenciones educativas, ni explicitar los contenidos de las diferentes áreas curriculares, sino que en la planificación de actividades de aprendizaje globalizado, las expectativas de logro y objetivos, que expresan competencias, deben estar claramente planteados, conjuntamente con los contenidos.
- El docente debe reconocer la importancia del medio sociocultural del que provienen sus alumnos para poder contextualizar su intervención didáctica. Es necesario partir de los diferentes capitales culturales que se presentan en el aula, y hacer posible y real la atención a la diversidad.
- El maestro/ profesor, debe crear situaciones de aprendizaje que permiten: observar, analizar, interactuar con sus pares y los adultos dentro y fuera de la escuela, formular hipótesis, buscar información en diferentes fuentes, experimentar, contrastar, aceptar o rechazar hipótesis, poner en práctica lo aprendido en idénticas o nuevas situaciones.

Los principios metodológicos no se agotan en los enunciados precedentes: el conocimiento, la experiencia con fundamento, la creatividad, la reflexión sobre sus propias prácticas y la comunicación de resultados de microexperiencias innovadoras entre los miembros del equipo docente, puede ser una fuente inagotable de estrategias metodológicas.

## Evaluación

La *evaluación* es un proceso continuo, que integra el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto están implicados el docente y el alumno. Al ser continua permite realizar ajustes en el proceso de enseñanza, en base a los datos que brinda.

No la concebimos como un instrumento de control sino como un proceso que brinda información para tomar decisiones oportunas tendientes a corregir, modificar y mejorar la situación detectada como problema o dificultad.

En el proceso de evaluación pueden reconocerse las siguientes fases:

- **Indagativa**, en la que se obtiene y sistematiza la información.
- **Descriptiva**, en la que se valora la información en función de ciertos parámetros.
- **Explicativa**: se realiza el análisis de los factores incidentes, para comprender porque se dieron determinados resultados.
- **Operativa**: en ella se toman decisiones para reformular las prácticas educativas.

Para que se cumpla en su totalidad el proceso evaluativo, estas fases no deben realizarse aisladas, como compartimentos estancos, con finalidad en sí mismas. Por el contrario, todas forman parte de un continuum; cada fase se integra y complementa a la siguiente. Lamentablemente muchas veces, en las prácticas educativas, el proceso se corta en la fase descriptiva, asignación de valores, sin llegar a analizar los factores, comprender las causas y realizar ajustes, replanteando el trabajo pedagógico.

Un componente importante del proceso de evaluación *es la comunicación*, que interrelaciona y dinamiza las distintas fases. Pero cobra especial significación en las fases descriptiva y explicativa.

En este sentido, se destaca la necesidad de comunicar al alumno, no sólo el resultado logrado, sino, además, explicar y señalar la dificultad o problema. También es importante que el docente escuche las réplicas del alumno, y que ambos fundamenten sus posturas.

Toda esta práctica de comunicación permite construir, entre evaluador y evaluados, la validez de la evaluación. Posibilita al alumno reelaborar el saber correcto y al docente reformular sus mensajes o consignas y/o rediseñar sus estrategias de intervención pedagógica.

De esta manera, esta propuesta curricular adhiere al *modelo de evaluación* que plantea como *finalidad* la comprensión y transformación de los procesos y productos para mejorar su calidad.

Este enfoque, tiene un triple *objeto de análisis*:

- los procesos de aprendizaje
- los productos de aprendizaje
- las condiciones del contexto

Desde el punto de vista *metodológico* propone el uso de variados procedimientos e instrumentos.

*Su eje temporal* es conocer el presente para prever el futuro con intención de corregir rumbos y mejorar la situación educativa. Los criterios de validez son: comprensividad, significatividad, potencialidad transformadora y vigor explicativo comunicativo.

*El concepto de evaluación se asocia a los conceptos de: objetivos, medición, calificación, acreditación, certificación y promoción.*

La relación de la evaluación con los objetivos tiene que ver con el *qué evaluar*.

La formulación de los objetivos lleva implícita lo que se evaluará. Dada la actual concepción de objetivo, que no expresa conductas aisladas, sino capacidades complejas e interrelacionadas, se emplean los criterios de evaluación como referentes más concretos.

En los criterios de acreditación, se seleccionan los contenidos más relevantes para el desarrollo del alumno y sus capacidades básicas. Expresan el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos/as alcancen respecto a los objetivos.

La medición es una parte de la evaluación. Medir es obtener una representación cuantificada de cierta característica. El proceso de medición es fundamentalmente descriptivo, en cuanto indica mediante una cantidad, el grado que se alcanza en una determinada característica limitada, específica y bien definida. La evaluación abarca un perfil más amplio de características y logros.

*La calificación* es derivada de la evaluación, constituye su expresión formal y transcribe en una escala ordinal, graduada, un conjunto de apreciaciones.

La evaluación es un proceso amplio, abarcativo, mientras que la *acreditación* se refiere sólo a ciertos aprendizajes considerados importantes, y tiene que ver con resultados muy concretos. Constituye la tarea de constatar logros. *La acreditación* se construye paso a paso, se va elaborando y reelaborando a través de las situaciones de aprendizaje, tiene por finalidad el seguimiento y su objeto es certificar adquisiciones.

La certificación, es la instancia final del quehacer institucional que no debe ser confundida con la evaluación sumativa. La certificación es una forma jurídica mediante la cual, la institución, da fe de los estudios cursados.

La evaluación tiene un sentido procesual englobante, y desde esta característica busca la consecución de los objetivos de una etapa. Cuando se comprueba que algunos alumnos/as muestran claridad sus competencias en determinados aspectos o situaciones y tienen dificultades en otras competencias, la evaluación global realiza sugerencias para ayudar al/los alumnos/as a progresar y vencer las dificultades que conlleven al logro de los objetivos. Esta información permite reconocer tendencias, motivaciones, aptitudes e intereses de los alumnos/as hacia campos de aprendizaje en los que se sienten más competentes. La evaluación hace referencia al seguimiento e identificación de *logros y dificultades* en función a competencias y contenidos propuestos, en una *dinámica de ajuste* permanente.

Así, la promoción se centra en el que aprende, atiende a aquellos resultados (en términos de habilidades y contenidos básicos) necesarios para acceder a nuevas instancias de año, ciclo o nivel. Tiene, además, otros componentes de tipo normativo (asistencia, comportamiento). Es responsabilidad de la conducción institucional.

En el Proyecto Pedagógico Didáctico de Nivel Inicial, se presenta el desarrollo de áreas curriculares. Se formulan Expectativas de Logro y Criterios de Acreditación para Sala de 5 años, las que pueden ser desagregadas para las edades anteriores, 3 y 4 años, según la particularidad de cada institución.

Contextualizar Expectativas o Criterios de Acreditación implica esa adecuación de lo ya expresado en el Diseño para Sala de 5 años, a etapas anteriores, para lo que será necesario tener en cuenta que básicamente importa la especificación de las competencias a las que se tiende y los contenidos seleccionados, con criterios de continuidad, progresión e interrelación.

Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología presentan la formulación conjunta de Expectativas de logro y Criterios de Acreditación.

Respecto a los Criterios de Acreditación para este Nivel, se destaca como decisión técnica provincial que los mismos no deben ser relacionados con el concepto de promoción, sino que cumplen la doble función de seguimiento para la certificación de los aprendizajes y de elemento para concretar la articulación con EGB 1.

Por lo tanto, la Promoción en el Nivel Inicial es automática.

En el Proyecto Pedagógico Didáctico de EGB, se presenta también el desarrollo de áreas curriculares. Las Expectativas de Logro y los Criterios de Acreditación están formulados por Ciclo, ambos elementos deben ser desagregados para cada año.

Contextualizar Expectativas o Criterios de Acreditación implica esa adecuación a cada año, de lo ya expresado en el Diseño de las áreas por Ciclo, para lo que será necesario tener en cuenta que básicamente importa la especificación de las competencias a las que se tiende y los contenidos seleccionados, con criterios de continuidad, progresión e interrelación.

Según la concepción explicitada, las expectativas de logro expresan lo deseable a alcanzar, lo máximo, orientan la práctica docente, no son directamente evaluables; por su parte, los criterios de acreditación indican lo básico y mínimo a alcanzar, son evaluables e inciden en la certificación y la promoción, sin embargo no significan el límite de lo enseñable. Por lo tanto es recomendable que el docente no circunscriba su enseñanza sólo a lo establecido en el criterio de acreditación, perdiendo de vista las expectativas de logro.

La modalidad de la promoción en EGB 1 y 2, automática o no, se encuentra en proceso de consulta con informantes calificados, participantes de experiencias anteriores provinciales y nacionales. Cabe destacar que, si la decisión política opta por la promoción automática, serán relevantes la capacitación en evaluación permanente y acreditación, acompañada de seguimiento y apoyo técnico continuos.

La certificación y la periodicidad de la comunicación de los avances y resultados de los aprendizajes están establecidos por Trimestre, por el Consejo General de Educación. Sin embargo, cada institución puede establecer diferentes periodos para mejorar la comunicación con los padres o tutores y la atención a tiempo de los problemas que se adviertan.

## Evaluación del proceso de aprendizaje

Presenta tres problemas: qué evaluar, cómo evaluar y cuándo evaluar.

### En cuanto al qué evaluar

Los parámetros generales son los objetivos generales o expectativas de logro de la etapa o área.

Las referencias más concretas están determinados en criterios de acreditación, que en su formulación seleccionan capacidades básicas y contenidos más relevantes. (Se desprenden de los parámetros generales.)

### En cuanto al cómo evaluar

Se refiere a la pertinencia o no de los *procedimientos, instrumentos y situaciones de evaluación*.

Se recomienda que los **procedimientos** sean variados, brinden información concreta de lo que se pretende evaluar, utilicen diferentes códigos: verbales, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales, etc., que permitan la adecuación a las distintas aptitudes de los alumnos.

Los *instrumentos* a utilizar deben ser variados: guías de observación, diarios de clase, anecdotarios, grabaciones o videos, pruebas específicas para la evaluación de determinados contenidos, pruebas prácticas o funcionales, etc.

En cuanto a *las situaciones de evaluación*, deben ser más o menos estructuradas en la actividad escolar, evitando crear tensiones, temores, bloqueos.

Es preciso favorecer la participación del alumno, para que en forma conjunta con el profesor, analice los progresos y dificultades. También se deben crear situaciones de auto evaluación y coevaluación.

### Cuándo evaluar

Si bien la evaluación es continua, requiere evaluar el punto de partida de cada alumno/a, realizar el seguimiento y verificar resultados.

Así se distinguen la evaluación inicial, la formativa, la sumativa.

**La evaluación inicial**, se realiza al comienzo de cada momento de aprendizaje, años, ciclos, unidad didáctica, o contenido que se presenta por primera vez. Permite obtener información sobre los saberes previos necesarios para abordar nuevos aprendizajes.

**La evaluación formativa**, permite detectar necesidades, dificultades, problemas durante el proceso de enseñanza; la información obtenida posibilita rediseñar intervenciones y producir ajustes en el momento oportuno.

**La evaluación sumativa**, estima en determinados momentos, al finalizar el tratamiento de un tema, unidad, ciclo lectivo, etc., el grado de consolidación de competencias y contenidos desarrollados. La información contenida en esta evaluación, es una herramienta importante para la articulación entre años, ciclos o niveles.

## Evaluación de la enseñanza

Si aprendizaje y enseñanza son dos caras de la misma moneda, es también necesaria la evaluación de la segunda.

Los resultados de la evaluación continua de los alumnos son indicadores para la *evaluación de la enseñanza*, pero además, deben plantearse otros para recoger información de:

- p l a n i f i c a c i o n e s
- recursos didácticos empleados
- organización de los tiempos
- uso de los espacios
- agrupamiento de los alumnos
- procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados

También es importante observar indicadores actitudinales referidos a:

- Transformación educativa
- Transformación curricular
- Comunicación con los alumnos, los padres
- Comunicación con el equipo de ciclo y directivos
- Participación en la elaboración del PEI y PC1
- Responsabilidad en la ejecución del PEI y PC1

Cada institución debe crear espacios para la autoevaluación de las prácticas docentes, la coevaluación entre los integrantes del equipo docente y la heteroevaluación.

También debe ser continua, permanente, y con similares características señaladas para la evaluación de los aprendizajes: inicial, formativa, sumativa.

## Evaluación para las necesidades educativas especiales

Teniendo en cuenta las informaciones obtenidas por el proceso de evaluación continua del aprendizaje de los alumnos y de la enseñanza, más las provenientes de los padres y otros profesionales de la salud, deberán tomarse decisiones sobre las adaptaciones curriculares que permitan atender la diversidad, entre ellas, **la integración de niños con necesidades educativas especiales.**

En este sentido, se recomienda, no poner arbitrariamente el acento en objetivos y actividades relacionadas con la socialización, en detrimento de objetivos y actividades que potencien la construcción de aprendizajes instrumentales básicos.

## 4. ENCUADRE INSTITUCIONAL

### 4.1. Condiciones básicas institucionales

Las innovaciones curriculares deben estar presididas o acompañadas por cambios en la organización y gestión institucional, que brindarán el mayor o menor margen de libertad, creatividad y autonomía a los docentes, facilitando u obstaculizando la iniciativa y toma de decisiones en materia curricular.

Sin embargo, teniendo en cuenta los resultados de diagnósticos cualitativos obtenidos de diferentes fuentes en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento, es posible asegurar que, en las instituciones educativas del Nivel Inicial y EGB se mantiene vigente una estructura organizativa y administrativa no adecuada, sin autonomía en la toma de decisiones, excesivamente burocrática.

De la misma manera, a nivel aula, prevalece la clase frontal y expositiva, la falta de protagonismo de los alumnos en la construcción del aprendizaje, aula pobre en estímulos personales y materiales, inadecuado uso de los tiempos y espacios institucionales y comunitarios.

Por otra parte, la información agrega que, el Circuito F de la Red Federal de Formación Docente Continua, ha capacitado a 1.350 directivos de NI y EGB en los Módulos: “Marco Analítico de la Institución Escolar”; “Gestión Curricular”; “Planificación y Evaluación Institucional”; “Relaciones Interinstitucionales y con la comunidad”.

En el Circuito G se capacitaron 83 Supervisores, de todos los niveles, en el total de Módulos; el Circuito A, atendió al 100%, de docentes de NI en el Módulo ‘Modelos Institucionales y Roles Docentes en la Transformación Educativa’, y el Circuito B, para el mismo Módulo, a 2.488 docentes de EGB.

A esto se agregan las acciones de otros Programas Nacionales que contribuyen a replantear la organización y gestión institucional y del subsistema de Supervisión.

Desde esta situación actual, inicial en el proceso de Transformación se espera que las instituciones, para lograr la concreción y desarrollo del Proyecto. Curricular Jurisdiccional, aseguren las siguientes condiciones básicas:

- ***Que se dirijan hacia nuevos modelos de gestión.***  
Se entiende por gestión educativa al conjunto de procesos, de toma de decisiones y ejecución de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas.  
Si la institución se compromete con el cambio, y ejercita su capacidad de generar y sostener líneas de acción, tendrá que superar el modelo de gestión autoritario, burocrático, e instalar un modelo participativo, democrático, que posibilite la construcción de conocimientos socialmente válidos, de actitudes favorables para el aprendizaje permanente, el trabajo en grupo y la cooperación.
- ***Que la gestión institucional sea integral.***  
Como la escuela es un todo integrado y complejo, la gestión institucional debe atender las múltiples perspectivas de la vida escolar: lo institucional, lo curricular, lo administrativo.
- ***La gestión institucional*** está ligada a las relaciones sociales que se establecen en la escuela, comprende procesos de distribución del poder, de comunicación, relaciones interpersonales, lo comunicativo y la dimensión organizativa.
- ***La gestión curricular*** es el conjunto de procesos destinados a cumplir con los objetivos institucionales referidos al enseñar y al aprender.
- \* ***La gestión administrativa*** está constituida por los procesos de producción, procesamiento y circulación de la información necesaria para el desarrollo de la tarea educativa.

Estas tres dimensiones de la vida institucional interactúan y se refuerzan recíprocamente, por lo tanto no deben ser consideradas como compartimentos estancos, sino que las tres integran la compleja trama de la institución.

La gestión integral, que atiende los tres aspectos interrelacionados de la institución, constituye una gestión transformadora, en cuanto busca a través de sus acciones y proyectos generar procesos de transformación de la realidad.

- \* **Que el Proyecto Educativo Institucional sea asumido como Instrumento Básico de Gestión democrática, participativa.**

El PEI es la oferta académica y cultural de la escuela, que cada comunidad educativa construye, según su propia historia y realidad institucional y comunitaria.

El PEI no comienza y termina en la elaboración de un documento como resultado de la aplicación de una serie de pasos o fases sucesivas. Su construcción es un proceso dinámico y permanente que puede ser abordado desde cualquiera de los momentos (identidad institucional, visión institucional, análisis de la situación, compromisos de acción, viabilidad de la propuesta, evaluación de gestión).

- **Que las instituciones escolares asuman un compromiso permanente con el “aprendizaje”, lo que les permitiría:**

- Integrar equilibradamente teoría y práctica.
- Concebir cada unidad escolar como un sistema abierto y flexible, en el que todos sus elementos interactúan y se influyen recíprocamente, en un juego permanente de pérdida de equilibrio y restauración del mismo.
- Percibir la realidad objetivamente.
- Interactuar libremente con las personas y los grupos.
- Construir entre todos la imagen institucional.
- Aprender en equipo y construir un pensamiento conjunto.
- Generar decisiones técnico-pedagógicas en respuesta a las necesidades educativas de las comunidades a las que pertenecen.

- **Que las instituciones educativas atiendan la diversidad, es decir que acepten y tengan en cuenta al “otro”, al distinto y partan de sus posibilidades o desde sus “fortalezas”.**

La escuela de la diversidad no busca unificar “historias” y “experiencias”, por el contrario, reconoce que existen diferentes maneras de conocer y aprovecha los diversos medios (radio, televisión, historietas, la calle, etc.). Por ello incluye diferentes fuentes y formatos de información, busca recuperar realidades múltiples, es capaz de relacionarse con pluralidad de instituciones y actores sociales.

La escuela de la diversidad atiende el fracaso escolar, reconoce y analiza los múltiples factores del mismo (materiales y culturales tanto endógenos como exógenos), apoya mediante adecuaciones curriculares, revisa la organización de los grupos, escolares, y los criterios de evaluación que utiliza.

- **Que cada escuela asuma el desafío de construir su propio Proyecto Curricular Institucional, como eje del Proyecto Educativo Institucional.**
- **Que la evaluación institucional y curricular sea una práctica constante, para tomar decisiones y mejorar las propuestas.**

## **4.2. Proyectos Curriculares Institucionales**

El Proyecto Curricular Institucional (PCI) constituye el tercer nivel de concreción, que busca garantizar y enriquecer lo establecido a Nivel Nacional en los CBC y a Nivel Provincial en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

El PCI impulsa la concreción, evaluación y revisión permanente del Diseño Curricular Jurisdiccional. En síntesis, es el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de una institución, que busca dar coherencia a los procesos de enseñar y aprender. Debe ser entendido como un instrumento de trabajo dinámico, que se elabora progresivamente y es susceptible de revisiones y mejoras permanentes.

## Funciones

- Manifestar y explicitar las intenciones formativas de la institución en el marco de la política educativa, y las demandas socio-comunitarias.
- Tomar decisiones pedagógico-didácticas para:
  - Atender la diversidad, el desarrollo de los alumnos, sus intereses motivacionales.
  - Seleccionar objetivos y contenidos.
  - Establecer la secuenciación (progresión, orden), temporalización (tiempo que se dedicará) y organización (modo de vincular y relacionar) de los contenidos.
  - Organizar el espacio y el tiempo,
  - Establecer criterios de intervención didáctica.
  - Seleccionar los recursos didácticos.
  - Determinar qué, cómo y cuándo evaluar.
- Constituirse en un instrumento para mejorar la calidad educativa.
- Ser un instrumento para el análisis y reflexión de la práctica que promueve la formación y desarrollo profesional de todo el equipo directivo y docente.

## Estrategias de elaboración

La elaboración del PCI puede ser abordado desde las siguientes estrategias:

- **Explicitación del proyecto actual**, es decir partir de la práctica real, de lo que está en funcionamiento.
- **Procedimiento deductivo**: Parte de la propuesta oficial para realizar las adecuaciones necesarias, de lo general a lo más concreto; desde los objetivos generales del PCI hasta la explicitación de los criterios de evaluación.
- **Procedimiento inductivo**: Parte de algunos aspectos para elaborar proyectos curriculares de área o ciclo, o mediante la realización de unidades didácticas, que se programan y aplican, incorporando algunos de sus aspectos al Proyecto Curricular.

## Construcción del PCI

Para su construcción es necesario tener presentes las condiciones iniciales de la institución, los resultados del análisis del contexto y el mapa de necesidades.

- **La identificación de las condiciones iniciales** de la institución se refieren: al tiempo disponible, a los antecedentes o experiencias de trabajo en equipo, a las relaciones personales, a las expectativas positivas hacia este trabajo, al apoyo técnico disponible.
- \* **EI análisis del contexto debe brindar datos** del ambiente familiar y sociocultural del entorno, de las carencias principales de la institución y posibilitar el diagnóstico de los aspectos administrativos y pedagógicos.

Todo esto permitirá construir *el mapa de necesidades* en el que se expliciten:

- puntos fuertes que deben mantenerse,
- puntos débiles que deben mejorarse,
- carencias que deben subsanarse.

## Elementos del PCI

El PCI contiene objetivos generales o expectativas de logro de ciclo para la institución; objetivos generales o expectativas de logro de cada área por año; contenidos de área por año; criterios metodológicos generales para todo ciclo; metodología específica de cada área; criterios de evaluación general y específica por área.

Cada uno de estos elementos, considerados, discutidos y consensuados por **los** equipos de ciclo e interciclos, constituyen las distintas fases o momentos de elaboración del PCI. Éste puede ser

construido progresivamente; sin que por ello deba seguir un orden lineal determinado, aunque de manera gradual abarcará a todos los elementos mencionados. Por otra parte, los mismos están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que las decisiones que se toman en uno repercuten en los otros.

## **Fases o momentos de elaboración del PCI**

- \* **Adecuación de los propósitos educativos de Nivel**, planteados en el Diseño Curricular Jurisdiccional, a las características de la institución. Esto requiere considerar el contexto sociocultural, las características generales de los alumno/as y las concepciones antropológicas y psicopedagógicas compartidas por el equipo docente. Los acuerdos logrados por el equipo pueden dar prioridad a unos propósitos sobre otros, incorporar aspectos no considerados o explicitar más las capacidades o competencias.
- **Andlisis y redefinición de las expectativas de logro** de cada área por año y revisión de la correspondencia con las enunciadas para el ciclo. Contextualizar las expectativas de logro por sala o año implica adecuar las competencias en función de las características propias de los alumnos. Puede realizarse a través de comentarios, de un texto explicativo, o nueva redacción de las expectativas.
- **Selección y organización de los contenidos de área por sala o año, teniendo en cuenta** criterios como los siguientes:
  - Respetar el desarrollo evolutivo de los alumnos y potenciarlo.
  - Ser coherente con las lógicas de las disciplinas.
  - Partir de la exploración de ideas y de las experiencias previas de los alumnos, encontrar puntos de contacto para favorecer avances de mayor complejidad y significatividad.
  - Según las áreas, seleccionar la dimensión de los contenidos desde la que se organizan las restantes. Por ejemplo, el área Lengua, organiza sus contenidos alrededor de la procedimental, de la misma manera se puede proceder con el área Educación Artística.
  - Reflejar, desde el PCI y la práctica docente, el trabajo con las tres dimensiones de los contenidos.
  - Delimitar ideas fuerza o centrales, en ejes organizadores, que permitan secuenciar y reagrupar contenidos. Deben sintetizar los aspectos fundamentales de lo que se preñe enseñar, pueden ser expresados como problemas, hipótesis, o frases u oraciones que expliciten una idea central. Esto supone que pueden ser diferentes a los propuestos en este Diseño Curricular Jurisdiccional.
  - Garantizar la continuidad y progresión de los contenidos. Este enfoque espiralado permitirá atender la diversidad.
  - Contemplar la interrelación pertinente entre distintos contenidos de una misma o de diferentes áreas, lo que hace posible la globalización.

El resultado esperado, del equipo docente de Ciclo, en esta fase, no es un listado excesivo y detallista de contenidos, sino la explicitación de las **ideas centrales** que se trabajar en el área, cada año, a fin de **posibilitar las adecuaciones** a las necesidades específicas de cada grupo y dejar un espacio para incorporar propuestas que respondan a intereses y necesidades de los alumnos.

- **Toma de decisiones relativas al cómo enseñar**, supone la necesidad de reflexionar permanentemente acerca de las prácticas actuales y modos de intervención didáctica, asumiendo una actitud crítica. No se busca uniformidad, sino el enriquecimiento mediante la diversidad metodológica. Esta se justifica desde las competencias y contenidos; desde la diversidad de los alumnos/as que conforman cada clase y desde las características personales de los integrantes del equipo docente y de la manera de interactuar con sus alumnos. Todo ello implica decidir acerca de la intervención didáctica, organización del espacio y el tiempo, selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos.

En cuanto a la intervención didáctica, se deben tener en cuenta los principios metodológicos que plantea este Diseño Curricular Jurisdiccional, para buscar colectivamente, las metodologías que se consideren más adecuadas para cada ciclo y área, atendiendo a las diferencias individuales de los alumnos. Es recomendable formar un banco de datos sobre experiencias metodológicas innovadoras.

Respecto a los criterios de organización del espacio y el tiempo, deben ser superadores de la simple distribución de aulas fijas, destinadas a un grupo determinado. El uso compartido de espacios y tiempos, en el que puedan interactuar diferentes grupos, favorece la integración, la comunicación, el desarrollo de hábitos de autonomía; crea, en síntesis, situaciones de aprendizaje que posibilitan el desarrollo de contenidos actitudinales y el planteo globalizador de contenidos conceptuales y procedimentales.

La selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos debe efectuarse en función de las expectativas de logro, los contenidos y enfoques metodológicos adoptados, determinando los que serán adecuados a cada ciclo y la continuidad y progresión de su uso.

- **Toma de decisiones acerca del qué, cuándo y cómo evaluar**, en el contexto de la institución. El PCI debe contener consideraciones generales de la evaluación inicial y de proceso o formativa, y especificaciones concretas acerca de los criterios de acreditación e indicadores de logro en la evaluación sumativa o de producto.

Es necesario que los criterios de evaluación sean aplicables en situaciones normales del aula. El equipo docente establecerá en el PCI pautas generales referidas a períodos, destinatarios, mecanismos e instrumentos que serán usados en seguimiento y comunicación de los resultados.

Dado que la práctica de elaboración del Proyecto Curricular Institucional no está instalada ni mucho menos generalizada en las escuelas de nuestro medio, resulta necesario destacar que su construcción exige:

- Aprender a trabajar en equipo.
- Reflexionar y tomar decisiones colectivas sobre aspectos básicos de la enseñanza.
- Ser realistas, es decir tender al desarrollo progresivo del Proyecto Curricular en función de las posibilidades de la institución. En este sentido las escuelas podrán elaborar proyectos curriculares parciales que abarquen todas las áreas de un ciclo, o una sola área en uno o más ciclos, o bien elementos parciales de un área.

El Proyecto Curricular Institucional constituye un valioso instrumento de adecuación que posibilita la atención de la diversidad, de las necesidades educativas especiales y de problemáticas específicas de educación rural o de la educación de adultos:

## Evaluación del PCI

Así como el Diseño Curricular Jurisdiccional debe ser evaluado permanentemente en función de los datos cuantitativos y cualitativos aportados por el Desarrollo Curricular, el PCI debe ser objeto de un seguimiento permanente para comprobar su adecuación e introducir las modificaciones necesarias en cada uno de sus elementos.

Tanto la evaluación del proceso como la del producto del PCI debe recoger información sobre el grado de avance del proyecto, sus logros, sus déficits y sus carencias.

La evaluación final verificará resultados, la distancia entre el currículo real y el proyectado y entre éste y la propuesta curricular del Diseño Jurisdiccional, el impacto producido en los actores involucrados, en síntesis su incidencia en la calidad de la oferta educativa de la institución a la comunidad.

De esta evaluación podrán participar directivos, docentes, alumnos, padres y comunidad. La información obtenida servirá para las sucesivas decisiones a tomar en materia de construcción permanente del Proyecto Curricular Institucional y también aportará indicadores valiosos para la evaluación del Diseño Curricular Jurisdiccional.

### 4.3. Nuevos roles docentes

El Sistema Educativo se encuentra ante un proceso de Transformación de fondo y de forma y necesita para su concreción un cambio sustantivo en el Rol Docente y una definición de su "profesionalidad".

Nos encontramos con un docente, que en el proceso de reconversión, se plantea que cosas debe cambiar, para qué, y qué mantener, por qué, redefiniendo su rol.

Respecto a la "profesionalidad docente", ésta comprende aspectos como: la posesión de requisitos culturales acumulables y transmisibles, de competencias de carácter técnico que permitan tomar decisiones adecuadas para mejorar su intervención y potenciar el máximo desarrollo de sus alumnos.

Para considerar cuál es el "Rol", de cada uno de los actores, dentro del Sistema Educativo, a partir de la Transformación, analizamos comparativamente, una serie de cuestiones entre el antiguo Sistema Educativo y el establecido por la Ley Federal de Educación consideradas fundamentales ya que, a partir de las mismas, se definirán los nuevos modelos educativos y los nuevos modos de desempeñar el Rol Docente.

Cuestiones a considerar	Antiguo Sistema	Nuevo Sistema (LEE.)
Conocimientos	Transmitido - Conjunto acabado de datos a ser transmitido.	Construido (en proceso). Socialmente significativo. Valor del error en su construcción.
Aprendizaje	- Descontextualizado - Memorístico - Solitario	Proceso de construcción de significados que implica a la puesta en relación de lo conocido y lo nuevo por conocer. Interactivo - Significativo.
Sujeto del Aprendizaje	Tabla rasa en la que se inscriben informaciones - Escucha - Observa	Protagonista de la construcción del conocimiento.
Papel del Docente	Encargado de garantizar el aprendizaje de los alumnos. Dueño de los saberes - Activo.	Sura - Facilitador - Acampa el proceso de construcción del aprendizaje - Sujeto en permanente formación.
Gestión	Normativa - Vertical - Prescripta.	Centrada en la mediación. Integral que no disocia lo curricular de los administrativos - Participativo.
Organización	Burocrática	Flexible - Abierta - Articulada
Distribución tiempo / espacios	Prefijados - Diferenciados	Estructurados en función de los logros de aprendizaje esperados - Trabajo en equipo institucional.
Perfiles: - Docente	- Rígidos - Asignados reglamentariamente-autoritario	Mediador del cambio - Tutor y orientador de los educandos y sus familias - "Profesional de la enseñanza" - Líder.
- De conducción	- Autoritario (capacidad para ordenar y moverse fácilmente entre papeles) maneja con soltura las formas y las normas del sistema.	Negociador - Interactivo - Planificador - Animador del proceso - Gestor de recursos humanos y de las estructuras
- Supervisor	Controlador - Trabaja individualmente - Calificador	Mediador - Viabilizador del cambio - Buscador de acuerdos - Vehiculador de relaciones interpersonales - Líder - Informador - asesor - Articulador entre el nivel institucional y el nivel político - Facilitador - Orientador.

En general, si se considera una Escuela de la Transformación comprometida con la calidad y la equidad necesitará de un docente cuyo rol sea básicamente de un “profesional de la enseñanza”, con capacidades para:

- Lograr compromiso efectivo en relación con los alumnos, sus familias, la institución escolar y la comunidad en la cual desarrolla su función.
- \* Crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje interactivo a través de estrategias como: el diagnóstico de necesidades y posibilidades, la proposición de actividades adecuadas y flexibles, el aprovechamiento de los recursos, la evaluación de los procesos, etc.
- Gestar cambios en relación a sí mismo y a sus pares, a través de la confrontación en el desafío cotidiano, con el trabajo institucional. El equipo de trabajo es trascendental: para analizar la práctica docente, compartir experiencias evaluar logros y dificultades, comprometerse en proyectos compartidos.
- En consecuencia, lo esencial será: **“Mirar la Escuela, las funciones y los distintos roles con nuevos ojos”**.

#### 4.4. Articulación

Los niveles, ciclos y regímenes especiales que integran la estructura del sistema educativo necesitan articularse a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje, continuidad y asegurar la movilidad vertical y horizontal de alumnos y alumnas.

**La necesidad de la articulación se presenta entre los diversos niveles del sistema educativo formal y entre los diferentes saberes que la escuela enseña. Esto requiere atender a los sujetos en situación de aprendizaje, sus saberes previos y a la integración crítica de todos los otros saberes que circulan en torno a él y que no solamente provienen de la escuela.**

Articular significa unir, enlazar cada nivel, educativo, supone coherencia interna y una comunicación de doble vía; esto no implica la pérdida de la identidad de cada nivel, sino que garantiza aprendizajes posteriores y continuidad en el proceso educativo. En la idea de **continuidad** de aprendizajes es en donde radica el verdadero sentido de la articulación. Es por ello, que para poder resolver esta problemática, es necesario garantizarla en los diferentes niveles de concreción.

Desde esta propuesta, se propone tomar como punto de partida: los saberes previos, el diagnóstico psicosocial inicial, el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal que se propicien situaciones de aprendizajes significativos que permitan recortar, relacionar y reformular contenidos y actividades entramándolos con el contexto. No todos los contenidos propuestos podrán ser alcanzados en su total complejidad.

En el primer nivel nacional, los CBC favorecen en un alto grado la articulación pues están pensados desde una óptica de continuidad de los aprendizajes.

En el segundo nivel, el jurisdiccional los diseños curriculares plantean desde los distintos espacios disciplinares una articulación pedagógica, tanto en lo metodológico como en los contenidos y las expectativas de logros.

El tercer nivel, el institucional es en donde la articulación se plasma en acciones concretas. Dada la complejidad de este proceso es necesario explicitar los siguientes criterios, desde los ámbitos de decisión central, de supervisión hasta el institucional:

1. Comprensión del alumno/a como ser único, que es el mismo en los diversos niveles que transita y va modificándose, integral y progresivamente, en la medida de sus propias construcciones.
2. Coherencia de las acciones propiciadas desde el Sistema Educativo y el subsistema de Supervisión, que garanticen la concreción de la articulación.
3. Consideración de la articulación como un eje transversal, inserto en el proyecto educativo institucional, y que vincule **no solamente ciclos, sino niveles**.

4. Establecimiento de una comunicación de doble vía para garantizar la coherencia del enfoque pedagógico, que en la práctica asegure la continuidad del proceso educativo.
5. Acuerdo en criterios para compartir modelos didácticos a fines de favorecer la articulación.
6. Aprovechamiento de la información suministrada por la acreditación y resultados de la evaluación sumativa.
7. Comunicación fluida, significativa, relevante, veraz, coherente que favorezca el conocimiento real del niño en su tránsito por el sistema.

*La articulación debe ser planteada desde la institución, como una respuesta a los requerimientos del contexto social, institucional y del niño.*

### **Dimensiones de la articulación: Nivel Inicial - 1° año de EGB**

Siendo la articulación un proceso complejo es necesario tener en cuenta las siguientes dimensiones del mismo:

- a) **Espacio Físico:** Adecuación de las aulas a las necesidades psicológicas, afectivas y sociales de los alumnos/as. Una adecuada disposición de los recursos materiales (mobiliario, material didáctico, etc.).
- b) **Tiempo Escolar:** Organizar y distribuir el tiempo acorde a las características y requerimientos de las actividades de manera tal que favorezca una buena adaptación al nuevo nivel.
- c) **Proyecto Educativo Institucional:** La articulación debe ser planteada a partir PEI para que garantice la concreción a través de acciones: inter, intra y co-institucional.
- d) **Recursos Humanos:** Perfeccionamiento y capacitación docente permanente que permita reflexionar, investigar, compartir, generar acuerdos que apunten a un mejor logro de este proceso.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

### Parte 1

“Acuerdo Serie A, N° 8°. Consejo Federal de Cultura y Educación.

“Documentos de I, II, III. Reunion del Seminario Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles.” Programa de Transformación Curricular. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

**El planeamiento educativo como instrumento de cambio.** Zoppi de Cerruti, A. y Aguerro, Inés. Editorial Troquel.

**Didáctica y Currículo: Bases y componentes del proceso formativo.** De La Torre, Saturnino. Ediciones Dykinson S. L.

**Currículum presente, Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas.** Frigerio, G; Braslavsky, Cecilia; Entel, A., Editorial Troquel.

**Currículum: una reflexión sobre la práctica.** Sacristán, J. G. Ediciones Morata.

**La investigación como base de la enseñanza.** Stenhouse, L y otros. Editorial Morata.

“Notas y claves para una introducción en la cuestión del Currículum”, Ponencia. Furlán, A. Foro de análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía. UNAP. México.

“Las innovaciones curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación”. Aguerro, Inés; Uralde, B; Walther, L. Documento interno. Dirección Gral. de Planeamiento Educativo, MCyEN

**Diseño de planes de estudio: modelo y realidad curricular.** Glazman, R, Ibarrola, M. Ediciones Nueva Imagen.

**Comprender y transformar la enseñanza.** Sacristán, J. G y Pérez Gómez, A. Editorial Morata.

**Enseñanza, Currículum y Profesorado.** Contreras Domingo, J. Ediciones Akal

“Diseño y Desarrollo curricular”. Zabalza, Miguel. Mimeo. Programa Nueva Escuela. MCyEN.

“Diseño de la Estrategia de construcción curricular”. Comisión Curricular Provincial Nivel Inicial y EGB. Prof. Ileana Villavicencio. Prof. Teresita M. de Cabrera.

“Elementos para la definición de un Diagnóstico de la Situación Educativa Provincial”. Comisión Curricular Provincial Nivel Inicial y EGB. Prof. Ileana Villavicencio, Prof. Maria Rosa C. de Fuentes, Prof. Patricia Fornero de Suárez, Prof. Juan Acuña.

“Concepción Curricular”. Comisión Curricular Provincial. Nivel Inicial y EGB. Prof. Elda Bolánuez de Montali, Prof. Marta Pellicer, Prof. Tilda Gallo, Prof. Teresita Moya de Cabrera.

### Parte 2

“Acuerdo Serie A N° 6 y 8 “. Consejo Federal de Cultura y Educación,

“Recomendación N° 26 “. Consejo Federal de Cultura y Educación.

“Educación y conocimiento: Ejes de la transformación productiva con equidad”. Documentos CEPAL. UNESCO

“Declaración Mundial de Educación para Todos”. Jomtien. Tailandia.

**Diccionario de Ciencias de la Educación.** Editorial Santillana.

El puesto del **hombre** en el cosmos. Max Scheler. Editorial Losada

- Manifiesto al servicio del personalismo.** Mounier, E. Editorial Taurus.
- Emanuel Mounier, una filosofía de la educación.** Nau Llibres. Valencia
- Cultura y Región.** Gasyar Risco **Fernandez.** Universidad Nacional de Tucumán.
- Antropología cultural del azúcar.** Gaspar Risco Fernández. Universidad Nacional de Tucumán.
- La *Razón* del **Folklore.** Orestes Di Lullo.
- Blirla, *Credo* y Clilyn. Bernardo Canal Feijóo.
- “Informe Final: Santiago del Estero”. Congreso Pedagógico Nacional.
- El pensar desde America.** Rodolfo Kusch.
- “Elementos para la definición de un Enfoque Curricular”. Comisión Curricular Provincial Nivel Inicial y EGB. Prof. Terecita Moya de Cabrera, Prof. Ileana Villavicencio, Supervisora Olga Lopez de Morante.
- “Módulo Sujeto del Aprendizaje”. UCSE. Fac. ‘Ciencias de la Educación. Prof. Graciela Muhn, Lic. Silvia Carreras, Lic. Ana V. de Castro’, Lic. Ema R. de Carabajal, Lic. M de Petrelli, Lic. C de Migliorini, Lic. Adriana Juri, Prof. Valle Sgoifo.
- Psicología y Currículum.** César Coll. Editorial Paidós.
- Fundamentos psicoLógicos de una didáctica. operativa.** Hans Aebli y otros. Editorial Horno Sapiens.
- Vigotsky y la Educación.** Luis Moll. Editorial Aique.
- “Construcción del aprendizaje en el aula”. Sanchez Iniesta, T. Mimeo. Programa Nueva Escuela. MCyEN .
- Pedagogía del Nivel Inicial.** San Martín de Duprat, Hebe y Malajovich, A. Editorial Plus Ultra.
- Tratado de Pedagogía Sistemática.** Hubert, Henz. Editorial Herder.
- “Fascículo 2: Niveles y Ciclos. La Transformación del Sistema Educativo”. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. MCyE Nación.
- “Síntesis de las consultas a Directores de Nivel Inicial estatales y privados, de EGB privados; Institutos de Nivel Terciario”. Comisión Curricular Provincial NI y EGB.

### Parte 3

- Ley Federal de Educación N° 24.195.
- “Constitución Provincial”. Santiago del Estero.
- Ley Provincial de Educación N° 5.804. Santiago del Estero.
- Psicología y Currículum.** César Coll. Editorial Paidós.
- “Documentos del Seminario Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles”. Programa de Transformación Curricular. MCyEN.
- “Contenidos Educativos”. Comisión Curricular Provincial Nivel Inicial y EGB. Prof. Elda Bolánuez de Montali, Supervisora Olga López de Morante, Lic. Norma Santillan, Prof. Teresita Moya de Cabrera.
- “Modelo Curricular”. Documento Interno. Comisión Curricular Provincial Nivel Inicial y EGB.
- El *constructivismo* en el *aula*. César Coll y otros. Biblioteca del Aula. Barcelona
- “Orientaciones didácticas” Ministerio de Ciencia y Cultura. España.
- Mapas conceptuales: una técnica Para aprender.** Ontoria, A. Editorial Narcea.
- Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula.** Zabala, Antoni y otros. Editorial Grao
- “Ejes transversales o fundamentación del currículo”. Artículo. *Cuadernos de Pedagogía.* N° 248. Editorial Fontalba. Barcelona

**“Transversales para un curriculum plural”. I Encuentro Nacional de educadores para la no discriminación. Villa Giardino. Córdoba.**

**Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Bertoni, Alicia y otros. Editorial Kapelusz.**

**“Evaluación desde la perspectiva docente”. Farias, Mónica. Mimeo. MCyEN.**

#### Parte 4

**La escuela como organización inteligente. Aguerro, Inés. Editorial Troquel.**

**“Documentos Gestión Institucional y Curricular”. Programa Nueva Escuela.**

**“Articulación Nivel Inicial y EGB”. Conclusiones Encuentro de Docentes. Servicio Provincial de Enseñanza Privada. Santiago del Estero.**

**“Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro”. Zabala, Antoni; Del Carmen, Luis.**

**“Tópicos selectos sobre Desarrollo Curricular”. Prof. Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación. MCyEN.**

**El currículum como desafío institucional. Virginia Batistón y Horacio Ferreyra. Ediciones Novedades Educativas.**

**“Elementos para la definición de un Diagnóstico de la Situación Educativa Provincial”. Comisión Curricular Provincial NI y EGB. Prof. Ileana Villavicencio, Prof. María Rosa E de Costilla, Prof. Patricia E de Suárez, Prof. Juan Acuda.**

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

Modulo II

Proyecto  
pedagógico-  
*didáctico,*  
*Nivel Inicial*

# C IENCIAS NATURALES, CIENCIAS SOCIALES, Y TECNOLOGIA

---

## INTRODUCCIÓN GENERAL

Conocer el *medio natural y social* implica que el/la niño/a, desde el Nivel Inicial, aprenda a **sentir e interpretar** el mundo vivencial que le es propio.

Aprender a sentir el mundo significa comunicarse con la realidad natural y social optimizando la sensibilidad perceptiva frente a ella comprometiendo no sólo la dimensión socio-afectiva, sino también la dimensión cognoscitiva. Aprender a interpretar el mundo es comprender la interdependencia entre el sujeto y la realidad exterior, de la que el niño/a irá apropiándose paulatinamente.

El conocimiento del medio se orientará hacia el desarrollo de las competencias intelectuales, prácticas y sociales utilizando *el ambiente* como objeto de estudio común, como principal recurso y como elemento alfabetizador. Ello permitirá despertar en el niño un sentimiento de amor y respeto hacia los seres, sucesos, objetos, fenómenos y signos del Universo, punto de partida para la atención y organización de la “*realidad natural, social y tecnológica*”, en especial *nuestra realidad* con características propias, expresadas en una particular relación entre el hombre, con su amor al terruño, y los suelos con su aridez y salinidad, pero proveyendo los recursos naturales que deberán ser explotados racionalmente.

En este contexto, se justifica la inclusión de los contenidos del área y adquiere significatividad el rol transformador de la realidad que tienen las Ciencias en la nueva escuela santiagueña, para constituir al hombre en agente de cambio y progreso para su comunidad.

Si bien la realidad tiene elementos que dan oportunidad de establecer distintas perspectivas para abordar una problemática, o permiten plantear diferentes caminos para acceder a ella, los espacios curriculares de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología, constituyen cuerpos de conocimientos específicos con procedimientos propios de investigación. Es importante señalar la necesidad de la perfecta diferenciación de los cuerpos disciplinares para evitar los riesgos de caer en reducciones con marcado acento en algunas de las disciplinas al momento de poner en práctica la integración. ***Sin duda habrá cuestiones que, por sus características, demanden un tratamiento disciplinar, sin que sea preciso crear integraciones artificiosas o forzadas.***

Por todo lo expresado, se presenta en primer lugar la propuesta de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología, y a continuación una sugerencia para el tratamiento integrado del área.

## FUNDAMENTACION DEL AREA CIENCIAS NATURALES

El Nivel Inicial es hoy el escenario donde **comienza la acción educativa sistematizada, cuyo** protagonista es el “niño que juega, que explora, que descubre, que construye y se apropia de conocimientos”. Dicha acción educativa se basa en la “enseñanza” de Contenidos Actitudinales, Procedimentales y Conceptuales que son abarcativos de las Ciencias Naturales.

Por qué enseñar Ciencias Naturales desde el Nivel Inicial: el niño es curioso por naturaleza, <sup>su</sup> interés por lo que lo rodea, lo moviliza a explorar: observa, manipula, pregunta. Las respuestas a esa curiosidad constituyen el universo con el que los niños llegan al Nivel Inicial, es decir, portando **conocimientos previos** que no son sino representaciones de la **realidad natural y social**, construidas espontáneamente en el ambiente extra-escolar y que surgen de una interacción permanente con objetos y hechos vinculados especialmente con las CIENCIAS NATURALES, que van desde la exploración espontánea del ambiente hasta la información sanitaria o ecologista que reciben de su relación con **los** adultos o por los medios de comunicación.

Será tarea del docente aprovechar esa curiosidad innata de los niños y sistematizarla, pues las preguntas y la exploración de lo desconocido son la base del progreso en todos los terrenos. El docente debe ofrecer situaciones que permitan enriquecer, profundizar, relativizar o modificar esas ideas de los niños/as y al mismo tiempo encauzarlos hacia la búsqueda de respuestas múltiples, la exploración y el descubrimiento de las propias capacidades y de la Naturaleza para empezar a gustar y cuidar de ella.

De lo dicho se infiere que son varias las razones para incorporar y mejorar la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.

- El desarrollo de actitudes básicas frente al aprendizaje (curiosidad, entusiasmo y respeto por la realidad circundante).
- Hábitos de observación sistemática, de búsqueda de explicaciones con aproximaciones científicas en la resolución de situaciones problemáticas.
- Aprendizaje de contenidos significativos relativos a su salud y al ambiente.

Esto nos llevará a una temprana alfabetización científica que se hace cada vez más necesaria, no como una simple acumulación de datos o de información, sino como una “metodología” que ayudará al niño a observar los hechos sistemáticamente, a formular y resolver problemas. Los chicos, por <sup>su</sup> interacción con la naturaleza desde edades muy tempranas, pueden vivenciarla fácilmente; lo que captan espontáneamente, si bien no constituye un conocimiento científico, facilita el posterior acceso a éste. A partir de esta característica, **lo que se debe buscar, es la “familiaridad” con las ciencias, no ilustración o maestría.** La familiaridad no implica condición de expertos ni sensación de cosa acabada y completa; muy por el contrario, lleva el sentido de un conocimiento construido por experiencia personal.

Ya que la NATURALEZA es el objeto de estudio de las CIENCIAS NATURALES, un propósito explícito deberá ser la iniciación de los niños/as y su introducción paulatina a tantos y tan diferentes fenómenos del mundo real como sea posible. No se debe pretender que los alumnos dominen **los** conceptos o fenómenos naturales usando un modelo de pensamiento determinado. Lo importante es que lleguen a observar plantas, animales, rocas, objetos que caen, sonidos, estrellas, materiales que se **mezclan**, que se confunden, luces... y los conviertan en algo familiar pero con un basamento científico. Esto es resignificar el sentirse cómodo con las cosas de la naturaleza, y esa comodidad va más allá de saber qué es. Implica habilidades para darse cuenta cómo funciona o para qué sirve, más bien por razones prácticas que por mera información teórica. Las CIENCIAS NATURALES deben constituir una parte esencial en la formación de los alumnos, porque desde los primeros años los niños desarrollan sus actitudes básicas, <sup>sus</sup> pautas de pensamiento y sus modos de actuar, y es necesario iniciarlos en la tarea científica. “No enseñarles Ciencias Naturales con el espacio y tiempo curricular que su importancia requiere, invocando una supuesta inmadurez intelectual, es discriminarlos como sujetos sociales.”

El cuerpo conceptual del área comprende tanto **los organismos como los elementos del medio que forman sistema con ellos**. Va más allá del ser vivo en sus dimensiones anatómicas, fisiológicas o de comportamiento, ya que supera sus límites y se traduce en una dinámica funcional con el medio exterior. De ahí que el objeto de estudio de las Ciencias Naturales sea el campo íntegro del sistema natural, con los aportes convergentes de la BIOLOGÍA, la FÍSICA, la QUÍMICA y la GEOLOGÍA.

La BIOLOGÍA, cuyo objeto de estudio son los seres vivos en lo que se refiere a su estructura, función, evolución y crecimiento, complementada con el aporte de la ECOLOGÍA que brinda información acerca de las relaciones entre los seres vivos entre sí y con el ambiente.

La FÍSICA aporta los elementos que caracteriza la materia y la energía, los fenómenos físicos, las propiedades generales de los sistemas materiales, las transformaciones y las leyes que las rigen.

La QUÍMICA centra su estudio en los fenómenos químicos que se producen tanto en los seres vivos como en los sistemas materiales, las transformaciones químicas y las leyes que las sustentan.

La GEOLOGÍA, que estudia la Tierra y sus transformaciones, permite descifrar la evolución completa del Planeta y sus habitantes. Estudia los procesos geológicos, agregando a ello los aportes de la ASTRONOMÍA sobre los astros en el espacio y sus influencias sobre los seres y el ambiente.

Pero las ciencias que se dan en el ámbito escolar no son idénticas a las que se producen en el campo de las disciplinas. **Allí** se originan conocimientos científicos que se enriquecen continuamente y son reconocidos y validados por la comunidad especializada. Este saber científico difiere del saber escolar no sólo en las condiciones de elaboración y de enunciación, sino también en el uso de los conceptos y en las fuentes de información.

Los contenidos de la enseñanza resultan de la **TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA**, es decir del proceso que transforma el conocimiento científico en contenido escolar, adecuado a las particularidades de cada realidad.

En esta transformación debe destacarse el conjunto de contenidos que enfoquen las dos cuestiones básicas que plantea la enseñanza de las CIENCIAS NATURALES en el NIVEL INICIAL:

- **La educación para la salud**
- *La educación ambiental.*

## EXPECTATIVAS DE LOGROS DE CIENCIAS NATURALES

- Iniciarse en el conocimiento de los componentes del ambiente con sus características, para apreciar la diversidad presente en la Naturaleza y desarrollar el gusto y respeto por ella.
- Identificar rasgos externos, cambios corporales y funciones básicas en los seres vivos para la aproximación a la noción de organismos como unidad.
- Iniciarse en el conocimiento y aplicación de medidas de prevención, cuidado y mejoramiento de su cuerpo y del ambiente para preservación de la salud y de los recursos naturales regionales.
- Desarrollar habilidades que les permitan, con creatividad y sencillez, una comunicación fluida para expresar, de diferentes formas, las actividades científicas.
- Iniciarse en la resolución de problemas simples permitiéndoles desarrollar hábitos de pensamiento que les serán de utilidad para desenvolverse posteriormente.
- Iniciarse en la observación, registro y comunicación de datos e información, que le permitan indagar sobre la realidad natural y expresarse libremente.
- Comenzar a desarrollar un espíritu crítico y de curiosidad que lo lleve a un cuestionamiento permanente.

• • •

## LOS CONTENIDOS EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

El acceso a las CIENCIAS NATURALES favorecerá un mayor entendimiento de los fenómenos físico-químicos, biológicos y geológicos a los que cotidianamente se enfrenta el niño y permitirá la iniciación en el conocimiento de su cuerpo, propiciando su cuidado consciente y fomentar un desempeño cuidadoso en el medio al que pertenece, enfocando de esta manera las *dos cuestiones básicas* que plantea el área:

- La educación para la Salud.
- La Educación Ambiental.

El abordaje de Contenidos de Ciencias posibilita el diseño de actividades variadas, siendo apropiado un *enfoque globalizador*, ya que la realidad que se indaga constituye un todo donde sus partes están interrelacionadas. De esta manera los Contenidos seleccionados para trabajar corresponden a un recorte de la realidad que podrá ser enfocado desde distintos puntos, todos ellos convergentes. Sin duda habrá cuestiones que, por sus características, demanden un tratamiento un tanto particularizado desde alguna de las disciplinas, sin que sea preciso crear integraciones artificiosas o forzadas.

Por otro lado, el aprendizaje de las Ciencias Naturales no se hace posible si no contactarnos con la realidad. El estudio activo del entorno es uno de los modos más eficaces de que el niño se integre a su medio, lo comprenda, lo aprecie, lo mejore. El propio Piaget nos dice que 'la inteligencia se desarrolla cuando el niño logra asir fuertemente el medio que lo rodea'. Los conceptos que deban aprenderse, se han de construir a través de experiencias concretas que se establezcan con los fenómenos, los objetos y los seres vivos de nuestro ambiente. Estas experiencias requieren el uso de procedimientos sencillos, así como de una actitud positiva y entusiasta hacia nuestra propia tarea. No olvidemos que "actitudes se aprenden de actitudes".

Al trabajar el área CIENCIAS NATURALES se debe tener en cuenta el criterio de especificidad que requiere el área curricular, pero al mismo tiempo poner en práctica el criterio de integración con otras áreas, tal como lo vive el niño, en una permanente interacción dinámica,

### Organización de los contenidos del área

En coherencia con la fundamentación de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y al objeto de estudio del área, se propone:

#### EJE VERTEBRADOR DEL AREA: LOS SISTEMAS NATURALES Y SUS INTERACCIONES

En la selección de este Eje Integrador del área, se ha tenido en cuenta el *ambiente natural, los seres vivos incluidos en él y las interacciones que entre ellos se establecen*.

Este eje único apunta a enfocar la Naturaleza como Sistema, donde cada uno de los componentes funciona integradamente con las otras partes, pero sin perder su individualidad. Esta funcionalidad del Sistema es dependiente del constante Flujo de la Energía y del Reciclaje natural de la materia, lo que permite los **cambios** y las transformaciones que originan la diversidad, consecuencia, a su vez, de las *interacciones* permanentes que conducen al EQUILIBRIO DE LA NATURALEZA.

### Ejes organizadores

La selección de cuatro Ejes Organizadores, es sólo una forma de presentar los contenidos, pero cada docente podrá proponer, a su vez, una jerarquización y secuenciación de los mismos de acuerdo a los intereses, necesidades o a su espíritu crítico y creativo.

- **Los organismos en el medio**
- **El organismo humano y la salud**
- *Materia y energía*
- *La Tierra y el espacio* ■□◆■□×□□

### Eje Organizador: Los organismos en el medio

La tierra que hoy **conocemos** es el resultado de la coevolución de los seres vivos y el medio habitado por ellos. Es por ello que al estudiar la vida no es posible hacerlo de forma aislada, sino respetando esa estrecha interacción en las que ambas partes están comprometidas. Este enfoque permitirá una primera aproximación a la educación ambiental, ya que entre los seres vivos está incluido el hombre, el que con sus actividades puede conservar, destruir o mejorar el ambiente. Se destacan entre **los** contenidos conceptuales de este eje, la diversidad de ambientes y componentes vivos locales, sin perjuicio del conocimiento de otras regiones.

### Eje Organizador: El organismo humano y la salud

En este eje se promueve el acercamiento de los niños/as al conocimiento de su cuerpo y a la noción del organismo como unidad. Para ello se exploran las estructuras y funciones desde los requerimientos básicos del ser vivo, tales como la alimentación y el mantenimiento de la salud. Se comparan las características externas, lo que permitirá trabajar los cambios corporales y sus variaciones a través del tiempo paralelamente a las normas de higiene y de cuidado, lo que permitirá abordar pautas de vida para promover la salud (nutrición, higiene, descanso, vacunación, etc.).

### Eje Organizador: Materia y energía

Los contenidos seleccionados bajo este eje surgen como una necesidad de aproximar al niño/a a conceptos básicos del mundo físico. Es así como aparecen la materia como constituyente de todos los objetos y la energía que en sus diferentes formas afecta a los mismos. De esta manera, las interacciones entre ellos darán cuenta de los estados del agua, las mezclas, o el por qué algunos cuerpos **se** “pegan” a los metales o por qué algunos líquidos se “juntan”.

Todo ello apunta a “preparar” un terreno fecundo para interpretar, en otros niveles educativos, las interacciones físicas presentes en la naturaleza.

### Eje Organizador: La Tierra y el espacio exterior

Este eje, incorporado recientemente a las Ciencias Naturales, se basa en la comprensión de que las mismas fuerzas gravitatorias que nos mantienen en la tierra, dominan el Universo y sus componentes. **En** el Nivel Inicial solo se pretende una aproximación al conocimiento de los astros que, es sabido, despiertan la curiosidad de los niños/as (el sol, otras estrellas, la luna, los planetas.. .) con las acciones o influencias posibles de ser interpretadas a su edad. Se incluye en ellas las variables atmosféricas en las estaciones del año.

Estos Contenidos Conceptuales deben ser trabajados junto a los procedimentales y actitudinales y permitirán a los niños aproximarse al cuerpo conceptual del área.

CONTENIDOS CONCEPTUABLES DE CIENCIAS NATURALES  
EJE VERTEBRADOR DEL ÁREA: LOS SISTEMAS NATURALES Y SUS INTERACCIONES

Ejes Organizadores

LOS ORGANISMOS EN EL MEDIO	EL ORGANISMO HUMANO Y SU SALUD	MATERIA Y ENERGÍA	LA TIERRA Y EL ESPACIO EXTERIOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidad de ambientes.</li> <li>- Diversidad vegetal y animal (local y otros).</li> <li>• Diversidad de componentes sin vida: agua, aire, suelo, sol, plantas..</li> <li>• Diferencia entre lo vivo y lo no vivo.</li> <li>• Diversidad de los seres vivos en los ambientes acuáticos y aeroterrrestres (locales y otros).</li> <li>• Morfología externa de vegetales y animales de la zona y de otras regiones.</li> <li>• Los animales y su alimentación.</li> <li>• Los animales y sus crías.</li> <li>• Los animales ovíparos y vivíparos.</li> <li>• El nacimiento y crecimiento en los vegetales.</li> <li>• Características <i>regionales</i> de los ambientes.</li> <li>- Protección del ambiente.</li> <li>• Acción del hombre.</li> <li>• Memoria colectiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* El cuerpo del niño. Características morfológicas externas en ambos sexos.</li> <li>* El cuidado del cuerpo.</li> <li>* Normas de higiene.</li> <li>• Aseo corporal,</li> <li>• Cambios corporales en la niñez: peso, talla, dentición.</li> <li>• Alimentación. Origen de los alimentos.</li> <li>• Comidas regionales.</li> <li>• Higiene de la alimentación.</li> <li>• El descanso y el juego.</li> <li>• Acciones de promoción y prevención de la salud.</li> <li>• Vacunación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales naturales y artificiales: vidrio, papel, plástico, maderas, rocas, imanes, otros. Origen. Características externas.</li> <li>• Estados de las materiales: sólido, líquido, gaseoso. Cambios de estado.</li> <li>* Mezclas. Métodos sencillos de separación.</li> <li>• El sol como fuente de luz y calor.</li> <li>• Luz y, sombra. Día y noche.</li> <li>• Energías naturales y artificiales. Fuentes y formas.</li> <li>• Temperatura. Termómetros.</li> <li>• Importancia de la luz para los seres vivos.</li> <li>• La energía eléctrica. Usos. Precauciones.</li> <li>• Cuerpos opacos, translúcidos y transparentes.</li> <li>• El sonido como producto de vibración de un medio material.</li> <li>• Instrumentos musicales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Sol, la Luna y la Tierra.</li> <li>• Estaciones del año.</li> <li>• Variables atmosféricas: temperatura, lluvia, vientos, nubes.</li> </ul>

CONTENIDOS Procedimentales DE Ciencias NATURALES

- . Exploración activa y sistemática.
- . Formulación de preguntas.
- . Formulación de anticipaciones.
- Experimentación.
  - Iniciación en el control de variables.
  - Observación sistematizada.
  - Búsqueda de información.
  - Manejo de instrumentos sencillos.
  - Comprobación y confrontación de las anticipaciones.
  - Registro de datos en forma simple.
  - Expresión de las ideas y experiencias en forma oral o gráfica.
  - Intercambio de la información.

## FUNDAMENTACIÓN DE AREA CIENCIAS SOCIALES

Las Ciencias Sociales constituyen el conjunto de disciplinas que estudian los grupos humanos, las relaciones que establecen con el medio y los sistemas sociales que los conforman, es decir, la realidad social. Abordar su conocimiento significa alcanzar una visión global de la sociedad en que se vive, percibir sus procesos, sus cambios, su diversidad. Este nuevo enfoque de las Ciencias Sociales constituidas por Historia, Geografía, Política, Economía, Antropología y Sociología, permite la construcción integrada del objeto de estudio, revaloriza su enseñanza para que logren un rol constructor y transformador de la sociedad y enfatiza el estudio del medio ambiente, su conservación y mejoramiento para lograr una mejor calidad de vida.

Los niños y las niñas son sujetos sociales que desde su nacimiento reciben múltiples estímulos del medio natural y social; en su vida cotidiana adquieren un conjunto de saberes que les permiten desenvolverse en forma cada vez más autónoma. Sin embargo esto no significa que adquieran un conocimiento sistematizado de la realidad social. Para ello es fundamental la mediación pedagógica que posibilite la observación, el análisis y la explicación de esa realidad; es necesario aprender a re-conocer y “leer” los signos sociales del ambiente, los diferentes elementos, funciones e interrelaciones. Es decir, ver lo habitual, lo cotidiano, con una “nueva mirada”, con los ojos de la indagación y la pregunta. Convertir, el medio ambiente en categoría de labor didáctica es correr el velo de lo obvio y avanzar en la comprensión de la compleja trama de relaciones que explican el mundo social en su diversidad y en sus particularidades.

El enfoque actual de las Ciencias Sociales propone un nuevo “modo -de pensar” la realidad social. Ello implica una reflexión sobre la problemática de la enseñanza y del aprendizaje del área. Exige un análisis de cuestiones disciplinares, psicológicas y didácticas, íntimamente relacionadas e igualmente importantes.

Desde lo disciplinar, el aporte de las Ciencias Sociales en su producción científica actual se expresa en las siguientes ideas básicas:

- En la sociedad, las personas interactúan, constituyen grupos e instituciones, establecen diferentes tipos de relaciones (de poder, de jerarquía, de complementariedad, de acuerdo, de conflicto) de distinta duración (permanentes, temporarias), según sus necesidades.
- Las sociedades son construcciones realizadas por mujeres y hombres, a partir de decisiones y acciones de acuerdo a sus posibilidades y limitaciones; es decir, son el resultado de la intencionalidad de las personas. A través del tiempo se generan cambios, permanencias, crisis, que dan lugar a procesos de diferente ritmo, duración e intensidad.
- A lo largo del tiempo, los grupos humanos se relacionan entre sí y con la naturaleza para satisfacer sus necesidades; la valoran de acuerdo con sus intereses, posibilidades y limitaciones y a través del trabajo la transforman y construyen el espacio geográfico.
- \* El accionar de las sociedades sobre la naturaleza origina situaciones de equilibrio y desequilibrio ambiental, dado que el sistema natural posee una dinámica interna propia e independiente de la voluntad de los hombres.
- Las relaciones entre las personas y grupos se analizan en distintas dimensiones de la sociedad: social, política, económica, ideológica que articuladas de diversas maneras configuran realidades sociales diferenciadas en el tiempo y en el espacio.
- En las sociedades, por su dinámica permanente, se generan situaciones conflictivas, de disenso, de consenso, variadas en su tipo e intensidad; es así que el conflicto social forma parte de ella. Las personas y los grupos según sus intereses, necesidades, proyectos y el lugar que ocupan en la sociedad, sostienen distintos puntos de vista y desarrollan acciones en relación a dichas situaciones.

Estas ideas se interrelacionan y constituyen estructuras conceptuales de las Ciencias Sociales.

En el plano psicológico, el abordaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales contribuye a que el/la niño/a construya, progresivamente, la identidad personal y social. Sin embargo, el conocimiento de lo social plantea algunas dificultades; los niños y las niñas llegan al jardín con ideas propias y originales sobre el mundo social que se caracterizan por el empleo impreciso de términos específicos de las Ciencias Sociales en el lenguaje cotidiano; la falta de hábitos de reflexión sobre sus propias acciones; las ideas fragmentadas acerca de la sociedad; la dificultad para ponerse en el punto de vista de los otros y entender sus motivaciones. Esto les proporciona una visión particular del mundo que los rodea y condiciona su conocimiento de lo social.

Para superar esta percepción, los saberes espontáneos necesitan entrar “en conflicto”, ser contrastados con el saber social, intencional y sistemático que brinda el jardín. Los diferentes contenidos son necesarios para relacionar datos con explicaciones, apropiarse de información relevante, trabajarla, reflexionar y tomar contacto con valores éticos y morales. Con la orientación del docente los/as niños lograrán significados socialmente válidos que adquirirán sentido individual al vincularlos con sus propias experiencias y estructuras conceptuales.

Desde la perspectiva didáctica, deben considerarse los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales: **espacio geográfico, tiempo histórico, sujeto social.**

Con referencia al primero interesa que los/as niños/as comprendan que es el resultado de la interacción entre la naturaleza y las acciones humanas a través del tiempo, cuya consecuencia es la organización espacial.

En cuanto al tiempo histórico es importante que se inicien en la construcción de nociones temporales: duración, ritmo, secuencia, cambio y en la idea de proceso.

En relación al sujeto social, es necesario considerar una pluralidad de actores: mujeres, trabajadores, indígenas, sectores marginados, colectividades, etc., quienes, con sus acciones individuales y colectivas son los protagonistas de hechos presentes y pasados.

Estos conceptos se articulan en la práctica de la enseñanza, a través de las ideas organizadoras del Brea: **complejidad, multicausalidad, cambio social, conflicto, mirada relativa, diversidad, desigualdad, la realidad como construcción social.**

El presente enfoque de las Ciencias Sociales, integrador, explicativo y conceptual, implica una nueva forma de mirar el mundo social en la que el sujeto es constructor del conocimiento y a la vez actor de la realidad que intenta conocer.

## EXPECTATIVAS DE LOGROS DE CIENCIAS SOCIALES

- **Identificar nociones temporales y espaciales sencillas.**
- **Conocer y valorar componentes naturales y culturales en el espacio inmediato.**
- **Establecer relaciones entre las características del medio natural y las actividades humanas.**
- **Participar activa y solidariamente en la conservación y mejoramiento del medio ambiente.**
- **Valorar la importancia de los diversos trabajos y su función en la sociedad.**
- **Reconocer y respetar la diversidad sociocultural.**
- **Reconocer. cambios y Permanencias en el paisaje y los modos de vida.**
- **Identificar modos de organizar la vida social, a partir de vivencias familiares.**
- **Conocer y valorar la historia personal, familiar y de la comunidad.**
- **Conocer y valorar protagonistas y hechos de la historia provincial-nacional y resignificar sus huellas.**
- **Indagar acerca de la realidad social y comunicar las producciones en diferentes códigos.**

## LOS CONTENIDOS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

El aprendizaje de los contenidos del área posibilita al/la niño/a la formación de competencias socioculturales, cognoscitivas y prácticas; le permite desarrollar su identidad personal-histórica y participar activamente en la vida social y llegar a constituirse en agente de cambio y progreso para su comunidad.

En tal sentido y a los efectos de la selección y organización de los contenidos del área, se consideraron algunas características de la realidad santiagueña:

- La concepción acerca del medio natural y sus recursos, caracterizada por:
  - La idiosincrasia expresada en la particular relación con la tierra. Uno de sus rasgos es la “actitud extractiva”, producto de la necesidad de subsistencia o de la especulación económica y de una mentalidad que concibe a los recursos naturales como inagotables. Su consecuencia es, entre otras, la utilización irracional del suelo, del agua, de los bosques, de la fauna, la falta de planificación de usos alternativos y de programas de conservación y mejoramiento del ambiente.
  - La actitud de resignación de unos o de indiferencia de otros frente a las problemáticas del medio natural y social, tales como los procesos degradatorios del espacio (salinización y erosión de los suelos), la falta de infraestructura básica (caminos, energía, canales, transportes), la escasa capacitación de la mano de obra, la limitada oferta de trabajo. Éstas y otras son causa del permanente proceso migratorio, que involucra principalmente a los jóvenes. Este desplazamiento de la población rural a los centros importantes, dentro de la provincia y fuera de ella, ocasiona problemas derivados: despoblamiento del área rural, subempleo y desocupación, escasez de vivienda, de servicios, marginalidad, etc.
- La mentalidad acerca de la participación ciudadana, expresada en:
  - las ideas y prácticas democráticas limitadas por la escasa participación y la concepción paternalista del estado y la autoridad.
- Los valores culturales, manifestados en:
  - las tradiciones, creencias, costumbres, a través de la música, el canto, la poesía, las artesanías. Sin embargo, se observa cierta indiferencia por el pasado aborigen y su lengua quichua (hablada por numerosos pobladores), por la preservación de los testimonios históricos, símbolos de la memoria colectiva.

En este contexto se justifica la inclusión de los contenidos del área propuestos en los Ejes Organizadores y adquiere significado el rol constructor y transformador de la realidad que las Ciencias Sociales tienen en la nueva escuela santiagueña.

### Organización de los contenidos del área

A partir de estas consideraciones se propone la organización de contenidos en un Eje Vertebrador: “LA REALIDAD SOCIAL UNA CONSTRUCCIÓN HUMANA”

El Eje Vertebrador surge de considerar a la sociedad como un constructo dinámico que a través del tiempo y en un espacio determinado se configura en una realidad.

### *Ejes organizadores:*

- *La organización del espacio geográfico*
- \* *El sujeto social y sus relaciones*
- *La sociedad, el trabajo y el desarrollo humano*
- *La identidad y la memoria colectiva*

Por razones didácticas se presentan en forma diferenciada los distintos ejes, pero se debe tener en cuenta que solamente la consideración de la totalidad, de la trama de significados, hace inteligible las partes que la componen. Por lo tanto no se debe agotar un eje y luego pasar a otro, sino articularlos en el tratamiento conjunto de contenidos a partir de las temáticas planteadas.

### Eje Organizador: La organización del espacio geográfico

La propuesta de organización de contenidos desde lo espacial y ambiental de este eje permite establecer relaciones con las demás dimensiones de la realidad analizadas en los otros.

En la organización del espacio se consideran el medio natural y cultural, sus relaciones, la población, sus movimientos y las actividades que desarrollan, las formas de ocupación del espacio, sus transformación y sus efectos en el medio ambiente, los conflictos. Esto determina una configuración espacial particular que se manifiesta en paisajes diferenciados, naturales, modificados, urbano y rural.

Los contenidos propuestos para el NI permiten trabajar estas ideas desde el espacio vivido, el paisaje inmediato. Se abordan cuestiones como el uso y función de los espacios, los elementos que los componen, las actividades que se realizan, los cambios producidos por acción de la naturaleza o de los sujetos a través del tiempo, las diferencias y las relaciones entre el campo y la ciudad, en el uso de los lugares, las formas de circulación, los tipos de vivienda, los circuitos productivos, los problemas ambientales, etc.

En la conformación del espacio, es importante la percepción, el significado otorgado a los lugares, las formas de representación, las distancias, la distribución de los diferentes elementos y la contrastación con otros paisajes más amplios y alejados (en tiempo y espacio) ya que favorecen el desarrollo de nociones espaciales y del sentido de pertenencia.

El espacio vivencial es lo inmediato para el/la niño/a su casa, sala, cuadra, la escuela y todo aquello que lo/a rodea. Su imagen se hace más precisa a medida que van descubriendo las “cosas” que lo forman, sus elementos naturales y culturales; el uso y las funciones que cumplen (residencial, comercial, privado, público), las actividades que en ellos se desarrollan, su organización, dinámica y los cambios producidos por acción de la naturaleza y/o de los sujetos a través del tiempo. Esto permite la estructuración del espacio vivido, la asignación de significado a los lugares y la orientación.

En esta propuesta se abordan distintas cuestiones referidas a las diferencias entre los paisajes, entre el campo y la ciudad, tales como el uso de lugares, formas de circulación, tipos de vivienda, cantidad y variedad de comercios, disponibilidad de agua.

### Eje Organizador: El sujeto y sus relaciones

Los contenidos propuestos en el eje se organizan en función de los intereses y vivencias de los/as pequeños/as y se relacionan con los conceptos sociales básicos, presentes en los otros ejes.

Centran su mirada en el/la niño/a como persona integrante de diferentes grupos (familia, escuela, barrio, iglesia), con dinámica y estructura particulares, que se vinculan con instituciones del medio (educativas, de seguridad, de salud). En estos ámbitos se aprenden y transmiten costumbres, normas,

valores; por ello es necesario que conozca su organización, funciones y relaciones desde sus propias vivencias. Es importante crear un espacio que le permita plantear interrogantes a cuestiones vitales de su realidad inmediata e iniciar la construcción de nociones sociales.

Teniendo en cuenta que los/as niños/as tienen una interacción social limitada es conveniente iniciarlos en la cuestión política a través de la noción de autoridad (en la familia, la escuela), sus características, valores que la fundamentan y modos de ejercerla. Desde pequeño, debe vivenciar actitudes sociales propias del estilo de vida democrático; contribuyen a ello los modos de enseñar las Ciencias Sociales: permitir la libre expresión de ideas, fomentar la discusión grupal, el trabajo compartido, etc.

### Eje Organizador: La sociedad, el trabajo y el desarrollo humano

Los temas relativos al trabajo se articulan alrededor del concepto de necesidades básicas (alimentación, vivienda, salud). Desde esta perspectiva, el trabajo puede pensarse como una respuesta individual o social dirigida a satisfacerlas, teniendo en cuenta intereses, objetivos, la satisfacción de saberse útil, y el afán de superación propio de la naturaleza humana.

Se enfatiza el reconocimiento, valoración e importancia de los diferentes trabajos para la organización y funcionamiento de la sociedad, los productos resultantes, las relaciones que existen entre ellos, el tipo de capacitación necesaria para desempeñarlos, los problemas o conflictos, los cambios y permanencias en las formas e instrumentos de trabajo, a través del tiempo.

En el NI se consideran aspectos como: por qué y para qué trabajan las personas, qué trabajos son necesarios en una sociedad y por qué, dónde lo hacen, qué características presentan, que podemos comprar, cómo elegimos lo que compramos

### Eje Organizador: La identidad y la memoria colectiva

Los contenidos de este eje están presentes en todos los demás, en estrecha relación con **los** conceptos sociales básicos. Su tratamiento en las distintas temáticas permite al/la niño/a avanzar en el reconocimiento de cambios y permanencias a través del tiempo, establecer relaciones causales simples, elaborar secuencias temporales a la vez que construir nociones acerca de los sujetos sociales, las instituciones, los trabajos, los lugares, en diferentes épocas y contextos.

En este proceso de conocimiento de lo social, el/la niño/a percibe que toda persona, grupo o sociedad, necesita tener memoria de los hechos pasados para organizar su vida presente y proyectar su futuro; comienza a reconocerse como parte de una historia en la que ocupa un lugar; a construir su identidad y diferenciar las identidades de sujetos y grupos.

Además, al indagar acerca de las costumbres, valores, ideas y creencias en la familia propia y en otras, mediante el análisis de situaciones de la vida cotidiana de diferentes culturas, inicia la comprensión de las “mentalidades”. Así se plantean cuestiones sobre distintos aspectos: a qué juegan los chicos de diferentes lugares y en otros tiempos; como explican el origen del mundo las personas de distintas épocas; qué cosas están mal, están bien y por qué; de qué forma las personas dirimen sus diferencias; cómo se sitúan frente a quienes tienen ideas, creencias o costumbres diferentes a las propias, etc.

## CONTENIDOS CONCEPTUALES DE CIENCIAS SOCIALES

### EJE VERTEBRADOR DEL ÁREA: LA REALIDAD SOCIAL: UNA CONSTRUCCIÓN HUMANA

#### Ejes ORGANIZADORES

##### LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

- Espacio vivido, escuela, manzana, barrio, paraje, pueblo.
- Diferentes tipos de espacio: comunes y propios, Usos y unciones.
- Componentes naturales y culturales. Relaciones.
- Significación otorgada a los lugares.
- Cambios y permanencias en la organización e espacio vivido: casa, escuela, barrio.
- . Nociones de orientación.
- Diferentes paisajes: naturales, culturales, urbanos, rurales. Componentes.
- Relación ciudad-campo. Actividades; relación entre ellas y con el medio.
- Circuitos productivos sencillos.
- El ambiente. Mejoramiento y conservación. Problemas ambientales de la comunidad.
- Cambios producidos por la naturaleza y por la acción del hombre.
- . Modos de circulación: de las personas, de las mercaderías.
- . Medios de transporte: tipos, funciones, problemas. Cambios en la forma de traslado.

##### EL SUJETO SOCIAL Y SUS RELACIONES

- El niño, la niña y los grupos sociales cercanos.
- La familia. Integrantes.
- Roles: estereotipos,
- La cultura familiar: normas, costumbres.
- Deberes y derechos.
- Acuerdos y desacuerdos. La violencia familiar.
- \* La familia, los grupos y las instituciones del medio inmediato. Relaciones.
- Interacciones de los/as niños/as con: amigos, compañeros, vecinos. Juegos y normas. Conflictos y armonías. Códigos de comunicación.
- Las instituciones del medio: sociales, educativas, económicas, de seguridad y de salud.
- Organización. Funciones. Importancia social en el medio..
- \* Los medios de comunicación: función. Tipos.

##### LA SOCIEDAD, EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO

- Los trabajos en relación con las diferentes necesidades, intereses y objetivos: en la ciudad y el campo.
- Los trabajos de hombres y mujeres. Estereotipos.
- Los trabajos en la vida familiar: en la casa y fuera de ella.
- Relaciones entre las necesidades y posibilidades económicas de la familia.
- Los distintos tipos de trabajos (artesanal, agropecuario, profesional, industrial, comercial, oficios). Cambios en el tiempo.
- Características, funciones, formas de organización.
- Instrumentos propios de cada uno. Producción.
- Relaciones entre los trabajos. Problemas que surgen del trabajo. Falta de trabajo.

##### LA IDENTIDAD Y LA MEMORIA COLECTIVA

- Identidad del niño/a. Historia personal. Testimonios.
- El tiempo personal: tiempo de trabajo y tiempo libre. Diferentes usos y organización, según el lugar, las costumbres, estilos de vida y épocas del año.
- Los niños de otros lugares y de otros tiempos.
- Historia familiar. Testimonios. Los tiempos comunes: momentos de encuentro. Rutinas y costumbres.
- Diferentes estilos de vida y hábitos de crianza.
- El pasado inmediato: cambios y continuidades.
- La memoria colectiva: en diferentes, en el barrio, en la localidad. Testimonios.
- Tradiciones y costumbres.
- Fiestas populares y religiosas. Creencias, leyendas, danzas, música, comidas. Cambios y permanencias.
- La historia de la comunidad local en relación con la historia provincial y nacional. Hechos y protagonistas. Significación para la vida social.

## CONTENIDOS PROCEDIMENTALES DE CIENCIAS SOCIALES

### **Formulación de problemas**

- Formulación de preguntas.
- Formulación de anticipaciones y explicaciones provisorias.
- Registro de anticipaciones en diferentes códigos (dibujos, dictado, dramatizaciones, etc.).
- Elaboración de encuestas, entrevistas, etc.

### **Exploración activa y sistemática**

- Observación directa e indirecta.
- Observación espontánea y sistemática para recoger información.  
Búsqueda y recolección de información a través de distintas fuentes.
- Registro de la información a través de dibujos, cuadros, croquis.
- Elaboración de mapas mentales sencillos.
- Identificación de elementos del medio ambiente.
- Descripción de diferentes aspectos de la realidad.

### **Interpretación y organización de la información**

- Interpretación de consignas.
- Utilización de diferentes fuentes de información (orales, escritas, fotografías, videos, gráficos, objetos, etc.).
- Registro de las observaciones realizadas en forma gráfica o descriptiva: mapas mentales y planos sencillos, dibujos.
- Establecimiento de relaciones (de semejanzas, diferencias, causalidad).
- Confrontación de las anticipaciones con la información recogida.
- Lectura y elaboración de cuadros y gráficos sencillos.
- Reconocimiento de ámbitos que conservan información (bibliotecas, museos, archivos, etc.).
- Reconocimiento y descripción de testimonios del pasado.

### **Comunicación**

- Relato de los pasos seguidos en la realización de tareas.
- Explicación de ideas propias, en diferentes códigos.
- Intercambio de ideas e información considerando diferentes puntos de vista.
- Comparación de las distintas versiones de hechos e informaciones.
- Interpretación y elaboración de normas.

## FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA TECNOLOGÍA

La inclusión del área de Tecnología desde el Nivel Inicial en el sistema educativo se fundamenta en los propios objetivos del Nivel que propone que los alumnos conozcan, comprendan y organicen la realidad, compuesta ésta por tres medios que se interrelacionan, un medio ambiente natural (**mundo natural**), un medio ambiente social (el **mundo social humano**) y un medio ambiente tecnológico (el **mundo artificial**). En este ambiente, los niños construyen sus conocimientos cotidianos.

Uno de los objetivos es lograr que el niño/a perciba las diferencias que existen entre estos tres medios. Que vaya tomando conciencia de que los objetos hechos por el hombre normalmente son respuestas a necesidades, que éstas pueden ser **naturales** como el comer, el vestirse, etc.; o derivadas de la vida en **sociedad**: trasladarse, comunicarse, organizarse para el logro de un objetivo común, etc. Que estas necesidades plantean problemas, que al resolverlos, el hombre ha ido creando un mundo **artificial**.

Del mismo modo que los niños aprenden el funcionamiento y el comportamiento del mundo natural y sus componentes, con sus fundamentos científicos, se iniciarán en el reconocimiento de algunos productos tecnológicos, de las características de distintos objetos y materiales de su entorno y sus transformaciones por acción del hombre.

La toma de conciencia de la importancia de la producción, control y cuidado de ésta debe plantearse desde este nivel, ya que se considera como la etapa propicia para iniciarlo en la alfabetización tecnológica.

El rol que le cabe al Nivel Inicial es lograr, por un lado, que los niños sean consumidores y usuarios críticos de las tecnologías al vincularlos con el espacio construido, en el que se desarrollan casi todas las actividades humanas, y con los objetos que forman parte del mismo y por otro, que valoren su propia capacidad de generar soluciones a ciertas necesidades, que en este nivel estarán enmarcados en contextos cercanos a ellos.

El aprendizaje por descubrimiento, la exploración y la reflexión son estrategias que conducen a la formación del pensamiento creador que es un objetivo superior de la enseñanza de esta área.

La Tecnología propone contenidos vinculados al campo vivencial del niño y tiene un efecto fuertemente motivador porque se asocia con su necesidad de descubrir y crear, realizando acciones intencionadas sobre los objetos, analizando sus propias producciones a partir de la reflexión de los resultados obtenidos.

A través de la búsqueda de soluciones a los problemas técnicos se desarrollan comportamientos que permitirán desempeñarse satisfactoriamente en situaciones nuevas; como así también propiciar la adquisición de habilidades relacionadas con el **saber hacer** y lograr un conocimiento más profundo de la realidad integrando nociones relacionadas con las cualidades físicas de los objetos tecnológicos, sus propiedades, sus características morfológicas y funcionales y su impacto en el estilo de vida de las personas, así como generar actitudes, valores y normas con respecto a ellos.

El abordaje de los contenidos de esta área le permitirá al niño comprender la estrecha relación que existe entre ésta y las condiciones económicas y sociales. Estas interrelaciones son particularmente nitidas en el ámbito laboral, cuya exploración elemental también se propone realizarla en este Nivel y que comprenda que para trabajar se necesitan diversos instrumentos de trabajo. Algunos son herramientas simples y otros más sofisticados y que éstos se han ido modificando a lo largo del tiempo y según las características de la zona.

Se propone vincular activa y reflexivamente al niño con su ambiente tecnológico vivenciando a ésta como algo dado y modificable y comprender no sólo que con ella se domina la realidad y se facilita la existencia, sino también que puede tener efectos nocivos sobre la vida.



Es necesario evitar la visión parcializada al considerar a la enseñanza de este campo de conocimiento con la aplicación de tecnologías sofisticadas, así mismo es importante que descubra los recursos regionales que le permitirán formar su capacidad de productor de tecnologías.

Se debe tener en cuenta que los productos de la tecnología no son sólo objetos tangibles, son también procesos, y que las personas proponen diferentes formas de organización, como las empresariales, escolares, institucionales, etc., según sus necesidades y objetivos.

El propósito de la inclusión de la Tecnología en la escuela santiagueña es lograr un alumno que perciba necesidades y problemas por resolver, que entienda los objetos que lo rodean como una solución, entre otras, a determinado problema; que alcance la capacidad de generar una solución alternativa y que cuente con el conocimiento tecnológico necesario para ello, entendiendo la dimensión ética que implica cada decisión tecnológica en relación con el ambiente y la sociedad.

Este propósito está vinculado estrechamente al Nivel Inicial como punto de partida hacia la alfabetización tecnológica.

## EXPECTATIVAS DE LOGROS DE TECNOLOGÍA

- Reconocer algunos artefactos tecnológicos sencillos de su entorno, como así los conceptos básicos relacionados con su uso y cuidado.
- Identificar cambios en la naturaleza provocados por la intervención del hombre con el propósito de satisfacer sus necesidades y colaborar en el cuidado y mejoramiento del ambiente natural y social cercano.
- Iniciarse en hábitos de consumo consciente, diferencia y responsable de los productos que ofrece la tecnología, valorando su propia capacidad como productor.
- Realizar investigaciones sencillas de los materiales de su entorno y construir productos tecnológicos simples.
- Iniciarse en el reconocimiento y valoración del trabajo con sus diferentes modos de organización y las distintas formas de comunicación social.
- Observar, comparar, registrar, y comunicar informaciones acerca de la realidad, manifestando curiosidad y deseo de seguir aprendiendo en la indagación sobre la realidad tecnológica.

## LOS CONTENIDOS EN EL ÁREA DE TECNOLOGÍA

La Tecnología surge como resultado de la interacción y conexión de los sistemas naturales y sociales, modificándolos, y estableciendo diferentes estilos de vida a través de su impacto.

Según los diferentes contextos sociales, los materiales y productos de la tecnología tienen mayor o menor grado de presencia en el uso cotidiano. Siendo importante en todos los casos que los niños y niñas identifiquen la función y uso social de estos productos con las ventajas y perjuicios que ocasionan. Sus efectos se advierten en la transformación de diferentes materiales y productos que incluyen procesos y procedimientos implementados por los hombres a través de las diversas formas de organizaciones sociales. Estos conocimientos, procesos y procedimientos adquieren un significado social histórico, instrumental y valorativo.

Se hace necesario establecer la diferenciación que existe entre las Ciencias Naturales y Sociales con la Tecnología identificando la influencia de ésta en ambas Áreas y su vinculación permanente.

### Organización de los contenidos del área

Eje vertebrador del *area*:

“LA TECNOLOGÍA: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES HUMANAS”

La idea de alfabetización tecnológica se apoya en la comprensión de los procesos y productos de la Tecnología. Particularmente en el Nivel Inicial está orientada en la iniciación de la *explicación* e interpretación de determinados procesos que generan productos (tangibles o no) y que en cada una de las etapas de este proceso se utilizan determinadas técnicas y que para llevarlas a cabo, a veces, las máquinas ayudan. Además, en la identificación del impacto que la actividad tecnológica genera en la sociedad y el ambiente natural.

### Ejes organizadores

Los contenidos conceptuales se presentan organizados en dos ejes y se articulan con los procedimentales y los actitudinales:

- Productos tecnológicos y su contexto de uso
- Procesos *de producción*

#### Eje Organizador: Productos tecnológicos y su contexto de uso

Nos encontramos rodeados de productos resultantes de la utilización de la tecnología, vinculados directamente con las necesidades o demandas que definieron su creación.

Los contenidos permiten iniciar a los niños en la identificación y descripción de los recursos tecnológicos a través de su uso y funcionamiento, de acuerdo a las particularidades del entorno, y de la significación que éstos tienen para él. Al conocer las características de los objetos del ámbito rural y urbano y su uso, el niño puede asociarlos al trabajo que las personas desarrollan en función de sus necesidades, de sus posibilidades económicas, costumbres, ideas, valores y normas, para mejorar su calidad de vida.

Se hace referencia al uso inteligente de estos productos, es decir sobre los efectos nocivos debido al abuso o mal uso de los mismos.

## Eje Organizador: Procesos de producción

La tecnología requiere de recursos naturales, del conocimiento científico y de la acción del hombre para transformar efectivamente el medio brindando alternativas de solución a las necesidades de la sociedad. Esto provocó, en los últimos tiempos, grandes cambios sobre los elementos de la naturaleza y en las formas de vida de las distintas comunidades, cualesquiera sean sus características: producción, distribución y uso de bienes y servicios.

Es importante que los niños se inicien en la comprensión del desarrollo de algunos procesos de producción simple, vinculados a sus necesidades e intereses. Es en esos contextos donde se manifiestan tanto las tecnologías duras, con respecto a los objetos, como las tecnologías blandas, en relación a las distintas formas de organización.

## CONTENIDOS CONCEPTUALES DE TECNOLOGÍA

## EJE VERTEBRADO &amp; LA TECNOLOGÍA: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES HUMANAS

## EJES ORGANIZADORES

## LOS PRODUCTOS TECNOLÓGICOS Y SU CONTEXTO DE USO

- Productos que inciden en los estilos de vida: artefactos domésticos. Función, cuidado. La TV Los juguetes, video juegos, la computadora, el cine, etc.
- Mobiliario y objetos del jardín de infantes.
- Evidencia de la actividad humana en el paisaje urbano y rural: canales, diques, represas, rutas, puentes, fabricas, casas, calles.
- La vivienda: uso de los recursos disponibles en la zona para la construcción.
  - Características de los materiales, mezclas, absorción.
- Trabajo para cubrir diferentes necesidades, intereses y objetivos:
  - El trabajo en la casa en la ciudad, en los pueblos, en el campo.
  - Instrumentos de trabajo: herramientas mas comunes de la ciudad y el me-
- \* Formas de organización: empresas-cooperativas, obrajes, cuentapropismo.
- Medios de transporte mas comunes en la zona: vehículos a motor, tracción a sangre. Cambios en el tiempo.
- \* Medios de comunicación: Instrumentos que posibilitan la comunicación de uso individual: el telefono, correo, fa., Internet; de uso colectivo: radio, TV, cable, diarios, revistas, características, transformaciones en el tiempo en esa comunidad. Alcances: lo cercano y lo lejano.
- El ambiente: mejoramiento y conservación. Contaminación ambiental de la tierra, del agua, del aire. Reciclaje y reutilizacion de elementos descartables.

## PROCESOS DE PRODUCCIÓN

- La salud y el cuidado del cuerpo.
- Los alimentos: Producción y conservación de manera artesanal: pasas de fruta, charqui, conservas (escabeches, dulces, embutidos) de manera industrial: conservas, distintos tipos de envasado (frascos, latas, cajas, etc.), golosinas.
- Productos regionales: queso, arrope, alfajores, etc.
- El agua: potabilización. Diferentes alternativas.
- La vestimenta: de acuerdo a la época del año y a la región, materia prima. Características de los materiales. Propiedades: textura, elasticidad. Evolución en el tiempo.
- De la materia prima al producto: madera, muebles, leche, lácteos, caña, azúcar, lana, tejidos, barro, ladrillo, ceramico.
- Reposteria zonal (helados, chocolates, golosinas, tortas).
- Artesanía con materiales disponibles en la zona: bombos, cerámicas, tallados, tejido, cuero, mimbre. Características de los materiales. Propiedades: textura, plasticidad, elasticidad, dureza. Transmisión del sonido.

## Comerlos Procedimentales DE TECNOLOGIAS

- Formulación de los problemas.
- Observación y descripción de objetos tecnológicos.
- Solución de problemas tecnológicos en forma autónoma mediante la exploración, experimentación descubrimiento y construcción.
- Comprobación e interpretación de resultados del trabajo: verificación del funcionamiento.
- Exploración activa y sistemática para la obtención de información mediante entrevistas, encuestas, otras fuentes.
- Registro de la información a través de diferentes formas de representación.
- Organización de la información y su comunicación con lenguaje tecnológico.
- Realización de proyectos tecnológicos mediante la construcción de aparatos simples con recursos disponibles en su medio.
- Realización de diseños técnicos simples.
  - Utilización de herramientas simples.
  - Aplicación de procedimientos técnicos fundamentales (vaciado, modelado, recortado y unido).
  - Elaboración simple de productos: mermeladas, adornos, juguetes, etc.
  - Comparación de lo realizado escolarmente con los procesos reales.
  - Reflexión sobre la propia actividad y sobre los resultados del trabajo.
  - Explicación de procesos con palabras propias y/o gráficos.
  - Registro de procesos.
  - Observación directa e indirecta.

CONTENIDOS ACTITUDINALES *DEL AREA Ciencias NATURALES, CIENCIAS SOCIALES Y Tecnología.*

### **En relación con el desarrollo personal**

Iniciación en:

- Actitudes reflexivas sobre lo realizado.
- \* Confianza en sus posibilidades y capacidades; reconocimiento de sus limitaciones.
- Confianza y seguridad en sus explicaciones.
- Argumentación de sus puntos de vista.
- Satisfacción por el logro de autonomía, respecto de los adultos y pares.

### **En relación con los otros**

- Aceptación de diferentes opiniones, respeto en el intercambio de ideas.
- Respeto a normas de convivencia en diferentes ámbitos, tareas, etc.
- Valoración de la producción tecnológica como medio para mejorar la calidad de vida.
- Respeto por los acuerdos concertados.
- Mostrar disposición a la ayuda y colaboración en diversas circunstancias.
- Valoración de las distintas culturas y de sus manifestaciones que constituyen las raíces de nuestra comunidad.
- Participación con entusiasmo en diferentes situaciones.
- Participación en la elaboración colectiva de normas para el cuidado del jardín.

### **En relación con el conocimiento y su forma de producción**

- \* Participación activa en la resolución de problemas del medio ambiente.
- \* Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y el ambiente.
- Interés por el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente.
- Placer por la resolución de situaciones planteadas de manera individual y/o cooperativa.
- Interés y valoración por ideas y actividades propias y de los otros.
- \* Aceptación y respeto por las diferencias.
- Valoración del trabajo como medio para la superación personal y social.
- Respeto por elementos del medio natural y social.
- Valoración, respeto y cuidado por el patrimonio natural y cultural de la zona o región.
- Aceptación y respeto por valores del estilo de vida democrático.

## PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL ÁREA CIENCIAS NATURALES, CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGÍA

El aprendizaje es un proceso activo, ya que el niño construye su propio conocimiento en interacción con el medio natural y social. La tarea pedagógica debe procurar un ambiente rico en experiencias vitales y significativas en el que los procesos y estrategias científicas ayuden al alumno a actuar e interactuar en su realidad.

Para enseñar los contenidos de las Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología no hay un método único; existe una gran cantidad de métodos y técnicas de enseñanza y dependerá del buen criterio del docente la elección de la mejor propuesta metodológica. El aprendizaje del área se logrará estimulando la curiosidad, observando, registrando datos, organizando la información, experimentando, reflexionando y comunicando lo aprendido.

Desde las Ciencias Naturales, los procedimientos aportados por el Método Científico se imponen naturalmente y resultan un excelente recurso educativo que dará a los alumnos las herramientas necesarias para iniciarlo en la alfabetización científica y tecnológica con espíritu crítico y creativo. Pero la ciencia que se aborda en el ámbito escolar, ni es la de los científicos; éstos trabajan con una metodología rigurosa, que les es propia y que difiere de las estrategias didácticas debido a la concurrencia de variables psicológicas, pedagógicas, sociales, etc. que condicionan el proceso de aprendizaje. Lo importante es manejar procedimientos adecuados al nivel e ir aumentando la complejidad, conforme a la secuencia de los contenidos, con el vocabulario de los niños, pero sin errores científicos. Paulatinamente se irá introduciendo el lenguaje técnico propio de cada una de las disciplinas.

El objetivo no es que los alumnos logren conocimientos científicos especializados sino que puedan reestructurar y resignificar sus ideas previas, promoviendo la iniciación en la construcción de nociones, conceptos y procedimientos de las ciencias, junto a actitudes de búsqueda permanente.

Para el abordaje de las Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología en la sala, el docente puede recurrir a diferentes estrategias metodológicas.

### Planteo de situaciones problemáticas

El problema es una estrategia didáctica, actúa como disparador de un proceso de indagación que permite la integración de contenidos relacionados con la cuestión, la búsqueda de información, el intercambio de opiniones, la formulación de hipótesis, la puesta en juego de un amplio repertorio de conceptos, procedimientos y valores implícitos en esa problemática.

La participación del docente es fundamental para la selección y jerarquización de las situaciones problemáticas.

Trabajar con planteos problematizadores en la sala implica tener en cuenta el “conflicto”, siempre presente en el medio ambiente, y considerar que el objetivo es tratar de comprenderlo, explicarlo e interpretarlo y que la Tecnología está vinculada a soluciones prácticas.

Al abordar la realidad natural, social y tecnológica los alumnos resignificarán las vivencias cotidianas, transformándolas en objetos de estudio. La sensibilización con el problema suscita el interés de los alumnos y el deseo de aprender.

### Las preguntas y las anticipaciones

En muchas ocasiones son los propios niños los que llevan a la sala sus vivencias, formulan interrogantes, plantean cuestiones a resolver o situaciones conflictivas.

De **las preguntas o situaciones propuestas, surgen las anticipaciones o hipótesis infantiles que** no son sino explicaciones provisionales a los fenómenos que se observan. Esta explicación tentativa por parte de los alumnos es equivalente a las hipótesis de los adultos, aunque esta formulada con términos que correspondan al nivel de desarrollo del niño/a. Orientan los procesos de búsqueda e investigación y deben comprobarse. Es necesario registrar esas anticipaciones o hipótesis para su posterior contrastación. La prueba permitirá confirmar o rechazar la tentativa de explicación.

La verificación de las hipótesis planteadas requiere tener en cuenta una amplia gama de fuentes de información: escritas, orales, gráficas, audiovisuales etc. Y emplear diversas formas de registro: cuadros, gráficos, textos, etc.

En esta instancia del trabajo se enriquecen los conceptos iniciales; se reemplazan los significados confusos o erróneos por otros más precisos y se logran generalizaciones y diferenciaciones conceptuales; se efectúa así una tarea creativa, de construcción de conceptos; es un proceso exploratorio, no lineal, de carácter evolutivo en comprensión y en extensión.

El análisis de la información conduce a la comprobación o invalidación de las hipótesis formuladas.

A su vez, los aprendizajes alcanzados en conceptos y procedimientos permiten la comprensión del problema, la propuesta de diferentes alternativas de solución; la elaboración de producciones diversas: demostraciones, comprobaciones, relatos, dramatizaciones, historietas... y la comunicación o socialización de la producción: periódicos, murales, programas radiales, encuentros culturales, etc.

El trabajo con problemas didácticos estimula en los alumnos la facultad de indagar; su compromiso con la sociedad; el papel activo en ella y la formación de una visión de futuro.

Cuando el docente crea conveniente, lo llevará, también con preguntas, a establecer relaciones entre su acción, las acciones de los otros, las reacciones de los objetos, de los seres o simplemente ayudar a la continuación de una experiencia. La docente guía hábilmente, no da soluciones, pero informa y enseña.

## La observación

La observación es un procedimiento didáctico que permite al/la niño/a el desarrollo productivo de la curiosidad, que lo caracteriza en esta etapa de su vida.

Una buena observación no es simplemente una percepción, necesita el juicio personal, debe ser orientada adecuadamente y tener un motivo. El niño en esta etapa sincrética capta totalidades en forma superficial debido a sus intereses, fundamentalmente lúdicos; de ahí lo incompleto y rápido de sus observaciones. Esto es, existe una primera observación, que es *global*, por la que se fija la atención en la totalidad del objeto, fenómeno, situaciones y se lo aprecia más que nada por una impresión estética y afectiva. Es importante fomentar esta primera aproximación, y a partir de ella llegar a la **observación sistematizada**. En ésta se debe establecer previamente un criterio que puede ser muy variado: posición, cualidad, cantidad, uso y función etc., para luego ir variando, enriqueciendo hasta poder llegar a la **observación comparada**, la que implica establecer semejanzas y diferencias con mayor complejidad.

Es necesario enriquecer desde el NI la capacidad de observación con estrategias adecuadas al nivel, intentando progresivamente llevarlos a descubrir los aspectos más significativos de los fenómenos naturales, sociales y tecnológicos, mediante sencillas relaciones.

## El registro y la representación de datos

Los datos resultantes de las observaciones, experiencias o experimentos realizados pueden ser registrados en gráficos, tablas, planillas, esquemas, mapa mental, etc.

La implementación de las distintas técnicas de registro y representación de datos depende del problema que se investiga, del material con que se trabaje y del nivel evolutivo de los niños. Constituyen importantes procedimientos para la iniciación del niño en la organización del pensamiento, ya que la técnica de registro tiene por finalidad ordenar los datos obtenidos en los trabajos, o simplemente visualizar lo realizado con un mínimo de organización.

Por medio de estos procedimientos los niños podrán ejercitar su habilidad y destreza en la confección de registros, pero su valor educativo no reside en un acopio de datos, sino que se hace necesaria la tarea de interpretación, comunicación e intercambio de información.

Los registros no sólo podrán hacerse de manera gráfica, sino también verbal o por medio de otros lenguajes, dramático, plástico, etc.

## Las experiencias

Al hablar de experiencia se hace referencia a lo vivenciado en general por los alumnos. Se puede decir que las personas realizan experiencias constantemente, cuando juegan, dialogan, trabajan, etc. De esta manera son experiencias vividas por los niños, una visita al barrio, una salida de campo, un paseo por la plaza, o el mismo trabajo en la sala. Tienen un valor incalculable, siempre que faciliten la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales;

Según A. Einstein, "Lo importante no es una mera experiencia, sino cómo se vive cada experiencia". Si bien las experiencias involucran distintos tipos de actividades, esto no implica que los alumnos estén activos porque manipulen diversos materiales y objetos. Estas acciones son importantes en la medida que permiten la construcción de conceptos significativos.

Las actividades deben posibilitar el manejo de procesos lógicos: formular hipótesis, tomar decisiones, criticar, plantear situaciones problemáticas, preguntar, etc. Deben favorecer el trabajo grupal e individual. Es importante que cada alumno sea dueño de sus resultados y no que dependa de la información u opinión de otros. El trabajo grupal permite el intercambio, el respeto por las **ideas de los** otros, la cooperación, tolerancia, solidaridad. De esta manera irá estructurando su propia capacidad para desarrollar una conciencia social y superar su egocentrismo. Todo ello, unido al ejercicio de diferentes roles lo iniciará en la comprensión de la necesidad de organizarse para el logro de objetivos.

En Tecnología, las experiencias se orientan a la descripción y al análisis de cómo se hacen las cosas, y otras en cambio, a proponer *la mejor manera de hacerlas*, y en muchos casos la respuesta se logra mediante la combinación, el procesamiento y la transformación de materiales, como así también la construcción de objetos que surgen como solución a algún problema planteado (Proyecto Tecnológico).

En Ciencias Naturales, la experimentación constituye un tipo particular de experiencia. En ella se trata de reproducir en condiciones controladas, un determinado tipo de situación o fenómeno natural. Tiene el sentido de "poner a prueba" la tentativa de explicación a un fenómeno o situación determinada.

En la experimentación se **recrea artificialmente una situación natural**.

Los niños/as deben realizar experimentos guiados y controlados por sus maestros. Deben ser sencillos, que favorezcan el manipuleo y de fácil visión y comprensión.

En todo trabajo experimental se deberán tener en claro los factores que pueden intervenir en el fenómeno y se provocará la variación de un **solo factor por vez**, para poder establecer la relación entre causa-efecto. A estos factores que intervienen en un fenómeno se los llama variables y a su control, **control de variables**. "En el NI se deberá controlar una sola variable por vez". Ejemplo, controlar el efecto de un solo factor en el crecimiento de una planta: o la luz, o el agua, o la temperatura. Otra condición importante es el uso de *testigos* lo que facilitará el control de variables. Siguiendo con el ejemplo anterior, comparar la situación de un vegetal con aporte normal de agua y otro con carencia de la misma.

## Trabajar con el entorno

**Los trabajos de campo o salidas didácticas** tienen un valor incalculable para la indagación del medio ambiente y son fundamentales en la medida en que los contenidos a tratar requieran un desplazamiento, cuyo objetivo sea el contacto directo del alumno con el objeto de estudio. Pueden concretarse con la frecuencia necesaria y la complejidad-profundidad adecuada a los niños. Es una estrategia que potencia el aprendizaje porque permite experiencias integradoras y creativas; facilita la observación comparada y el replanteo de contenidos de aprendizaje, que no son exclusivos de los libros.

Para la realización de una salida de campo, es conveniente tener bien claro el o los objetivos de la visita y las actividades a ejecutar, para evitar que “la salida se convierta en el objetivo”, con lo que se desaprovecha y desvirtúa el sentido de la misma.

Otra condición es la información de la maestra acerca del objeto de indagación. Esto implica el relevamiento previo del lugar o lugares, y permitirá diseñar los trabajos o la dinámica que tendrá la salida. Antes de realizar la salida, los niños deberán conocer y compartir ese objetivo, formular las anticipaciones, dudas, inquietudes y preguntas, las que podrán quedar registradas en la sala y facilitará posteriormente, la comparación de sus ideas iniciales con la nueva información que han obtenido, y a partir de ello, la ratificación o rectificación de esas ideas previas. También deberán conocer la información que se espera relevar y tener en claro el comportamiento antes, durante y después de la salida.

Es importante buscar estrategias para organizar y registrar la información obtenida en la visita y reconstruir lo vivenciado, de manera que sea útil en la sala para trabajos posteriores.

En síntesis para la concreción de la salida es preciso tener en cuenta:

- \* los contenidos y objetivos claros
- el relevamiento previo
- el planeamiento e itinerario
- \* organización de actividades conjuntas
- adultos que colaboren en la jornada
- a organización y registro de las tareas posteriores en la sala

***La salida de campo, como experiencia directa, es un medio valioso para que el niño otorgue nuevo sentido a la realidad ya conocida.***

Otra forma de trabajar con el entorno es transformar la escuela en un centro de animación sociocultural a través de visitas y testimonios, lo que implica **traer la realidad** a la sala y de esta manera la acción de la institución se irradia a la comunidad y ésta incide en el proceso educativo.

## El momento de reflexión

**El** abordaje de contenidos del área posibilita el diseño de actividades diversas. Sean éstas de tipo abiertas, en las que los niños disponen de una serie de materiales y exploran libremente, el docente interviene sólo cuando es necesario; o sean del tipo semidirigidas en las que el docente acampaña y orienta a los niños en su hacer. Es importante promover la reflexión sobre lo hecho, lo observado, lo descubierto, lo construido.

Este momento del proceso de enseñanza y de aprendizaje supone la recapitulación de lo elaborado o desarrollado y permite integrar los conocimientos construidos, con los que previamente poseía el alumno. Es importante la intervención del docente del NI con preguntas o sugerencias que ayuden a los niños a rever sus acciones; qué cosas descubrieron sus compañeros, si las anticipaciones se confirmaron o no, entre tantas otras.

Si bien es cierto que este momento tiene su equivalente en las “conclusiones” de los adultos, en el NI, se debe considerar que los niños tienen dificultades aún para transmitir lo observado. Es mucho más lo que el niño percibe que lo que puede expresar. De ahí el valor de la intervención docente para

orientarlo en su reflexión, que no necesariamente será el final del trabajo, sino en el momento que los alumnos lo insinuen o sugieran o el docente considere apropiado.

## Recorte de la realidad

La realidad natural y social es muy amplia y complicado su tratamiento. Es apropiado abordarla con el “recorte” que es la consideración, el estudio en particular de un problema, situación, institución, fenómeno etc. Debe ser planteado en forma clara, pertinente y significativa.

En el “recorte” se priorizan algunos aspectos, en el NI se deberá trabajar un elemento por vez enfocado desde algunas de las disciplinas y se irán complejizando y profundizando en los niveles y ciclos siguientes. Son elementos para el análisis:

### De la realidad social:

- función social
- economía
- objetos
- personas
- espacio
- instituciones
- conflicto social
- el tiempo de la comunidad

### De la realidad natural:

- factores con vida
- factores sin vida
- interacciones
- hábitat
- comportamiento
- adaptaciones

### De la tecnología:

- productos
- procesos
- herramientas
- recursos naturales
- organizaciones

## Sobre los recursos

Para el abordaje del área es necesario un ambiente que favorezca el trabajo intelectual, (observar, comparar, construir...) el trabajo manual personal (recortar, medir, trasvasar...) y éstos en forma cooperativa (diseño y ejecución de proyectos, tareas experimentales, salidas de campo, etc.).

Si bien el lugar de trabajo ideal es un laboratorio (de Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología) iluminado, ventilado, con materiales y muestras, no debe ser excluyente respecto de otros lugares, tales como la sala, el patio de juegos, un jardín, una plaza, campos de siembra, un zoológico, el barrio, fábricas, instituciones y tantos otros. Las experiencias serán más ricas cuanto más variados sean los materiales, situaciones, objetos que brindan los distintos entornos.

A través de la variedad de estímulos que el medio proporciona, el niño va construyendo el conocimiento de la realidad. Cada entorno promueve, potencia, inhibe... un determinado tipo de actitudes en detrimento de otras. Por ello es absolutamente necesario que el docente identifique claramente cuáles son las condiciones, variables o relaciones presentes en cada entorno, para poder analizar como influirán los estímulos en el desarrollo de los niños.

Dentro o fuera de la sala, el niño debe tener la posibilidad de interactuar con gran variedad de seres vivos, materiales u objetos, ya sea en su estado natural, cultural o artificial.

Por ejemplo:

- Elementos con vida e inertes, fenómenos atmosféricos y sociales, u otros que estimulen la exploración de la realidad.
- Representaciones, gráficos y testimonios que faciliten la explicación de la realidad social.
- Instrumentos y objetos que favorezcan la observación, la experimentación y la construcción a través de la concreción de proyectos tecnológicos.
- Imágenes que estimulen la observación indirecta de la realidad natural y social (cerca/lejana).
- Objetos, herramientas y materiales que permitan la lectura de productos tecnológicos.
- Juguetes y/u objetos que estimulen la imitación de la realidad.
- Materiales y objetos que faciliten la expresión a través de distintos lenguajes y que estimulen la imaginación.

En general, los recursos deberán sintonizar con los intereses, deseos y necesidades de los niños y reunir las condiciones pedagógicas, higiénicas y de seguridad adecuadas.

***De ninguna manera los recursos artificiales reemplazan al material real aportado por el entorno, en todo caso, servirán para ampliar información o para aportar explicaciones complementarias.***

## PROPUESTA DE INTEGRACIÓN

ORGANIZACION DE CONTENIDOS DE CIENCIAS NATURALES,  
CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGÍA

Esta propuesta considera la posibilidad de interconectar las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la Tecnología a partir de un concepto articulador: “*el ambiente*”. Este, se entiende como el escenario vital conformado por elementos naturales, sociales y tecnológicos en el que se producen interacciones y transformaciones que originan mutuos condicionamientos.

El ambiente es un territorio posible y necesario de ser conocido, organizado e integrado, desde una visión dinámica, con la convergencia de varios campos disciplinares y desde una perspectiva histórica. Originan así perspectivas que permiten variadas “lecturas”, con argumentos, contradicciones y diferentes maneras de abordar su conocimiento.

Los múltiples puntos de vista posibilitan actividades cognoscitivas, prácticas y valorativas que ayudan a la formación de competencias.

A modo de ejemplo que sirva de orientación al, docente se incluye un ejercicio de integración con. dos ejes organizadores:

- *Organización e interacciones en el ambiente*
- **Transformaciones en el ambiente**

## EJE ORGANIZADOR: ORGANIZACION E INTERACCIONES EN EL AMBIENTE

- El medio natural y social.
  - Los grupos sociales inmediatos: familia, Jardín de Infantes.
  - Integrantes, roles, normas.
  - Historia familiar y escolar. Testimonios.
  - El trabajo en relación con los modos de vida, en las familias, en el jardín.
- Necesidades biológicas y sociales.
  - El cuerpo del niño/a.
  - Alimentación. Acciones de salud.
  - La vivienda familiar. El local escolar.
  - Ubicación. Uso y funciones de los espacios.
  - Características en relación con la diversidad de los ambientes.
  - Objetos y artefactos. Usos, funciones y cuidados.
- El entorno próximo: barrio, paraje.
  - El paisaje urbano y rural.
  - Componentes naturales (con vida e inertes) y culturales: diversidad.
  - Actividades humanas.
  - Circuitos productivos sencillos.
  - Medios de transporte y comunicación.
  - El trabajo: formas de organización. Problemas.
  - Protección y recuperación del ambiente.
  - Formas de organización: instituciones del medio.
- La memoria colectiva. Cambios y permanencias.

EJE ORGANIZADOR: TRANSFORMACIONES EN EL AMBIENTE

Cambios en el paisaje por acciones humanas y de la naturaleza.

- Variaciones climáticas y su relación con actividades humanas.
- Fuentes y formas de energía.
- Materiales naturales y artificiales.
- Procesos de producción: naturales y artificiales.
- Paisajes organizados y degradados.

\* Cambios a través del tiempo en:

- Los modos de vida.
- La forma de traslado y de comunicación.
- Las formas de organización del trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

- CBC para el Nivel Inicial, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.  
Los CBC en *la escuela*, Nivel Inicial, MCyEN.  
Documentos del Seminario Federal para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles, IV Reunión 1996, MCyEN.  
DUPRAT, H.; MALAJOVICH, A., *Pedagogía del Nivel Inicial*, Editorial Plus Ultra, 1994.  
FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, A., *Los hábitos en la educación de los seis Primeros años de vida*, Editorial Paidotribo  
TERRADILLAS PIFERRER, R., *Descubrimiento del entorno natural y sociocultural*, Editorial Paidotribo.  
FRABBONI, E y otros, *El primer abecedario: el ambiente*, Editorial Fontanilla, 1980.  
MORALES PELEJERO, M., *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia*, Editorial Oikos Tau, 1981.

## Ciencias Naturales

- ANDER EGG, Ezequiel, *Lu planificación educativa*, Magisterio del Río de la Plata.  
BELLOCH, Montse, *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*, Ed. Visor.  
BOGGINO, Norberto, *Ciencias Naturales y CBC. Psicogénesis de nociones. Nivel Inicial y EGB*, Hamo Sapiens Ediciones.  
BUNGE, Mario, *Lu ciencia, su método y su filosofía*, Edit. Sudamericana.  
CANESTRO, Elsa, *Disfrutar aprendiendo ciencias*, Ed. Troquel.  
COLL, César; POZO, Juan 1. y otros, *Los contenidos de la reforma*, Ed. Santillana.  
DENIES, Cristina, *Didáctico del Nivel Inicial*, El Ateneo.  
FRABBONI, E, *La educación infantil de 0 a 6 años*, Paidós.  
FUMAGALLI, Laura, *El desafío de enseñar Ciencias Naturales*, Ed. Troquel.  
KAUFMANN, Verónica, "Documentos para el PTFD".  
KAUFMANN, Verónica. "Ciencias Naturales". Anexo al Diseño Curricular para la Educación Inicial. MCSA.  
OSBORNE, R.; Freyberg F., *El aprendizaje de las ciencias*, Ed. Narcea.  
PEREZ ÁLVAREZ, Sergio, *Psicología y didáctica del aprendizaje constructivo*, Ediciones Braga.  
WEISSMANN, Hilda, *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*, Ed. Paidós.  
*Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Alambique.  
*Educación Inicial. Los contenidos en la enseñanza*, Ediciones Novedades Educativas.

## Ciencias Sociales

- AISENBERG, B. y Alderoqui, S., *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Paidós, 1994.  
CARRETERO, M.-POZO, J.; ASENSIO, M., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, 1989.

DEL VAL, J., Crecer y pensar. Lu construccion del conocimiento *en la escuela*, Paidós, 1991.

FINOCCHIO, S., Enseñar Ciencias Sociales, Troquel, 1993.

GORIS, B., Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, MCyEN - P.N.G.C.D.

LUC, J.N., Lu enseñanza de la historia a *través del medio*, Kapelusz 1981.

SERULNIKOFF, A, Ciencias Sociales, MCyEN, FIN.G.C.D.

## **Tecnología**

GAY, A; FERRERAS, Lu educación tecnológica, Ediciones Tec, 1996.

RODRIGUEZ DE FRAGA, A, Espacio en el aula se busca, Educación *Tecnobgicu se ojrece*, Aique, 1994. ,

SERAFINI, G., Introducción u la Tecnología, Plus Ultra, 1996.

ULLRICH, I-I.; KLANTE, D., Iniciución Tecnológica *en al jardín de Infantes y en los primeros grados de lu escuela Primaria*, Kapelusz, 1982.

Modulo: “Educación Tecnologica”, Comisión Curricular, Santiago del Estero, 1996.

## FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL ÁREA

El lenguaje no es sólo el conjunto abstracto de signos para describir, sino el *instrumento, el posibilitador concreto del intercambio entre las personas, de la construcción del conocimiento, de la interacción con la sociedad, de la integración con la cultura, de la apropiación de modos, de pensar, de hacer, de crear y valorar*. Sin ese punto de partida las posteriores propuestas pueden perder parte de su sentido.

Podemos hablar, entonces, de manera figurada, de diferentes lenguajes (lingüístico, matemático, artístico, corporal, técnico científico, tecnológico); el primero de ellos, en su doble manifestación de oralidad y escritura, es el objeto de estudio del área Lengua.

Dentro de esta área, el código lingüístico fue considerado tradicionalmente como un sistema de signos que había que enseñar a describir (“las funciones del adjetivo son ...”. “la oración unimembre es ...”). En el nuevo proyecto educativo nos va a importar su tratamiento puesto en uso, en su variación permanente según la situación comunicativa, o el acto de comunicación en el que un emisor concreto dirige su mensaje a un receptor tan concreto como él, en una circunstancia, hablando de un determinado tema y con una determinada intencionalidad. Es decir, el lenguaje pasará a interesar más que como estructura invariable justamente por lo contrario, por las variaciones a que conlleva su utilización.

Inmersos en una sociedad que presenta situaciones comunicativas complejas y que nos exige desenvolvernos como emisores y receptores competentes en contextos variados, interpretar y producir multiplicidad de textos, acceder a la tecnología comunicativa de avanzada con autonomía y criticidad, la pregunta obligada es: **¿cuál es el papel de la escuela en relación con la enseñanza de la lengua? Sin duda, el lograr que el sujeto use funcionalmente la lengua y que opere con creatividad en situaciones diversas y en su realidad cambiante e imprevisible.**

La UNESCO define: “La alfabetización funcional es disponer de la facultad para la comunicación, para hacer las cuatro operaciones elementales, para resolver problemas y para relacionarse con otras personas en cada una de las áreas siguientes: la administración y la justicia, la salud y la seguridad, el conocimiento y la ocupación, la economía del consumidor y el aprovechamiento de los recursos de la humanidad” (Cassany, 1994).

Entonces, el desafío estaría en recuperar la fuerza alfabetizadora escolar entendida desde nuestra área como la capacidad humana de usar autónoma y eficazmente el sistema de signos lingüísticos, en el arduo propósito de alcanzar una *alfabetización avanzada*. Esto implica que el educando pueda leer y producir textos con mayor nivel de elaboración, con un desempeño eficaz que le permita procesar la información compleja, resolver problemas y manifestarse con pensamientos críticos en situaciones comunicativas específicas. No podemos quedarnos por *debajo del nivel de alfabetización funcional*: usuarios de la lengua que sólo reconocen etiquetas de carteles para manejarse en su medio o en el mejor de los casos que sólo leen revistas, notas simples y los artículos menos elaborados del diario local. Este último nivel es el que caracteriza a la alfabetización actual y sobre todo a la escolaridad de las zonas urbano-marginales, rurales y aborígenes.

El modelo de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y escrita basado en experiencias constructivas se encuentra orientado **a aportar elementos que contribuyan a transformar el fracaso escolar de amplios sectores de la población y a replantear el rol del docente** en el aula. Si bien es cierto, éste no puede solucionar desde la misma las carencias materiales de sus alumnos y todas sus consecuencias psíquicas y físicas, si tiene en sus manos optar por formas alternativas de poder relacionarse con sus educandos: transmitir la cultura del adulto interactuando en el marco de la cultura de los alumnos, respetando sus propios conocimientos y procurando su transformación en el curso de los intercambios. *Sin duda, la alternativa es ch-u.*

Hacia ella está orientada el área Lengua. Debemos tratar de que nuestros alumnos y alumnas santiagueños sepan realmente leer y escribir, pero también hablar y escuchar. No es sencillo aprender a hablar y escuchar, a leer y a escribir. Sabemos que no es fácil, tampoco, aprender a reflexionar sobre estos hechos del lenguaje -10 que sería el tipo de conocimiento normativo, gramatical reflexivo, teórico, metacognitivo-. Por lo tanto es aquí donde se encuentran puntualizaciones en las que debemos concentrarnos. Si bien es cierto que algunas cuestiones de la lengua ya se tomaron en cuenta, como una mayor concentración en los aspectos comunicativos, existen otras destrezas de base, fundamentales para considerar: **el abordaje de la lengua como actividad y uso; hablar, escuchar, leer, escribir en situaciones contextualizadas; aproximarse de manera crítica a los mensajes medidticos; poder ser lectores eficientes de la literatura pero al mismo tiempo gozosos; tener una actitud de respeto frente a la lengua materna y las otras lenguas**, entre otros.

## Perspectiva comunicacional y funcional

El desarrollo de la competencia comunicativa en sus aspectos de comprensión y producción lingüística y en su doble manifestación de oralidad y escritura, implica focalizar el estudio de la lengua desde una perspectiva *comunicacional y funcional*.

En relación con el enfoque *comunicacional*: la lengua es un sistema de intercambio y de interacción entre los hombres y entre los hombres con la realidad. Desde lo *funcional* la lengua conlleva siempre un propósito o intención a estos procesos de interacción e intercambio.

Es cierto, buscamos la lengua para comunicarnos, para interactuar unos con otros, para intercambiar significados, pero además usamos la lengua para regular nuestra conducta y la ajena, para recabar información o para dar información, para jugar, para hablar de la lengua, para hacer cosas, para hacer literatura, fenómenos que tienen que ver con su funcionalidad que comparten tanto la oralidad como la escritura. **Todo texto nace de una necesidad, procura un propósito, cumple una función.**

El análisis de mensajes fragmentados o aislados del contexto en el cual se han generado, lleva a un alejamiento de lo semántico y de lo comunicacional, de aquí la importancia de retornar el concepto de **saber instrumental y de competencia comunicativa**.

El abordaje tradicional de la lengua abrió una brecha entre el lenguaje escolar y el cotidiano. Esto llevó a subestimar y desconocer las potencialidades y la riqueza expresiva de los alumnos y, en consecuencia, a bloquear sus intentos de comunicación, al trabajar con un lenguaje ajeno y artificial que no partía de ellos ni saciaba ninguna necesidad. Necesidad y situación son inseparables. Para que realmente se haga necesario un texto tiene que haber una razón, un motivo que nos lleve a él. Nadie lee por leer o escribe por escribir en la vida real. Esta situación ficticia e irrelevante se produce todavía en muchas escuelas: **es imperioso, entonces, revertirla.**

Aprender a leer/escribir es aprender a leer y producir textos contextualizados, relacionados con **situaciones de comunicación y de vida efectivas, reales.**

El enfoque que queremos compartir con ustedes es el de traspasar el umbral de la escuela y llegar a los actos de comprensión y producción que realizamos al vivir. La cuestión no es tan simple: entender a los otros al escucharlos o al leer, y hacernos entender por los demás, hablando o escribiendo, implica mucho más que destrezas. Reflexionar acerca de qué leo, para qué leo, cómo, cuándo y dónde; llegar a darnos cuenta de que no es una simple y lineal actividad, nos dará la posibilidad de tener una postura distinta ante la vida y fundamentalmente con aquel que aprende.

Del mismo modo conocer qué nos condiciona a hablar o a escribir; cuándo elegimos una u otra forma; con qué inconveniente nos encontramos cuando hablamos; preguntarnos si el que escucha sabe a qué nos referimos o qué interpreta; ser conscientes de cuántas y diferentes problemáticas afrontamos al escribir y sobre todo saber qué quiero decir, para qué, a quién y como, posibilitará una mayor eficacia en el acto comunicativo.

Al comprender la relación de dar y recibir que existe entre los usuarios de la lengua se genera una interacción real con el otro. Trabajar en las aulas con situaciones verdaderas de comprensión y pro-

ducción textual, tanto cotidianas como literarias, en las que se tengan en cuenta todos los aspectos que intervienen, brindará a los alumnos y alumnas un panorama amplio y sobre todo real, en el que el aprendizaje no estará desligado del propósito y la funcionalidad.

Ésta es la perspectiva que cimienta el proyecto de Lengua, las cuestiones que se tendrán que virar y cultivar, ¿por qué?, porque como dijimos la lengua es absolutamente **central en el desempeño** del hombre.

A las puertas del siglo XXI, tenemos un mundo lingüísticamente muy exigente y muy comprometido. Esta realidad nos exige una formación lingüística, lectora y **productora en el sentido mas amplio** y profundo *que podamos darle*.

En nuestra jurisdicción las consideraciones en torno al bilingüismo quichua-español se hacen necesarias. En primer lugar cabe destacar que no existen hablantes monolingües por lo que este fenómeno no representa una problemática a resolver, ni por lo mismo, un obstáculo o impedimento a las propuestas alfabetizadoras de la lengua. Por el contrario la atención estará puesta en el resurgimiento y tratamiento del quichua por el valor que éste representa como reserva lingüística y patrimonio provincial.

En las zonas de nuestra provincia donde perdura aún esta manifestación lingüística, el quichua será, sin duda, un contenido obligatorio de tratamiento en el aula. Será enriquecedor abrir espacios de participación e intercambio para conocer vocablos del mundo cotidiano, fórmulas de saludo, despedida, pedido, agradecimiento, etc.; invitar a personal que puedan ampliar los contextos de intercambio sobre problemas lingüísticos y comunicativos; explorar formas discursivas propias de cada lengua para favorecer la actitud respetuosa de la diferencia.,

En las zonas donde el bilingüismo no constituya una manifestación cotidiana, *la adopción o no del quichua* como contenido pasará a ser de incumbencia del docente y/o la institución, que de todos modos, no podrán negar el peso que esta lengua tiene tanto a nivel de la oralidad como de las producciones literarias escritas.

La decisión jurisdiccional de brindar un espacio a este tema obedece al propósito de rescate, difusión y *revaloración* de todas aquellas manifestaciones culturales *inmediatas* que *tiendan a fortalecer* en *nuestros* alumnos los sentimientos *de pertenencia a una comunidad y a desarrollar la identidad personal y regional*.

## El abordaje de la oralidad

La comunicación oral ha recibido poca atención por diferentes causas. En primer lugar, se considera siempre que los alumnos y las alumnas ya hablan cuando llegan a la escuela, puesto que a hablar se aprende por el mero hecho de vivir en sociedad, mientras que aprender a escribir exige un aprendizaje formal que sólo la escuela puede proporcionar. Como consecuencia de esta actitud los esfuerzos se focalizan en la enseñanza del código escrito y se deja que el habla se desarrolle por sí misma.

En segundo lugar, se plantea el problema de qué lengua elegir para la comunicación oral, qué pronunciación atender, qué variedad de habla seleccionar entre las existentes, a quién o a quiénes presentar como buenos modelos de hablantes.

En tercer lugar, se presenta la ausencia de propuestas teóricas consistentes sobre los usos orales. Olvidada la retórica (o trasladada al simple comentario de textos literarios), hasta hace poco no han aparecido descripciones de los usos orales formales e informales basados en planteamientos teóricos coherentes.

De este modo, lo que quedaba era, por un lado, la descripción gramatical del sistema, y por otro, la prescripción normativa: actividades metalingüísticas, o bien basadas en la escritura o bien alejadas de los usos reales y cotidianos, o ambas cosas a la vez. El trabajo sobre lengua oral o expresión oral quedaba más o menos relegado a alguna actividad suelta “para descansar” o para que “los niños digan un poco lo que quieran” y, en el mejor de los casos **siempre se tenía la impresión de que por bajar la lengua oral se restaban horas a los “temas importantes”**.

El planteo actual, en relación con la primera causa nos lleva a afirmar que, si bien es cierto que a hablar aprende cualquiera, no cualquier forma de hablar se aprende espontáneamente: los géneros orales más formales como el debate, la entrevista, la exposición, etc. (incluso los menos formales como la conversación) requieren de un aprendizaje que incluya la práctica y el entrenamiento guiados; y cada vez se aprecia más el valor que tiene el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación lingüística y social plena de las personas.

En lo que respecta al problema de los modelos para los usos orales es evidente que no se pueden utilizar los modelos de la escritura. En el hablar se integran elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos particulares que requieren una atención específica. En nuestros días, los avances técnicos nos permiten capturar la palabra dicha y convertirla en objeto de observación y análisis. Los modelos **tendrán** que ser, *a la* fuerza, diversos y variados, como diversas y variadas son las actividades lingüístico-comunicativas orales.

Finalmente, podemos decir que ya tenemos a nuestra disposición estudios de los usos orales desde diferentes planteamientos y disciplinas que aportan propuestas de descripción, análisis y tratamiento didáctico (que sustentaron las nuevas reformulaciones) y que nos permitirán con ciertas garantías de éxito, el trabajo sobre los recursos discursivos orales.

## Concepción de la lectura y escritura como construcción de significados

### Lectura

El desafío imperativo de la escuela de hoy es el de formar *lectores competentes*, es decir alumnos y alumnas que aborden sin dificultad desde una simple consigna hasta un texto argumentativo de la más compleja elaboración.

Toda iniciativa al respecto deberá partir de la concepción de lectura pertinente y del *replanteo* de las prácticas **realizadas hasta hoy** que no nos permitieron lograr este tipo de lectores.

En relación con el primer aspecto entenderemos que leer no es sólo decodificar (letra a letra o palabra a palabra) ni sólo extraer información del texto, aunque estos aspectos están incluidos, sino construir un significado del *texto* a partir de una intención de lectura y de la interacción de los saberes lingüísticos y temáticos que cada lector pone en juego con el texto.

Experiencias lingüísticas y pedagógicas realizadas permitieron concluir (en las últimas décadas) que el proceso lector requiere de dos capacidades básicas: la lingüística (conocimiento del idioma) y *la temática* (conocimiento del mundo o saberes previos).

Discriminar qué pone el lector en un texto permitirá definir también qué es lo que no está en condiciones de hacer jugar en su transacción con el mismo (que competencias lectoras no ha desarrollado aún). El proceso de lectura es recíproco, el texto aporta información al lector y éste, a su vez, lo interpreta, enriquece y recrea a partir de su competencia temática. Esta interactividad entre el lector y el texto permite que el acto de leer sea realmente productivo y que lo leído sea comprendido.

Así como el lector competente **construye sentido desde antes de ponerse a leer el texto, del mismo modo el alumno que todavía "no sabe leer"** puede anticipar el sentido del texto (usar sus *estrategias lectoras*) *a partir de las imágenes que lo acompañan, de la tipografía, de la diagramación.*

Un lector competente es alguien que va adquiriendo estrategias a través de una práctica constante de lectura. Si sólo lee en la escuela, y cuando lo hace lee oraciones aisladas o usa como único material el libro de lectura, difícilmente llegará a serlo.

## Escritura

Si se observan las prácticas escolares con respecto a la escritura que dominaron todos los niveles de la enseñanza en estos últimos años, es posible encontrar, entre otros denominadores comunes, los siguientes: se escribe mal y no se escribe para responder a alguna necesidad de comunicación (para resolver conflictos, para comunicarse a distancia, para conservar la memoria, para plasmar el mundo imaginario, para controlar la conducta de los otros, etc.). Se escribe para llenar páginas en blanco, para agradar al maestro, para obtener una evaluación numérica que poco dice de la efectividad del texto, etc. Es obvio que la motivación no parte, en estos casos, del interior del sujeto sino que le es impuesta desde afuera, desde los intereses del adulto que pretende enseñar. De ahí el fracaso. Una didáctica de la Lengua que tenga a la escritura como uno de sus ejes debe enfrentar esta realidad. Si la escritura es práctica y si es cierto que a escribir se aprende escribiendo, el objetivo fundamental de un trabajo de escritura será el mejoramiento de las producciones escritas y de la lectura.

Escribir no es sólo saber manejar los signos gráficos y sus combinaciones. Escribir es **comprender cómo está construido el sistema de escritura y cuáles son las reglas que lo gobiernan**. Cuando hablamos de comprender nos referimos a todas las capacidades intelectuales, a todos los procesos cognitivos que el individuo pone en juego para poder interpretar ese sistema de representación que es la escritura: observar, explorar, hipotetizar, corroborar, equivocarse, consultar, etc. Así va construyendo significativamente el sistema de escritura. Y lo hace aprendiendo de otros y en interacción con otros: el maestro, los escritos que circulan socialmente, la familia, sus pares.

## Reflexión sobre los hechos del lenguaje: gramática y normativa en función del texto.

La realidad patentiza lo infructuoso y estéril de las prácticas escolares llevadas a cabo en cuanto a la gramática y la normativa. Por más que se practiquen reglas, análisis, clasificaciones, normas, a la hora de comprender y producir textos los alumnos no las toman en cuenta. Si revisamos estas prácticas advertiremos que siempre se abordaron aisladamente y es aquí justamente donde se focaliza la falencia. Los alumnos no pueden relacionar sus aprendizajes normativos y gramaticales con la lectura-producción porque son enseñados en momentos separados, sin relación.

La alternativa está en hacerlos interactuar, en reflexionar y re-pensar sobre cada hecho lingüístico llevado a cabo. *La reflexión metalingüística tiene que atravesar la producción de textos y la comprensión de esos textos producidos* por los mismos alumnos. Dicho de otra manera, la reflexión acerca de los hechos del lenguaje (ortografía, sintaxis, cohesión, coherencia, etc.) no puede ser independiente de las producciones lingüísticas sino la *sistematización* de aquello que se necesita para producir y leer los textos completos que se van a abordar o que se van a producir.

Las propuestas para conducir esta reflexión apuntan a estrategias de manipulación y transformación (observación, búsqueda, confrontación, relación) durante las cuales se orienta a los alumnos para que indaguen sobre la consecuencia de los cambios operados en el sentido del mensaje; así se posibilita una toma de conciencia sobre cómo funciona la lengua y se permite adquirir mayor seguridad en su **uso** de manera progresiva. Estas adquisiciones sólo resultan exitosas cuando el alumno advierte que le sirven para mejorar su capacidad de comprensión y expresión y no para la mera evaluación del docente.

## Literatura como placer y goce

La literatura es otro ámbito sobre el que se han generado nuevas miradas. De entre numerosos aspectos que debemos replantearnos nos parece importante considerar los siguientes:

- La distinción entre literatura general y literatura infantil es falsa. De aquí la importancia del

criterio de selección que ponga en juego el docente. Si el maestro no ha desarrollado una sensibilidad estética, mal puede inculcarla en sus alumnos. Si el maestro no tiene una formación literaria sólida, mal puede seleccionar entre la multitud de textos que circulan en el mercado (muchos de ellos pseudoliterarios, sensibleros, aburridos, con moralinas, intrascendente-s, contratextos, al fin). Ante el requerimiento de una acertada selección del material literario a proporcionar a nuestros alumnos, recordamos que un buen texto literario es la conjunción de una anécdota lograda más el manejo libre y original del lenguaje, en donde importa tanto “lo que se dice” como el “cómo se lo dice”.

- La literatura no “sirve” para enseñar. *Enseña por* si misma. Se deberá evitar utilizarla para informar algo, para interrogar después, como texto motivador, para trabajar la tan buscada interdisciplinariedad, etc. Nada más alejado del placer y el goce que estas prácticas pedagógicas. La literatura para niños debe proporcionar placer, emoción, afecto, debe incentivar la imaginación y el gusto por la lectura, debe permitir participar de la visión del mundo que el texto plantea.
- \* Existe una tendencia generalizada a clasificar textos, en desmedro del legítimo trabajo con la literatura: “interrogar” al texto, “hablar” de literatura. Lo importante no está en catalogar o clasificar simplemente, sino en rescatar el sentido *multiple que éstos pueden ofrecernos* y las extraordinarias bondades del lenguaje que patentizan (recursos de expresividad, sonoridad, ambigüedades, etc.). Sin caer en el encasillamiento de géneros discursivos, el docente deberá tender permanentemente a la confrontación de textos diversos en el válido afán de establecer reflexivamente las similitudes y diferencias que particularizan a los distintos discursos literarios.
- El campo literario será espacio privilegiado en el afán legítimo y necesario de rescatar y revalorizar el acervo cultural de cada región del país; de ahí que el trabajo con la literatura constituirá el nexo entre alumnos y aquellas producciones que conforman el invaluable patrimonio provincial. En la tarea comprometida de construcción de la identidad *inmediata* desde lo literario, el abordaje de canciones, coplas, refranes, dichos, leyendas, nanas, rondas, cuentos, relaciones, mitos y relatos de la tradición oral y autores santiagueños, se convertirá en práctica regular y obligada.
- \* La escuela no solo debe iniciar al niño en la adquisición de la lectoescritura sino que debe brindarle, a través de la literatura, el placer *por la lectura*, para que pueda significar una instancia que lo motive y lo movilice a través de la belleza, el humor, la emoción y el afecto.

## Consideraciones para el Nivel Inicial

La enseñanza de la Lengua *es* hoy un *contenido* del Nivel Inicial. Comenzando en este nivel y continuando en el Primer Ciclo de la EGB, enseñar Lengua implica alfabetizar.

Retomando, entonces, el concepto de alfabetización dado por la UNESCO, alfabetizar es, desde nuestra área, *introducir a los niños en la cultura* de lo escrito. La escuela, y puntualmente el Nivel Inicial, será el ámbito en el que el niño comenzará el desarrollo de las competencias que le permitirán en el futuro desempeñarse con los sistemas de signos, entre ellos el de *la* escritura.

Desde el nuevo proyecto educativo será incumbencia del Nivel Inicial mostrar que la escritura representa el mundo y que alfabetizar es enseñar que la escritura ayuda a pensar, que nos acerca a **lo** que está lejos, que nos aleja de nosotros mismos y nos permite vernos reflejados en el papel, objetivar lo que nos pasa y lo que sentimos.

Lo esencial es redefinir la alfabetización inicial, y para ello, en el marco del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que hemos desplegado hasta ahora, redefinirla equivale a concebirla como *la vía de acceso a la cultura* escrita, como proceso que trasciende la mera adquisición del sistema notacional (“código gráfico”) y supone *ingresar* en el mundo de *la* escritura, y *asumir que solo a partir del ejercicio sistemático de la lectura formaremos lectores y solo a partir del ejercicio sistemático de la escritura formaremos verdaderos productores de textos*.

Para posibilitar y facilitar la aproximación y/o la apropiación de la lectoescritura el Jardín de Infantes, entre otras tantas tareas:

- desterrará el aprestamiento como simple ejercicio de la psicomotricidad;
- hará que los niños lean y escriban como puedan;
- trabajará la oralidad en todas sus formas discursivas (conversación, comentario, expresión de opiniones y fundamentaciones, etc.);
- encarará el estudio de la Lengua desde el texto a los elementos menores (párrafo, oración, palabra, sílabas);
- favorecerá la reflexión acerca de expresiones orales autóctonas y guiará el desarrollo hacia el oral estándar;
- propondrá experiencias reales donde los niños hagan, digan, y luego dicten al maestro (estos oficiarán de secretarios);
- ayudará al desarrollo del oído fonemático y a la toma de conciencia lingüística;
- ayudará a hacer descubrir a los niños qué dicen los portadores de textos de su medio natural;
- practicará diariamente la pre-lectura, lectura y post-lectura de textos;
- usará los medios de comunicación social; enriquecerá las aulas con materiales escritos;
- planteará permanentemente situaciones de conflicto lingüístico (equivocos, problemas) para fomentar la reflexión y sistematización de conceptos;
- propondrá frecuentemente que los niños escriban algo para alguien: con el maestro, con los chicos, con sus familias y amigos y solitos para poder ser independientes.

El nuevo manejo del concepto de alfabetización en el Nivel Inicial nos lleva a destacar que no *se trata de enseñar a leer y escribir convencionalmente* en el nivel Inicial (aunque esta posibilidad es real), sino de poner al niño en contacto con el material escrito para poder ayudarlo a generar el proceso de conceptualización acerca de las características, el valor y la función de la lectoescritura.

Se redefine, así, el rol del Nivel Inicial que deja de ser preparatorio para convertirse en *iniciador* de la alfabetización. En efecto, el niño del Nivel Inicial llega a la escuela con cierto dominio de su lengua familiar y la de su comunidad, como instrumento legítimo de cultura. La escuela deberá *iniciarlo en el conocimiento de la lengua oral estándar* sin subestimar otras lenguas o variedades, sino a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades.

La meta será siempre alcanzar la lengua general/estándar ampliando los contextos comunicativos familiares, advirtiendo que cada mensaje lingüístico tiene una intencionalidad que se corresponde con una determinada situación comunicativa; deberá posibilitar el encuentro del niño con la escritura en situaciones de significatividad personal y social, tarea clave para posibilitar la alfabetización, especialmente en caso de los niños que no tienen un ambiente letrado en sus casas ni un trato habitual con los materiales escritos y deberá promover la *toma de conciencia lingüística* mediante la reflexión sobre los usos y convenciones del lenguaje. *Comprender la función social de la escritura, la necesidad y utilidad de leer y escribir, es la base del proceso de alfabetización.*

Dado que los propósitos fundamentales que se persiguen en el curso de la alfabetización inicial son los mismos que orientan la enseñanza de la lengua a lo largo de toda la escolaridad, desde su inicio se debe intentar reproducir en la escuela las condiciones sociales que enmarcan la lectura y la escritura. En efecto, también desde el Nivel Inicial será posible *“leer y escribir” para cumplir propósitos definidos.*

También se pretende que los educandos comiencen a reflexionar sobre la lengua, sus posibilidades, las diferencias entre las reglas de la lengua escrita y la oral a partir de la lectura de un texto por parte del docente. El descubrir y reflexionar que su “señorita” no “habla” igual cuando habla cotidiana-

namente que cuando lee en voz alta es fundamental para comprender las reglas de la lengua escrita. Por eso desde el primer día de clase el maestro debe constituirse en modelo de adulto lector y escritor, desde el primer día de clase los alumnos **tienen derecho a “leer”, a “escribir”, a ser considerados lectores y productores de textos.**

En cuanto al mundo imaginario de la **literatura** (cuentos, poesías, canciones, etc.) debemos decir que su presencia es imprescindible en el Nivel Inicial. El niño debe disfrutar con los textos literarios, descubrir la posibilidad creativa del lenguaje y experimentar con su propia lengua en este sentido. La literatura desarrolla y amplía el capital simbólico del niño y lo acerca al patrimonio cultural oral y escrito universal, de su país y de su comunidad. Por esto el contacto con todo tipo de textos literarios debe tener un tiempo privilegiado dentro del resto de las actividades áulicas, y no relegado al tiempo sobrante.

En síntesis, las posibilidades que la enseñanza de la Lengua brinda al Nivel Inicial, son:

- Aproximarse a la comprensión y empleo de variedades de lenguaje adecuadas a cada contexto comunicativo.
- Ponerse en contacto con producciones literarias de la tradición oral y autoral en sus diferentes géneros y especies.
- Usar el lenguaje en su papel de:
  - posibilitador de la comunicación y del intercambio personal y comunitario;
  - instrumento mediador en la construcción del conocimiento;
  - medio de expresión de ideas, afectos y emociones;
  - herramienta creativa de fantasías y mundos posibles.
- Rescatar la significación del medio sociocultural como condicionador de las competencias del niño y de las variedades lingüísticas que maneja.
- Permitir la valoración de la lengua materna como punto de partida para la aproximación y la apropiación de la lengua estándar.

Al igual que las concepciones específicas del área, se redefinen **el perfil del alumno, del docente** y de la institución.

Se propicia la formación de **alumnos y alumnas activos**, partícipes en su propio proceso de aprendizaje, curiosos, observadores, tolerantes, respetuosos de las diferencias, capaces de aprender del error y de revisar sus conocimientos.

El **docente** deberá abrirse al cambio, disponerse al trabajo en equipo, entender la diversidad y favorecer el crecimiento de sus alumnos como seres autónomos, críticos, respetuosos y solidarios.

**La institución escolar** definirá claramente los roles y funciones de sus miembros, será capaz de captar las demandas del contexto, de redactar su propio proyecto educativo y establecer vínculos con la comunidad en que está inserta en beneficio del mejoramiento de la oferta educativa.

La alfabetización es todavía el eje alrededor del cual gira la discriminación entre los que acceden a las posibilidades de la escritura y los que no lo hacen. Para revertir esta situación, hoy, más que nunca, la escuela es responsable de una distribución cada vez más equitativa y temprana del conocimiento.

## Propósitos educativos del área de Lengua

- Otorgar a la palabra el sentido de instrumento posibilitador del acercamiento significativo al otro, al conocimiento del mundo y a la afirmación de la propia identidad.
- \* Reflexionar sobre el uso del lenguaje que hace él mismo y su comunidad movido por el interés y la necesidad.

- Explorar, apropiarse y producir la lengua escrita (en su doble manifestación de lectura y escritura) a partir de propósitos comunicativos reales y lúdicos.
- Advertir sobre las reglas, normas y usos de la lengua atendiendo a los aspectos fonético, semántico, lexical, sintáctico-morfológico y textual.
- Utilizar creativamente la palabra y disfrutar el mensaje literario.
- Reconocerse a través del texto literario (folklórico y autoral) como sujeto social integrante de la cultura regional, nacional, latinoamericana y mundial.
- Desarrollar la capacidad de usar la palabra, como herramienta que posibilita el ejercicio de la libertad, la participación y la tolerancia.

## EXPECTATIVAS DE LOGROS DE LENGUA

- Comprender y producir mensajes orales con distintos propósitos, adecuándose a distintos contextos cotidianos, valorando su propia producción y la de otros.
- Desarrollar formas personales de escritura acercándose a las formas convencionales y producir diferentes tipos de textos para ser dictados al adulto.
- Interpretar lo que dice un texto escrito desarrollando estrategias de anticipación y verificación de los contenidos del mismo a partir de la lectura de un adulto.
- Narrar y renarrar historias reales o imaginarias atendiendo a la secuencia canónica.
- Iniciarse en el conocimiento de las reglas de combinación y uso de la lengua para una comunicación más eficaz.
- Ser capaz de disfrutar el mundo imaginario de la literatura y utilizar la palabra como herramienta creativa, distinguiendo progresivamente el mundo real del imaginario.
- Discriminar, a través del uso, recursos propios de la lengua informativa y de la lengua literaria.
- Valorar la lectura y la escritura como formas para aprender, comunicarse, deleitarse, recordar y jugar.
- Participar en dramatizaciones de situaciones cotidianas o ficcionales.
- Utilizar la biblioteca de la sala y conocer las normas de uso.

## LOS CONTENIDOS DEL AREA DE LENGUA

### Organización de los contenidos del área

En el presente Diseño Curricular para el Nivel Inicial todos los bloques del Área se organizan alrededor de dos grandes ejes interbloques: Lengua **Oral** y *Lengua Escrita*.

En función de éstos y atravesándolos se han organizado los bloques restantes. Es así como dentro de **Lengua Oral** se incluyen los bloques de **Reflexión sobre los hechos del lenguaje, Literatura, Procedimientos y Actitudes**. De igual modo se procedió con el interbloque Lengua **Escrita**.

La presente opción de organización responde a la propuesta de mostrar la Lengua en sus dos manifestaciones de oralidad y escritura y respetar y atender las especificaciones de cada una. Por otra parte esta disposición permitirá el abordaje integrado de conceptos, procedimientos y actitudes como una manera de mostrar al lenguaje como una unidad funcional, real y relevante; como una alternativa de enseñar y aprender lengua de manera simple ya que este tratamiento permitirá a los alumnos conceptualizar lo que se lee y se oye, otorgar un propósito a lo que hablan y escriben a partir de prácticas que propicien la reflexión sobre los hechos del lenguaje; con los procedimientos pertinentes a cada contenido y apuntando hacia las actitudes deseadas.

Integrar la *Literatura* en cada interbloque no significa restarle importancia a este discurso sino justamente resaltar la peculiaridad del mismo. Más aun, al proponer la fragmentación entre Literatura Oral y Literatura Escrita apuntamos a destacar los cánones específicos de cada manifestación.

La orientación horizontal de los contenidos desde los procedimientos hacia los conceptos y las actitudes responde a la intención de conducir el proceso de construcción de saberes desde el Hacer para Conocer y llegar a Ser.

Atendiendo a los procedimientos los mismos se encaran a partir de tres procesos fundamentales: la *exploración* de materiales, formas, usos, recursos (del lenguaje); la **apropiación** de normas, reglas, principios, estrategias, características, modalidades pertinentes y la *producción* de mensajes (orales y escritos) como resultado provechoso y consecuente de los procesos anteriores.

## LENGUA ORAL

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinción entre signos verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Reconocimiento de actitudes por el tono de voz.</li> <li>• Traducción de mensajes gestuales, auditivos y visuales a orales.</li> <li>• Identificación de fonemas a través de juegos.</li>   <li>• Participación e invención de conversaciones.</li> <li>• Identificación de la situación comunicativa (quiénes dialogan, cuándo, dónde, sobre qué, etc.).</li> <li>• Reconocimiento y respeto del protocolo de una conversación (fórmulas de saludo y presentación, introducción de un tema, respeto por los turnos de intercambio, necesidad de mantener la unidad temática, fórmulas de despedida).</li>   <li>• Formulación de preguntas y respuestas.</li> <li>• Iniciación en la práctica de par pregunta-respuesta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias perceptivas: visuales, auditivas: elementos no lingüísticos.</li>   <li>• Conversación. Conversación con presencia física de los interlocutores. Conversación mediatizada. Conversación espontánea.</li>   <li>• Entrevistas. Iniciación en la entrevista a personas idóneas en un tema determinado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Placer e interés por la riqueza del lenguaje para recrear lo real y lo imaginario.</li>   <li>• Valoración de las posibilidades lúdicas del lenguaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha atenta y renarración de cuentos.</li> <li>• Reconstrucción de la secuencia (hasta tres núcleos narrativos).</li> <li>• Identificación de detalles en una narración.</li> <li>• Producción de narraciones y reparaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración breve: marcas gráficas y algunos conectores relevantes.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalización de sus vivencias y experiencias.</li> <li>• Iniciación en la fundamentación de opiniones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentación (acuerdos y desacuerdos).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción de onomatopeyas, juegos de palabras, descripciones orales.</li> <li>• Utilización del léxico caracterizador.</li> <li>• Reconocimiento de características físicas: género, diferencias y funciones.</li> <li>• Descripción de objetos, lugares, personas y situaciones a partir de soportes gráficos.</li> <li>• Formulación de definiciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción (a partir de soportes gráficos, grabaciones, etc.). Uso del vocabulario adecuado. Definición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Placer por el intercambio comunicativo oral.</li> <li>• Respeto por las variedades lingüísticas.</li> <li>• Valoración del uso de la lengua oral para la resolución de conflictos.</li> </ul>





## LENGUA ORAL

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"><li>• Formulación de instructivos simples y seriados con apoyo gráfico (recetas, mensajes con consignas, etc.).</li><li>• Manipulación, caracterización y análisis de instructivos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Instructivos sencillos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Exploración intuitiva de formas de coherencia semántica y cohesión entre las partes.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>* Emisión de mensajes orales con diferentes intenciones (expresar, informar, convencer, producir belleza).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Funciones de la lengua oral (según la intención).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valoración de su propia lengua.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Anticipación hipotética del contenido de un texto.</li><li>- Escucha del texto.</li><li>- Corroboración de lo anticipado.</li><li>- Caracterización de personajes, situaciones, secuencias, intenciones.</li><li>• Producción de nuevos mensajes orales.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretación del contenido de textos (secuencias, situaciones, etc.).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cooperación en la producción de textos.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Ejercitación de la pronunciación adecuada a través de ejercicios con trabalenguas, juegos de sustitución de vocales y consonantes, de pausas, de ritmos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Pronunciación.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Confianza en su capacidad para comunicarse.</li></ul>

LENGUA ORAL		
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<b>REFLEXIÓN SOBRE LOS HECHOS DEL LENGUAJE</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de las características de la comunicación oral.</li> <li>• Reconocimiento de actos de habla en situaciones áulicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencias con las características de la comunicación escrita. :</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Interés por la reflexión sobre el lenguaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenamiento de palabras.</li> <li>* Producción de actos de habla: pedir, interrogar, afirmar, negar, etc.</li> <li>• Sustitución de palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación. Organización de la oración. Concordancia de género y número.</li> <li>• Actos de habla.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de palabras con significados parecidos u opuestos; juegos de palabras por analogías.</li> <li>* Inventos de otras formas verbales o no verbales para expresar sentimientos e ideas.</li> <li>• Juegos con polisemias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significacibn de nuevas palabras por el contexto en que se .utilizan:: Familias de palabras. Diferentes formas de expresar sentimientos e ideas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de los contextos situacionales y expresión de textos con determinada intencionalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de los registros a los contextos.</li> </ul>	
<b>LITERATURA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recopilaciones.</li> <li>• Interpretación de poesías: recitado, cantos, juegos, rondas.</li> <li>• Escucha con placer de textos Leídos o narrados.</li> <li>• Sonorización de poesias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La poesía oral tradicional: coplas, canciones, relaciones, adivinanzas, poesía boba, jitanjáforas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Placer e interes por la riqueza del lenguaje para recrear lo real y lo imaginario.</li> </ul>



LENGUA ORAL

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS ACTITUDINALES 1

LITERATURA

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palmoteo, acompañamiento con instrumentos, reconstrucción verbal de poesías.</li> <li>- Búsqueda y elaboración de rimas.</li> <li>- Descubrimiento y producción de onomatopeyas.</li> <li>• Juegos fónicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor sonoro de las palabras y de las pausas. Ritmo de los versos.</li> <li>• Rima.</li> <li>• Onomatopeya.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión literal de cuentos identificando personajes, armando secuencias, reconociendo relaciones de causa-efecto.</li> <li>Invención de relatos, cambios de comienzos y finales de una historia.</li> <li>• Narración y renarración de cuentos con secuencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración oral: elementos del relato (personajes centrales, trama, conflicto, resolución). Tipos de relatos según la realidad que plantea y según su estructura. (Cuentos regionales, nacionales, universales.)</li> <li>• Crónicas familiares y del lugar.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterización de personajes, asunción de roles, diálogos dramatizados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro. Títeres. Personajes, conflictos, ámbitos, escenografía, iluminación. Diálogo con el público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la lectura como fuente de placer, recreación, información y transmisión de la cultura</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación de lo real y lo imaginario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo real y lo imaginario. Interrelación y diferenciación.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación, comparación y análisis de diferentes soportes gráficos.</li> <li>• Narración a partir de gráficos, secuencias, viñetas, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de significados y secuencias. Lectura oral de imágenes.</li> </ul>	

## LENGUA ESCRITA

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación hipotética del contenido de un portador de texto. Exploración de diferentes portadores textuales (afiches, etiquetas, envases, etc.). Exploración de las partes de un libro.</li> <li>• Reconocimiento de características de diferentes textos, según su formato, título, tamaño de letras, etc.</li> <li>• Búsqueda y selección de la información.</li> <li>• Diferenciación de las partes de un portador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de los portadores de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Placer e interés por la lectura y escritura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y reconocimiento de diferentes intencionalidades en mensajes escritos.</li> <li>• Invención de escrituras con diferentes intenciones comunicativas. (Informar, convencer, expresar, etc.).</li> <li>• Diferenciación de la lengua escrita de otras formas de representación.</li> <li>• Producción individual y grupal de textos publicitarios, instructivos, cartas, afiches.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes tipos de texto según su intención comunicativa (informativo, instruccional y epistolar). Funciones de la lengua escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de la lectura como fuente de placer, recreación, información y transmisión de la cultura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación de lo literario y de lo informativo, a través del uso de los medios de comunicación y de informantes calificados.</li> <li>• Exploración de diferentes textos de circulación social.</li> <li>• Selección de textos según el propósito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones sociales de la lectura y la escritura (informativa y literaria).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelectura, lectura y post-lectura de textos.</li> <li>• Diferenciación de características básicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El contenido de textos (secuencia, situaciones, causas y consecuencias, intencionalidad).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de las características del texto escrito.</li> <li>• Exploración, predicción y verificación del contenido de diversos tipos de textos a partir de códigos lingüísticos y no lingüísticos (dibujos, iconos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características del texto escrito.</li> <li>• Diferencia entre dibujo, icono y signo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto por las normas acordadas en el uso de libros y materiales impresos.</li> </ul>





## LENGUA ESCRITA

### CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Participación en la producción grupal de textos para ser dictados al adulto. Verificación de hipótesis.
  - Reconocimiento de su nombre y construcción de escrituras a partir de él.
  - Uso de convenciones de la escritura y de la lectura: de izquierda a derecha, de arriba a abajo.
  - Búsqueda de información para producir escrituras: uso de referentes.
  - Producción de formas convencionales y no convencionales de escritura.
  - Producción individual o grupal de textos sencillos dictados al docente.
  - Escritura del propio nombre.
- 
- Exploración de la biblioteca del aula.
  - Comprensión de las normas para el uso de la biblioteca del aula.
  - Intentos de clasificación.
- 
- Exploración de la computadora escolar.
  - Ejecución de juegos en la computadora.

### CONTENIDOS CONCEPTUALES

- La escritura de diferentes tipos de textos.
  - Direccionalidad de la escritura.
  - El proceso de escritura: planificación, textualización (dictado a la maestra), revisión. La escritura del propio nombre.
- 
- La biblioteca escolar: normas para su uso, frecuentación.
- 
- Iniciación en el uso de la computadora.

### CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración de la escritura para rescatar; y documentar la memoria individual y grupal, y para la comunicación con los otros.

## LENGUA ESCRITA

### CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

### CONTENIDOS CONCEPTUALES

### CONTENIDOS ACTITUDINALES

### REFLEXIÓN SOBRE LOS HECHOS DEL LENGUAJE

- Exploración de textos varios.
- Reconocimiento de formatos.
- Producción de distintos tipos de textos para ser dictados al adulto.

- Ejercitación de la comprensión oral de textos escritos.
- Búsqueda de información para producir escrituras: uso de referentes.

- Ampliación del léxico.
- Búsqueda y selección en el material impreso de la información que se requiera (diccionarios, guías telefónicas, periódicos, libros de cuentos, libros informativos, otros).

- Aplicación de fórmulas sociales en el intercambio.

- Caracterización del texto que se escribe: a) en contextos diarios: carta, nota, invitación, prospecto, instructivo, misiva; b) en contextos lúdicos: crucigramas, colmos, chistes, sopas de letras.

- Organización de la oración. Concordancia de género y número.

- Significación de nuevas palabras. Significación por el contexto en que se utilizan. Familias de palabras. Diferentes formas de expresar sentimientos e ideas.

- Adecuación de los registros a los contextos comunicativos, a los interlocutores, a la intención.

- Interés por la reflexión sobre el lenguaje.

- Valoración de su propia producción y la de los otros.

- Respeto por las variedades lingüísticas.

- Cooperación en la producción de textos.



## LENGUA ESCRITA

### CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

### CONTENIDOS CONCEPTUALES

### CONTENIDOS ACTITUDINALES

### LITERATURA

- Observación y análisis de láminas, libros, posters (con poesías, cuentos o fragmentos dialogados).
- Exploración y lectura convencional y no convencional de textos literarios e informativos.

- Oralización de cuentos y poesías.
- Manejo de la biblioteca de la sala y de diferentes tipos de textos.
- Caracterización de diferentes tipos de textos.
- Producción de poesías, cuentos o diálogos a partir de dibujos, juegos, viñetas, etc.
- Exploración de formas de organización y de recursos expresivos.
- Dramatización de situaciones cotidianas o funcionales.

- Diferenciación de lo real y lo imaginario.

- Observación, comparación y análisis de diferentes soportes gráficos.
- Narración a partir de secuencias.

- Características de los textos literarios escritos: la poesía, el teatro y la narrativa.
- Semejanzas y diferencias entre el texto literario y el informativo.

- Elementos de los textos literarios escritos: poesías (estrofas, versos y rima), relatos (personajes, acciones; trama, conflicto, resolución) y teatro (personajes, acciones, lugar, tiempo, diálogo y acotaciones).

- Lo real y lo imaginario.

- Lectura de imágenes. Construcción de significados y secuencias.

- Valoración de su propia lengua.

- Confianza en su capacidad para comunicarse.

- Placer e interés por la riqueza del lenguaje para recrear lo real y lo imaginario.



## LENGUA ESCRITA

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS ACTITUDINALES

### LITERATURA

- Observación.
- Intercambio de opiniones. Fundamentaciones.
- Uso de diarios y revistas en la tarea cotidiana.
- Comparación de programas infantiles (en TV y radio).
- Dramatización de películas infantiles.
- Uso de video-juegos educativos.
- Verificación de hipótesis.
  
- Exploración de librerías y kioscos de libros y revistas.
- Discriminación visual entre dibujos, gráficos, números, letras, etc.
- Interacción con textos en situaciones reales de uso.
- Selección de textos para ser “leídos” en el aula.
- Anticipación de contenidos a partir del título, las ilustraciones, etc.
- Verificación de hipótesis.

- Aproximación a los medios masivos de comunicación (especialmente periodismo escrito) TV radio, diarios, revistas, programas infantiles de TV, radio. El cine. Programas de computación. Video-juegos.

---

- Aproximación a los espacios de circulación de textos literarios: librerías, kioscos de libros y revistas.

## PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DEL ÁREA LENGUA

El cambio nos impone, sin duda, conocer los nuevos contenidos del marco teórico del área pero, fundamentalmente, tomar conciencia del desafío y de la dificultad que implica llevar estos contenidos a la práctica en el aula

La elección de la lingüística textual como nuevo encuadre teórico para la enseñanza de la lengua no implica de por sí una solución **didáctica**

En relación a este aspecto, una cuestión que merece especial atención es la mediación que debe existir entre los contenidos teóricos que se seleccionan del campo científico, las expectativas de logro que debe tener la escuela en relación con el desarrollo de competencias y las distintas metodologías que puedan conducir a lograr esas expectativas. Si no la tomamos en cuenta, uno de los problemas que puede aparecer es que esos contenidos seleccionados se conviertan en contenidos a enseñar (a transmitir, a repetir, a explicar) y no en contenidos en acción. Es decir, que se formulen actividades que tiendan a la memorización de tecnicismos (empleo del metalenguaje, repetición de conceptos, categorías, niveles de descripción del texto) en lugar de modos de proceder, reflexionar, poner en práctica, interactuar para llegar recién a los contenidos planteados.

Para formar alumnos y alumnas competentes en el uso de la lengua hay que tener en cuenta:

- **La transposición didáctica**

La transposición didáctica plantea dificultades que se hacen evidentes principalmente en dos frentes: el campo editorial y la práctica en el aula.

En el campo editorial puede producirse la desnaturalización de conceptos, (sencillismos, propuestas áulicas equivocadas), por ausencia de la confrontación con prácticas de aula concretas o de la intervención de expertos o especialistas provenientes de los centros de formación docente que se dediquen específicamente a pensar de qué forma acertada se puede “enseñar” lengua. Esto supone la necesidad de la existencia (en todas las editoriales) de un área de investigación, obviamente actualizada, con relación a los avances de la disciplina y propuestas pedagógicas que, por sobre todo, sea capaz de operar selecciones de contenidos que atiendan a la reflexión del lenguaje y que permitan poner en juego estrategia+ que promuevan las habilidades para leer y escribir. Por esto el criterio de selección del material bibliográfico se hace imprescindible.

En cuanto a las prácticas en el aula el primer aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la actividad escolar de la práctica social de la lectura y escritura.

En la escuela, la escritura aparece en general fragmentada en partes no significativas, lo que resulta incongruente ya que no se puede producir la parcelación de un objeto que sirve precisamente para comunicar significado. También se hace uso y abusa de textos específicos para enseñar, que, si bien son necesarios, su empleo exclusivo puede llevar al escaso tratamiento de aquellos que se leen fuera de ella. Por otra parte, enfatiza la lectura oral poco frecuente en la vida social y resta importancia a la lectura para uno mismo, es decir, a la lectura que habitualmente practican los lectores cuando buscan una información o cuando se entretienen con un obra literaria. Asimismo la lectura aparece en la escuela como una actividad que se justifica sólo por la necesidad de aprender a leer, cuando en la vida real es un instrumento tan útil para cumplir diversos propósitos. Incluso, la escuela supone que existe una única interpretación correcta de un texto cuando la experiencia de todo lector muestra que puede haber ‘múltiples interpretaciones sobre un artículo o una novela; y más aún, supone que el aprendizaje de la escritura es fácil y que puede hacerse en forma rápida y fluida cuando a todos los que escribimos nos resulta tan difícil hacerlo. Podemos concluir entonces, que la versión escolar de la lectura y la escritura parece atentar contra el sentido común, ya que se enseña algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego fuera de la **escuela**.

La transposición didáctica es inevitable pero debe *ser rigurosamente controlada*. Es inevitable, precisamente, porque el propósito de la escuela es comunicar el saber, porque la intención de enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente bajo la misma forma, ni ser utilizado exac-

tamente de la misma manera que cuando esta intención no existe, porque las situaciones que se plantean deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños que se están apropiando del objeto en cuestión. Debe ser rigurosamente controlada porque la transformación del objeto (de la lengua escrita y de las actividades de lectura y escritura) tendría que restringirse a aquellas modificaciones que efectivamente son inevitables. Dado que el objetivo final de la enseñanza es que el alumno pueda **hacer funcionar lo aprendido fuera de la escuela, en situaciones que ya no serán didácticas**, será necesario mantener una vigilancia epistemológica que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende ‘que los alumnos aprendan. Como dijimos, la versión escolar de la lectura y la escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar.

138

## **El desarrollo de la competencia comunicativa oral**

**Disponer de la información necesaria para saber cuándo se debe hablar, cuando no, sobre qué se debe hablar, con quién, dónde, de qué manera, determina In competencia comunicativa oral de un hablante.**

Si el objetivo, es entonces, formar individuos competentes en los distintos usos de la lengua, debemos favorecer el desarrollo de la capacidad de reflexión del alumno sobre el lenguaje como forma de actuación social. De este modo, en lugar de ceñirnos únicamente a los aspectos estructurales del sistema de la lengua debemos atender al **uso lingüístico. real**, es decir a otorgar **mayor importancia a In función/proposito y al significado sociocultural.**

El respeto por el turno en el uso de la palabra, la utilización de fórmulas de saludo y cortesía además de ser contenidos conceptuales de la lengua oral, tienen una importancia decisiva en el desarrollo de actitudes indispensables para la vida en sociedad.

Cada vez que dialogamos o narramos, describimos o explicamos, ponemos en funcionamiento diversas instancias de nuestra manifestación oral del lenguaje. Esto revela la multiplicidad de situaciones en la que la enseñanza de la Lengua Oral se puede desarrollar, estimulando la participación de todos los niños, orientándolos hacia su mejor desempeño comunicativo, hacia la claridad de expresión, hacia la pertinencia de sus intervenciones y comprendiendo las particularidades de cada manifestación.

El docente deberá tener en cuenta que la frecuentación de la lengua escrita, por medio de actividades de lectura y escritura de textos y reflexión, es un factor que favorece el desarrollo de la oralidad primaria del niño hacia la oralidad secundaria.

Hablar de oralidad en, nuestros días, no es sólo atender la comunicación cara a cara, sino también la comunicación mediatizada. En el ámbito urbano, la tarea se hace más sencilla puesto que los medios de comunicación son corrientes. En el ámbito rural, en cambio, la cuestión se complejiza: la comunicación personalizada es limitada o escasa y la mediatizada, más aún. No obstante será tarea del docente jardinero rural hacer conocer a los alumnos y alumnas el protocolo de estos tipos de comunicación y familiarizarlos incluso, entre otros, con el uso de la guía telefónica y de los teléfonos públicos y la manipulación de fichas o tarjetas.

139

## La lectura: el propósito guía la actividad del lector

Quien se enfrenta a un texto lo hace desde alguna intencionalidad que le otorga sentido, una intencionalidad que orienta sus procedimientos, sus modos de acción. Desde una inmensa variedad de ‘propósitos destacamos algunos que deberán ser considerados (desde un comienzo) a la hora de pensar situaciones de lectura con los niños:

- **leer para obtener una información de carácter general**, cuya finalidad es obtener una “impresión global” a través de considerar algunas de las ideas o índices textuales;
- **leer para obtener una información precisa**, donde el propósito es localizar desde el inicio algo determinado, descartando lo que sobra;
- **leer para seguir instrucciones**, es ‘decir, leer para realizar alguna acción;
- **leer para comunicar un texto** a otros, donde se justifica la lectura en voz alta ante un auditorio que solo por ese medio puede tener acceso al escrito y donde el cuidado de la entonación, pausas, matices, resulta importante para la comunicación;
- **leer por placer**, es decir una lectura que se justifica por sí misma desde el gusto que provoca hacerlo, ya se trate de un texto informativo o de uno literario;
- leer para **escribir**, se trata de leer para saber cómo escritores “expertos” escriben sus textos, extraer esta información y ponerla al servicio de la propia producción.

En todos los casos, el lector despliega variadas estrategias para enfrentarse a los textos. Dichas estrategias remiten a acciones de **muestreo** para seleccionar algunos elementos y a partir de ellos construir una **anticipación**; realizar **predicciones** en relación al contenido que vendrá; efectuar **inferencias** que se derivan de ciertos datos aportados por el autor, pero que no han sido presentados de manera explícita; **monitorear** constantemente las anticipaciones para confirmarlas o realizar **autocorrecciones**.

## La escritura: un conocimiento complejo

Considerado como habilidad motora, el escribir se reduce al simple trazado de letras; como conocimiento complejo, en cambio, la habilidad motora queda incluida entre otras clases de habilidades y niveles de conocimiento. Debe importar no solo el trazado de las letras sino las múltiples situaciones en las que el escribir es necesario, recomendable y adecuado. Esto no significa que se descuide la importancia de escribir correctamente, pero, el acento deberá caer en el contenido y el interés de las informaciones que se transmiten o se producen por escrito. El uso de la escritura ha producido una diversidad de modos discursivos (narraciones, poesías, instructivos simples, afiches publicitarios) y debemos meditar acerca de los modos de comprensión de estos diferentes tipos de textos, de su utilidad y del placer estético que producirán. Los interrogantes obligados del docente jardinero serán: qué saben los niños y las niñas acerca de la correspondencia entre letras y sonidos, qué saben sobre los géneros literarios, qué entienden de un texto, cómo interpretan un letrero antes de saber leer convencionalmente, cómo comparan entre escrituras producidas por otros. Sólo atendiendo a estos interrogantes, podrá interpretar el escribir como un conocimiento que incluye tanto un saber **formal** como un **saber instrumental**.

Antes de ingresar al Nivel Inicial los niños ya intentaron exploraciones sobre la lengua escrita y edificaron sus **saberes previos**. Estos últimos deberán constituir el punto de partida en el camino de apropiación del sistema. Una segunda instancia será ponerlos en contacto con la mayor diversidad de **textos completos** de circulación social con los que sin duda se enfrentará en su vida cotidiana y de los que tomará en cuenta los cánones particulares para su interpretación adecuada y la futura producción de los mismos. **El ambiente alfabetizador se** hará entonces imprescindible. Esto significa que el docente deberá valerse de la mayor cantidad de textos escritos posibles y aproximarlos a sus alumnos para que la interacción necesaria con la letra escrita se haga realidad. El aula se transformará así, en un escenario de múltiples experiencias que se enriquece con materiales escritos: libros, revistas, afiches, carteles, envases, fichas, letras para jugar, dominó, lotería, crucigramas, adivanzas, etc.

Sin embargo, debemos resaltar que el simple contacto con estos materiales no es suficiente. Por un lado, todos estos elementos del entorno deben ser cuidadosamente seleccionados y responder a finalidades claras, por otro, la abundancia de material no es garantía de riqueza pedagógica. Si cada uno de ellos no es aprovechable por la escuela para provocar situaciones de observación, comparación, reflexión acerca de sus características en cuanto a propósito, función, forma, significado, para plantear situaciones problemáticas adecuadas al nivel que deban ser resueltas por el grupo con la ayuda del maestro, el mero contacto con estos materiales no es suficiente para producir aprendizaje. Un hecho observable no es la falta de estos recursos, sino la de su plena utilización en la escuela.

En este sentido, el trabajo con la biblioteca del aula es fundamental. El docente deberá ayudar a los niños a descubrir todos los libros de la biblioteca, manipularlos y hojear poco a poco todos los títulos, elaborar criterios de clasificación y un código de designación (por ej.: con un color o un ícono comprensible por los niños), ordenar los libros y retener el modo de ordenamiento, crear interés por la lectura de los libros de la sala y de la escuela.

### **La escritura: un proceso**

Los niños deben ser estimulados a escribir, solos o en grupo. Lo harán en forma directa o dictándole a su maestra. Podrán escribir en forma individual, grupal o colectiva (por ejemplo cuando toda la sala le escribe una carta a un compañero que está enfermo). Los niños de jardín se irán apropiando lentamente del sistema notacional (letras y tipos de letras, signos especiales), y de las reglas que rigen su relación. Cuando escriben en forma directa emplean las letras conocidas, combinándolas, las toman de palabras de uso o de las que tienen a la vista, buscan en los libros o en otros portadores donde ‘creen que dice’, ponen en juego sus conocimientos previos, establecen relaciones. La maestra interviene alentándolos a escribir como saben, proponiendo proyectos en los que la escritura se ponga al servicio de propósitos significativos para los niños, propiciando la confrontación y el intercambio constante entre ellos.

Relacionado con la producción escrita debemos destacar que un texto es el resultado de un proceso. Proceso que se inicia antes de la escritura misma del texto con la selección y organización de ideas (planificación), que continúa con la puesta en texto o escritura propiamente dicha (textualización) y la permanente vuelta sobre lo escrito (revisión). El texto producido no será entonces sólo un conjunto de oraciones sino el resultado complejo de operaciones cognitivas en el que un emisor se propuso comunicar un mensaje a un destinatario determinado llevado por una intencionalidad precisa.

La **planificación** del **texto** estará vinculada con el trabajo de:

- recopilación de información antes de comenzar a escribir;
- organización de la información y puesta en común de la información obtenida;
- lectura de textos semejantes al que se va a producir (lecturas del maestro; establecimiento de correspondencia entre aspectos notacionales y orales de un texto escrito cuyo contenido se conoce; anticipación del contenido de un texto acompañado por un contexto gráfico);
- representación del destinatario;
- confección de un plan del texto.

La **textualización** se referirá al trabajo de puesta en texto del plan e implica:

- selección lexical;
- articulación entre las partes;
- coherencia.

En esta etapa son cuatro las alternativas de escritura posibles: 1) el dictado a la maestra o a un compañero aventajado (ambos oficiarían de “secretarios”); 2) la escritura no convencional (los chicos escriben “como pueden”); 3) la copia significativa (no copiar por copiar, sino ante situaciones de significatividad: pedido expreso de los niños); 4) la escritura convencional.

La revisión requerirá:

- relectura de lo escrito;
- reescritura.

Estas últimas operaciones deben ser consideradas de manera especial. Volver a mirar el propio texto, efectuar rectificaciones durante, o una vez finalizada la producción, son situaciones que no se desarrollan espontáneamente: *también deben enseñarse*.

Dada la edad de los niños, ésta es una tarea que recién se inicia. Sus resultados también deben evaluarse considerando esta condición. Que un niño comience a mirar nuevamente su escrito una vez terminado, ya es un logro. Que además intente alguna transformación, resulta una verdadera adquisición.

Como la producción textual es un ir y venir de decisiones, *equivocarse* y revertir el error serán prácticas imprescindible y permanentes. El error nos permitirá descubrir qué competencias no están logradas o no se pusieron en juego, o qué conocimiento falta para tender a construirlo.

Para que el proceso sea más efectivo debe procurarse; como dijimos, un ambiente alfabetizador que rodee al niño desde muy temprana edad y le vaya mostrando para qué sirve leer y escribir mientras despierta en él la necesidad de aprender a hacerlo. Un complemento inseparable de este ambiente alfabetizador lo serán el maestro o el adulto que se desempeñen como verdaderos modelos de lectores y escritores.

## Secuencia didáctica

No se considera necesario (ni posible) separar el aprender a escribir del escribir. Ni en las situaciones de uso (de la escritura) ni en los materiales de lectura se separan estas dos fases. Cuando el niño escribe, aprende a escribir, y cuando aprende a escribir, escribe. Es cierto que en el proceso de producción de lo escrito hay múltiples fases y diversas combinaciones de esas fases; dependiendo de los objetivos, de la situación y/o del tipo de texto, etc.

Una serie de fases puede ser, por ejemplo: 1) generar ideas; 2) planificar mentalmente qué poner por escrito; 3) poner por escrito lo pensado y llegar a un primer borrador; 4) revisar el primer borrador; 5) corregirlo (aceptarlo o descartarlo); 6) en el segundo caso reintentar la operación. Otros principios orientadores para el desarrollo de situaciones pedagógicas serían: 1) plantear problemas; 2) organizar proyectos de producción de textos reales en contextos de comunicación reales; 3) seleccionar la mayor cantidad posible de textos; 4) generar situaciones pedagógicas que contemplen la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los contenidos lingüísticos; 5) generar situaciones pedagógicas que permitan: la explicitación de las ideas de los niños, la confrontación con pares y modelos, la consecuente transformación y la sistematización colectiva.

Cualquier secuencia de fases puede ser cumplimentada tanto por un escritor profesional como por un escritor corriente, ninguna es más o menos aconsejable en sí para aprender a escribir o para escribir, depende de los objetivos. El Nivel Inicial intentará llevarlas a la práctica.

## Leer y escribir: actividades complementarias

La lectura y los ejercicios de copia o completamiento constituían tradicionalmente el mayor peso curricular de los primeros cursos del ciclo inicial. La suposición era que mal podría escribir alguien

que no supiera leer. La mayoría de las actividades de escritura se consideraban como consecuencia o inversión de las de lectura. Hoy debemos reconocer la importancia de ambas actividades estrechamente relacionadas desde el principio de la escolaridad. Desde el Jardín de Infantes, el niño será puesto en posición de escritor y/o de lector. ¿Por qué en posición de? Porque no siempre leerá convencionalmente o leerá materialmente. Por ejemplo, cuando le dicta a un compañero para que este escriba, estará en posición de escritor, aunque no esté escribiendo convencionalmente. Cuando lee lo que acaba de escribir, asume por un momento la posición de lector, aunque esté escribiendo. Hay diversas maneras de escribir y de leer. Escribir lo que otro dicta es muy diferente de escribir lo que uno mismo ha pensado. Escribir siguiendo indicaciones precisas de espacio, organización textual y contenido es muy diferente de escribir sin un tema o una organización predefinidas. Leer para escribir un artículo es una manera de leer muy diferente a la de leer para leer. Esta variedad de maneras de escribir y de leer es la que posibilita% diseñar múltiples actividades de lectura y escritura significativas.

## Prácticas interactivas

El trabajo interactivo tiene relación intrínseca con el hacer y fundamentalmente con el *hacer* juntos. Es una tarea basada en la libertad y la creatividad que por lo tanto implica una planificación muy flexible y abierta. Para lograrla se tendrán en cuenta: la claridad de los objetivos; una metodología participativa; la variedad de técnicas; la flexibilidad en los tiempos y formas de evaluación integradora.

El trabajo desde actividades interactivas es generador de relaciones interpersonales nuevas, favorece la creatividad, el saber compartir, enriquece los vínculos afectivos, la expresión y la comunicación, la seguridad en la búsqueda y la realización en común. Es un lugar de encuentro donde el trabajo individual y grupal se constituyen en una permanente creación y re-creación de todas las áreas del aprendizaje. A través de la creatividad, el alumno irá manifestando su propia concepción del mundo, irá produciendo nuevas situaciones, hechos inéditos, dará a todas las cosas esa cuota de originalidad, de individualidad, que le permitirá a la vez pensar con autonomía, acentuar su autogobierno, presintiendo que cada uno puede mejorar lo que ya está hecho.

Desde este postulado *se considerará el escribir tanto una actividad individual como un producto de la interacción grupal*. Un aspecto a tener en cuenta será el puesto en la diversidad de las situaciones de producción, no sólo en cuanto a la unidad lingüística que se trabaja (palabras, frases, textos, distintos géneros) o al tipo de intervención, sino en lo que podríamos llamar el componente “social” del proceso de producción. En la organización tradicional de clase cada niño lee o escribe individualmente, pero todos habitualmente escriben o leen lo mismo.

La cuestión se agrava cuando esta práctica se convierte en la situación de producción única o privilegiada. Debemos imaginar, sin duda, otras posibilidades. Un grupo de cuatro o cinco niños que deben redactar la invitación para la reunión de padres: de cinco propuestas probablemente diferentes deberá salir, eventualmente, un único texto; otro grupo de cuatro niños que han leído el mismo cuento pero deben relatarlo cada uno desde otro personaje: saldrán cuatro versiones diferentes de un solo texto; un niño más grande que lee a otros más pequeños; un grupo de padres que lee con un grupo de niños, etc. Además, aun en situaciones en las cuales todos los niños escriban lo mismo, esperan tomar ventaja de las diferencias y de los contrastes. Es decir, desde esta perspectiva se valoriza *la heterogeneidad*, tanto entre sujetos como entre temas o aspectos del conocimiento.

## La intervención docente: una tarea ineludible

Es fundamental que el maestro conozca lo que los niños saben, **pero** su obligación social es **ayudarlos a llegar a lo que aún no saben, y prepararlos para ir mucho más allá de lo que él mismo sabe.**

Desde el Nivel Inicial debemos empezar a ver el aprendizaje de la lengua como un proceso que se va dando entre el que aprende, y escribe como puede, y el que le enseña.

El que enseña deberá **construir el andamiaje:**

- Proponer una situación real de comunicación.
- Estimular la necesidad de escribir.
- Establecer con claridad el propósito.
- Poner a los niños en contacto con diferentes textos.
- Ayudar contestando preguntas.
- Dejar que los chicos hablen sobre el tema.
- Ayudar escribiendo lo que los chicos le dictan.
- Ayudar mostrando las formas del lenguaje escrito.
- Aceptar una escritura en construcción: **construir a partir del error.** El papel del error, se revaloriza. Ya no deberá ser usado como motivo de sanción (bajamos puntos en las pruebas, se hacen muchos ejercicios para “fijar” la forma correcta, se corrige “a tiempo” y rápidamente...). El error **se vuelve constructivo**, porque a partir de él se reflexionará, se analizará, se buscará explicar reglas y razones para evitarlo; porque, además, se tomará conciencia de que es conveniente evitarlo para volver más comunicable lo que escribimos.

Que una persona repita el mismo error en varias oportunidades no es casual, significa que por algún motivo piensa que es adecuado. Esto es lo que se llama un error **sistemático** o constructivo y solo se puede superar analizándolo y explicándolo; trabajando para superarlo. **El error forma parte del acto de aprender. El trabajo permanente sobre el error y la superación del mismo forma parte del acto de enseñar.**

## Evaluación-acreditación

**Escuchar, hablar, leer y escribir** se constituyen en competencias fundamentales y directrices del área que se concretan en los discursos orales y escritos, objeto y motivo de las actividades lingüísticas y reflexivas que se realizan en el transcurso del Nivel Inicial y de la EGB.

Esta primera etapa de la escolaridad (Nivel Inicial) constituye uno de los espacios privilegiados para la práctica y desarrollo de la lengua oral ya que los niños se encuentran en un período de adquisición particularmente activo. Asimismo, comienzan a construir hipótesis, a “escribir” e interpretar lo escrito. Corresponde, entonces, al Nivel propiciar y estimular el contacto con los textos, asumiendo el compromiso alfabetizador de la escuela; que no significa, en esta etapa, **alcanzar la alfabetización del sistema lingüístico.**

Las Expectativas de **Logro** expresan los niveles de profundidad y complejización requeridos para que el alumno se desenvuelva en su **contexto** sociocultural utilizando la lengua eficazmente, como instrumento fundamental para la comunicación, la adquisición de otros saberes y la expresión personal. A partir de la obtención de resultados se puede considerar el tema de la **acreditación**. **Acreditar** significa **otorgar crédito, expedir un reconocimiento, dar aval a una adquisición.**

En el ámbito educativo la acreditación tiene connotaciones propias: es **el reconocimiento institucional de las competencias adquiridas por el alumno en función de logros propuestos, es** mucho más un proceso de descripción y comprensión que de cuantificación.

Si bien la acreditación es un aspecto esencial para la **promoción**, entendida ésta como el paso de una etapa a otra inmediatamente superior, en el Nivel Inicial la promoción será automática, es decir no estará condicionada por la acreditación. Los logros acreditados tendrán la función de informar el camino recorrido por el alumno constituyendo un elemento de articulación.

Se propone que al finalizar el Nivel Inicial el alumno muestre:

- 1 Disposición para actuar en situaciones comunicativas diversas.
- 1 Capacidad para regular su competencia lingüística mediante el reconocimiento y empleo de variedades del lenguaje adecuadas a la interacción y a la expresión de sus ideas y sentimientos.
- 1 Habilidad para explorar y experimentar la lengua escrita (en su doble manifestación de lectura y escritura) a partir de propósitos comunicativos reales y lúdicos.
- 1 Inclinación para disfrutar y apreciar las producciones literarias de tradición oral y autorales.

## GLOSARIO

Acto de habla: Acción de producir una emisión. Emitir o decir algo es ejecutar tres actos al mismo tiempo:

*Acto locutorio:* lo que decimos.

*Acto ilocutorio:* nuestra intención de decir lo que decimos.

*Acto perlocutorio:* el efecto que causa en el receptor nuestras palabras.

**Coherencia:** Propiedad del texto por la cual puede ser comprendido por el receptor como un todo en el que las distintas partes se encuentran en interrelación.

**Cohesión:** Forma de unión, de interconexión de los distintos elementos de un texto mediante pronombres, partículas de conexión, conjunciones de modo que el texto tenga sentido unitario. La cohesión es una de las manifestaciones de la coherencia.

**Competencia comunicativa:** Capacidad, para interpretar y producir de manera adecuada y apropiada mensajes coherentes. Para ser competentes debemos:

- conocer los roles sociales de los participantes (edad, sexo, jerarquía, etc.);
- adecuar los enunciados al contexto;
- elegir el registro adecuado.

**Comunicación mediatizada:** Forma de comunicación realizada a través de un recurso o medio (teléfono, contestador automático, radio, TV etc.).

**Conocimiento gramatical:** Saber acerca de la gramática, concebida ésta como una disciplina dentro de la lingüística que se propone el estudio del conjunto de reglas que constituyen el sistema de la lengua.

**Conocimiento normativo:** Saber relacionado con las pautas de corrección lingüísticas que debe seguir un hablante para que sus enunciados sean aceptados.

**Conocimiento metacognitivo:** Saberes relacionados con los procesos mentales que dan cuenta del control de la comprensión y la producción.

Contexto: Lo que rodea social e históricamente, un texto, el ambiente formado por acontecimientos e ideas dentro del cual se produce un texto.

**Elementos extralingüísticos:** Otros signos o aspectos que acompañan la emisión de un mensaje: vestimenta, personalidad, ocupación, etc.

**Elementos lingüísticos:** signos lingüísticos (letras, palabras, frases).

**Elementos paralingüísticos:** Otros signos o marcas que acompañan al lenguaje: gestos, posturas, cualidades de la voz, risa, llanto, etc.

**Estrategias lectoras:** Son los esquemas que permiten obtener, evaluar y emplear información. Entre ellas:

- Muestreo: es la estrategia que permite realizar una selección a partir de lo que queremos saber sobre el texto.
- Predicción: es la estrategia que permite realizar hipótesis a partir del portador, de algunas palabras, de la distribución del texto, tipo de letras, apoyo de imagen, etc.
- Inferencia: es la estrategia que permite completar la información faltante a partir de los conocimientos de mundo y del lenguaje que posee el lector.
- Corroboración: es la estrategia que permite el control de la lectura para asegurar el sentido de acuerdo con toda la información que el texto ofrece.
- Autocorrección: es la estrategia que permite la reconsideración de lo leído cuando no se pueden confirmar las expectativas.

**Formato o silueta:** Forma, patrón o partes visualizables o no, con que se organiza el contenido de un texto.

**Lectos:** Marcas en el mensaje que indican características geográficas (dialectos), sociales (sociolectos) y temporales (cronolectos) del emisor.

**Oralidad primaria:** Oralidad de las personas que desconocen por completo la escritura.

**Oralidad secundaria:** Otra forma de la oralidad cuya existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión.

**Paratexto:** Lo que rodea o acompaña al texto: un texto no es una unidad aislada, aparece relacionado con otros elementos que contribuyen a su sentido: títulos, subtítulos, índices, prólogos, notas, ilustraciones, etc.

**Prelectura:** intento de aproximación a la comprensión de un texto a partir de indicios y elementos previos proporcionados (operación previa a la lectura propiamente dicha).

**Portador textual:** Parte de un contexto o situación comunicativa. Pueden ser portadores materiales o físicos (en el caso de textos escritos: libros, diarios, revistas, afiches, etc.) soportes o marcos situacionales (en el caso de textos orales: charlas, conferencias, representaciones, etc.).

**Poslectura:** Control de la lectura realizada a fin de confirmar o descartar expectativas.

**Reflexión metalingüística:** Consideraciones acerca del lenguaje en donde éste no habla de objetos sino del lenguaje mismo.

**Registro:** Variedad de la lengua elegida en función de la situación comunicativa. Existe un registro *oral* o un registro escrito según el canal utilizado; un registro *informal* o un registro *formal* de acuerdo con el rol social y el grado de familiaridad que se tiene con el receptor; un registro **objetivo** o **subjetivo** determinado por el propósito de informar o convencer, etc.

**Situación comunicativa:** Conjunto de los elementos que participan en un acto de comunicación, tales como las personalidades de los interlocutores, el momento y el lugar en que se produce la comunicación y el contexto que la rodea.

**Soporte textual:** Ver portador.

**Trama:** Estructura o tejido que configura un texto. De acuerdo con esta configuración los textos se agrupan en narrativos, descriptivos, conversacionales, argumentativos y expositivos.

**Variedad lingüística:** Variaciones de la lengua que se conocen con el nombre de *lectos* y *registros*.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ALISEDO, G., MELGAR, S., CHICCI, C., **Didáctica de las Ciencias del Lenguaje**, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- ALVARADO, Maite, **Paratexto**, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1994.
- BERNARDO, Mane, **Títeres Educación**, Estrada, Buenos Aires, 1970.
- BORNEMANN, Elsa, **Poesía infantil, Estudio-y Antología**, Latina, Buenos Aires, 1976.
- BORZONE de MANRIQUE, Ana M., **Leer y escribir a los 5**, Aique, Buenos Aires, 1995.
- BRASLAVSKY, Berta, *La escuela puede*, Aique, Buenos Aires, 1991.
- BRUNER, Jerome, *El habla del niño*, Paidós, Barcelona, 1994.
- CASSANY, Daniel, **Describir el escribir** Paidós, Barcelona, 1991.
- CASSANY y otros, **Enseñar Lengua**, Grao, Barcelona, 1994.
- CREVERA, Juan, **Cómo practicar la dramatización (con niños de 4 a 14 años)**, Cincel, Kapelusz, Madrid, 1981.
- DIAZ RONNER, M, **Caray cruz de la literatura infantil**, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1991.
- FERREIRO, E. y Teberosky, A., **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, Siglo XXI, México, 1979.
- FERREIRO, Emilia, **Proceso de alfabetización La alfabetización en proceso**, CEAL, Buenos Aires, 1986.
- FERREIRO, E. y Rodríguez, B., **Las condiciones de alfabetización en el medio rural**, CINVES, México, 1994.
- HELD, J., *Los niños y La literatura fantástica*, Paidós, Barcelona, 1981.
- JOLIBERT, Josette, **Formar niños productores de textos**, Ed. Hachette, Chile, 1991.
- Formar niños lectores de textos**, Ed. Hachette, Chile, 1991.
- MONTES, Graciela, *El corral de la Infancia*, Ed. Quirquincho.
- ONG, Walter, **Oralidad y escritura, Tecnologías de la palabra**, FCE, México, 1987.
- PAMPILLO, G. y otros, **Taller de escritura con orientación docente**, UBA, Buenos Aires, 1986.
- ROBLEDO, I. Lardone, L., **Cuentos de mi país**, Revista Piedralibre, CEDILIJ, Córdoba, '1990.
- RODARI, Gianni, *La gramática de la fantasía*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1995.
- SPAKOWSKY Elisa y otras, **La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes**, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 1996.
- TOLCHINSKY LADSMAN, Liliana, *Aprendizaje del Lenguaje escrito*, Ed. Anthropos, 1993.
- VAN DIJK, Teum, *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona, 1978.
- VIGOTSJXY, Lev, *Pensamiento y Lenguaje*, Fausto, Buenos Aires, 1995.
- *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, México, 1988.

**Algunos textos literarios de autor y temática santiagueños**

ÁBALOS, Jorge W., **Animales, Leyendas y Coplas.**

- **Shunko.**
- **Shalacos.**

**AVILA**, María Teresa, *Flora y Fauna en el Folklore de Santiago del Estero*.

BREDA, Emilio, *Villancicos y Cantos para Santiago*.

CASTRO, Roberto, *ReIutos Santiagueños*.

CORONEL LUGONES, Dalmiro, **Romancero del Canto Nativo**.

- **Tiempo de Zamba y Malambo**.

FIORENTINO, Dante, *Sltishilo*.

- **Cara de Nadie**.

IRURZUM, Blanca, *Horizontes*.

JOZAMI, Victoria, *Teatro para Niños*.

NASSIF, Alfonso, *Antología de poetas santiagueños*.

ROJAS, Ricardo, *El País de Za Selva*.

SEIJAS, Felisa, *Voces puru mi Mundo*.

- **Voces de Cristal**.

TAMER, Estela, *Arco Iris Infantil*.

## FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

“El alumno ejerce a su nivel las actividades cognitivas propias de todo matemático. Él construye, él produce matemática.”

Guy Brosseau

El siglo XX aumenta vertiginosamente la complejidad de las actividades humanas creando la exigencia de una nueva educación acorde con las circunstancias políticas, económicas y tecnológicas. Este avance alcanza, en mayor o menor medida, a las diferentes comunidades sociales, concentradas en la ciudad o en las zonas rurales y a las culturas aborígenes. Es responsabilidad del sistema educativo responder a estas demandas.

Los niños y las niñas que ingresan al Nivel Inicial traen consigo un bagaje importante de conocimientos matemáticos que han adquirido en su interacción con el medio sociocultural que los rodea. Estos saberes que el niño ha construido como respuesta a situaciones que enfrenta en su vida cotidiana son parte de la cultura (ejemplo de ello es el conocimiento de la serie numérica). Desde esta perspectiva, los conocimientos matemáticos están presentes en el Nivel Inicial para que el niño los sistematice, los profundice y los incorpore efectivamente en sus necesidades sociales.

A través del trabajo en el aula, los niños comprenderán que usar la matemática es una actividad humana corriente que permite hacer las compras, estimar el gasto, calcular la cantidad de papel necesario para forrar una caja, decorar objetos con diseños geométricos regulares, etc. La matemática permite resolver estas y otras cuestiones, facilitando la comprensión y el manejo de situaciones que se dan en la realidad.

El Nivel Inicial ampliará la experiencia cotidiana de los niños, promoviendo la construcción de conocimientos a partir de sus saberes previos e intuitivos, en situaciones significativas y que den sentido a los contenidos matemáticos. De este modo, los conocimientos que el niño construya, guardarán directa relación con las exigencias que le plantea su realidad cotidiana, integrando efectivamente la vida escolar con la extraescolar.

Trabajar en matemática en la escuela ofrece la posibilidad: de incorporar, paulatinamente, un lenguaje específico, verbal, gráfico y/o simbólico, que le permitirá al niño comunicarse mediante códigos universalmente aceptados.

Hacer matemática implica disponer de “herramientas” para resolver problemas y reorganizar, sucesivamente, los conocimientos en “redes conceptuales de sostén” que permitirían la resolución de situaciones problemáticas más complejas.

Hacer matemática es también sinónimo de trabajo compartido. La imprescindible construcción de conocimientos individuales se verá enriquecida con la confrontación de ideas, la exploración y formulación de hipótesis de manera conjunta, la justificación y defensa de los procedimientos realizados, la presentación honesta de resultados y la valoración de las ideas ajenas, actividades propias de la tarea grupal.

Para lograr que los niños trabajen con otros, respeten acuerdos, toleren restricciones y puedan reflexionar sobre lo realizado, esto deberá ser considerado, también, como objeto de enseñanza.

El objetivo de la enseñanza de la matemática en este nivel no es adelantar temas que antes ‘estaban en primer grado, sino dar al niño oportunidades de tomar contacto con la matemática por más tiempo, permitirle reflexionar y organizar sus saberes intuitivos, así como reconocen la utilidad y el sentido de los contenidos del campo de conocimiento del que se trata.

En la base de los fundamentos expuestos, subyace la consideración de la matemática como un bien cultural y social, que ostenta valores en los planos formativo, informativo e instrumental.

El alumno que ingresa al sistema educativo con saberes eminentemente intuitivos, contextualizados y poco transferibles debe diferir del que egrese de él con un nivel de conocimiento general, que no sólo contribuya a su desarrollo individual y a su inserción efectiva en un mundo de competitividad y cambios, sino también a su formación social como miembro productivo de un país que necesita de su aporte valioso en el plano científico, tecnológico, industrial y humano. Desde el Nivel Inicial, los pequeños pueden, a través de la actividad matemática, iniciarse en el ejercicio de esta ciudadanía responsable.

## Propósitos educativos

- Construir conocimientos matemáticos a través de la resolución de problemas propios de esta disciplina, de otras y de su cotidianeidad.
- Enriquecer sus posibilidades de cuantificación a través de la utilización del número para memorizar cantidades, para memorizar posiciones, para comparar cantidades y para anticipar resultados en la resolución de problemas.
- Interpretar y comunicar cantidades a través de códigos no convencionales y convencionales reflexionando acerca de las ventajas que ofrece el manejo de un lenguaje común con pares y adultos.
- Organizar y describir el espacio cercano y el de sus desplazamientos para orientarse y acrecentar el dominio práctico de su entorno.
- Representar relaciones espaciales entre objetos, entre partes de un objeto, del espacio cercano y del de sus desplazamientos a través de códigos verbales y gráficos.
- Utilizar patrones de medida no convencionales como un instrumento para comparar magnitudes.
- Disfrutar de la libertad creadora que permite vencer obstáculos y abordar estrategias particulares en la resolución de problemas y de la autoconfianza y bienestar que esto genera.
- Compartir tareas con sus pares que permitan respetar las opiniones ajenas, las restricciones y los acuerdos establecidos en 'un clima de alegría, favorable para el enriquecimiento mutuo.

## EXPECTATIVAS DE LOGROS DE MATEMÁTICA

Será responsabilidad del Nivel Inicial, garantizar a los alumnos la posibilidad de resolver situaciones problemáticas que les permitan:

- Adquirir precisión en el conteo aumentando, progresivamente, la porción conocida de la serie numérica.
- Comunicar cantidades a través de “palabras-número” y escrituras no convencionales, posibilitando, asimismo, su iniciación en el uso de cifras y escrituras convencionales.
- Enumerar los elementos de una colección para lograr establecer el cardinal.
- Reconocer posiciones de elementos en una serie ordenada.
- Realizar comparaciones y transformaciones numéricas en colecciones y series para iniciarse, progresivamente, en la anticipación de resultados.
- Analizar las relaciones entre el espacio real y sus representaciones para discutir su adecuación.
- Representar y describir las relaciones espaciales mediante los lenguajes, verbal y gráfico, cada vez más precisos.
- Interpretar y producir, en forma gráfica y Serbal, resentaciones de diferentes posiciones de sí mismo y de otras personas u objetos.
- Interpretar, efectuar y comunicar despegamientos en espacios de tamaños diversos; tridimensionales o planos, mediante movimientos corporales, códigos verbales o gráficos.
- Conocer el uso y función de algunos instrumentos de medición de aplicación común.
- Iniciarse en la práctica social de la medida, buscando estrategias de medición cada vez más efectivas con unidades no convencionales.
- Realizar comparaciones y ordenamientos de cantidades de una misma magnitud en forma directa e indirecta e iniciarse, progresivamente, en la anticipación de resultados.
- Adquirir, progresivamente, competencias que le permitan distinguir magnitudes y diferenciar la magnitud de que son portadores los distintos objetos físicos.
- Producir e interpretar gráficos, tablas o diagramas simples con información estadística.

## LOS CONTENIDOS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA

El criterio de organización establecido por esta jurisdicción permite considerar tres grandes ejes interbloques en relación con las características del medio tenidas en cuenta al proponer las acciones a los niños.

El Eje 1: EL NUMERO, USOS Y FUNCIONES reúne el tratamiento de los contenidos del Bloque 1: Número, y de los correspondientes del Bloque 4: Contenidos procedimentales y del Bloque 5: Contenidos actitudinales, de los Contenidos Básicos Comunes.

El Eje 2: ESPACIO, FORMA Y MEDIDA reúne los contenidos del Bloque 2: Espacio, y del Bloque 3: Mediciones, del documento junto a sus correspondientes del Bloque 4: Contenidos procedimentales y del Bloque 5: Contenidos actitudinales del documento base.

Esta jurisdicción incluye además un Eje 3: TRATAMIENTO DE LA INFORMACION, no considerado en los CBC, puesto que se considera posible iniciar a los niños de este nivel en la organización de la información, en el conteo del número de veces que se repite un dato y su representación en tablas, promoviendo la lectura e interpretación de las mismas, como otro tipo de problema en el que se hace uso cardinal de los números. Esta tarea venía siendo realizada ya, en un marco informal, en el Nivel Inicial y la inclusión de este eje permitirá no solo su sistematización sino también las bases para la continuidad de su tratamiento en el 1° Ciclo de la EGB.

Los contenidos del Bloque 4: Contenidos procedimentales y del Bloque 5: Contenidos actitudinales, del documento base han sido considerados de manera transversal a lo largo de los tres ejes para permitir un abordaje integrado de conceptos, procedimientos y actitudes entendidos como tres dimensiones de un mismo contenido.

Si bien los tres ejes considerados han sido organizados respetando la lógica interna y las características de la disciplina, este diseño organizativo no implica una secuencia didáctica y será la institución escolar la que deberá efectuarla en la fase operativa, al realizar el tercer nivel de concreción.

### Ej es interbloque

#### Ejes 1: El número, usos y funciones

Cuando el niño ingresa al Nivel Inicial, ya ha tomado contacto con los números. Probablemente reconozca alguno de ellos, identifique un intervalo de la sucesión ordenada y utilice algún procedimiento para comparar y comunicar cantidades. Usa los números para identificar la posición de un jugador de fútbol en la cancha, qué botón del ascensor tocar, para comparar el valor de las monedas, para contar cuántos autitos tiene o para jugar a las cartas o a los dados. Los usa sin necesidad de definirlos y sin preguntar su significado. Este uso real que ellos hacen sumado a las conclusiones de numerosas investigaciones realizadas en distintos países muestran que es erróneo hablar de nociones pre numéricas en el Nivel Inicial, puesto que el número ya está presente en la vida del niño. Mas aun la posibilidad de usar los números en distintos contextos para *resolver problemas* donde haya que comunicar, comparar y ordenar posibilita a quien aprende ir construyendo operatoriamente la noción de número.

Las nociones lógicas, erróneamente consideradas “pre-numéricas” (seriación, clasificación, correspondencia) se construyen en forma espontánea e independiente de la instrucción. La noción de número se desarrolla en forma paralela a las nociones lógicas, pudiendo producirse desfases entre unas y otras. No obstante es importante considerar el tratamiento de clasificaciones y seriaciones pues contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico de los pequeños.

La noción de número se construye a partir de su uso en tareas que impliquen contar o medir. Estas tareas deberán surgir de situaciones problemáticas significativas donde el conteo y la medición constituyan las herramientas idóneas para resolver el problema.

Los conocimientos numéricos deberán ser abordado; de modo que el niño los utilice como **medios**, como herramientas para resolver una cuestión, antes de convertirse en fines.

Mediante la resolución de problemas en contextos significativos el niño no sólo estará construyendo la noción de número, sino que le otorgará sentido, es decir, el “**para** que” de dicho contenido.

El “sentido” de un conocimiento no puede ser transmitido o enseñado; **debe ser construido por** el sujeto que *aprende* a partir de su uso en situaciones diversas y contextos variados y en concordancia con las cuestiones que el mismo le permite resolver.

En el aprendizaje del número natural se deberá posibilitar el movimiento en un doble plano: Por un lado, construir la *red de relaciones* cada vez más compleja que sirve de soporte a un concepto abstracto y por otro, preparar para el aprendizaje del **codigo**, que implica aprender y recordar unos signos y unas normas ampliamente aceptadas.

Este doble plano implica considerar dos grandes subdivisiones dentro de este eje que no significan necesariamente una secuencia didáctica y cuyo tratamiento en el aula deberá darse en forma paralela: el conocimiento de la serie numérica y los usos y funciones de los números.

## Serie numérica

El sistema de numeración decimal posicional que usamos actualmente es un producto cultural que ha sido elaborado para resolver problemas tales como representar cantidades cada vez más grandes. Mediante códigos diferenciados entre sí y de un modo sintético, con un pequeño conjunto de signos y palabras, y ciertas reglas, es posible expresar cualquier número.

Saber qué piensan los pequeños acerca del modo de “**decir, leer** y escribir” los números a partir del contacto con la serie ordenada, permitirá orientar la acción didáctica y proponer tareas significativas.

El aprendizaje de las cifras no suele constituir un problema, y ya que representa el aprendizaje de unos signos arbitrarios a los cuales se les otorga un significado socialmente aceptado se lo puede abordar de modo similar al del aprendizaje de las letras, con canciones, dibujos, cuentos, murales, etc. La inversión de algunas cifras numerales es un hecho razonable puesto que las aprenden simultáneamente con las letras que tienen una direccionalidad de izquierda a derecha para permitir el enlace con la siguiente y esta misma direccionalidad se mantiene para la mayoría de los números, excepto el 3 (y según como se realicen, también el 5 y el 6). Los niños zurdos también suelen presentar esta escritura “espejo”. No es extraño y sólo es cuestión de tiempo el que puedan hacerlo en forma correcta.

Las hipótesis de los niños varían de acuerdo a las competencias de cada uno. Es frecuente que los pequeños digan “diecicuatro” por 14 o que cuenten “veintinueve, veintidiez, veintionce..” Algunos niños manejan además ciertas hipótesis sobre la cantidad de cifras y dicen “12 es mayor que 3” o “123 es mayor que 34” (aun cuando no conozcan el “nombre” correcto de los números).

Es importante avanzar en el campo numérico más allá de las irregularidades que presenta la serie, es decir, superar la porción de la sucesión comprendida entre el once y el quince y, superar asimismo, el veinte, y si fuera posible, el treinta, para que los niños tengan oportunidad de descubrir las regularidades a partir de los nudos de cada decena (10 -20 - 30).

Junto con los números es importante el tratamiento de otras expresiones que implican cantidad sin ser propiamente números, por ejemplo: “No hay ninguno”, “Faltan”, “Sobran”, “Hay alguno que no tiene”, etc., hasta tener la seguridad de que fueron comprendidas y que son utilizadas con pertinencia.

Los niños se apropian del **recitado de** la serie numérica por transmisión social, pero ello no quiere decir que su conteo sea el adecuado.

Al principio, los niños repiten u omiten números. Asimismo, al contar suele observarse una falta de correspondencia entre la serie oral recitada y los objetos contados. Aun en los casos en los que se observa correspondencia biunívoca entre la serie y los objetos con los cuales el niño está contando “aparentemente bien”, puede no existir el principio de cardinalidad. Éste requiere que el último número contado exprese la cantidad total de elementos de la colección.

Al respecto, Remi Brissiaud, considera que la cardinalización representa para el niño un “obstáculo lingüístico”. Por ejemplo si se le pregunta: “¿Qué traes en tu mochila?” Puede responder: “La taza, el plato, la servilleta y las galletitas”. Esa última palabra expresada “galletitas” no adquiere el valor de todas las demás. De idéntico modo sucede cuando identificamos señalando “Pedro, Daniel, Susana”. Sin embargo, se pretende que en el conteo “uno, dos, tres,..... ,seis, siete, ocho”, este “ocho”\* designe a la totalidad de la colección (cardinalidad) y no al último término solamente, como posición (ordinalidad).

También se deberá abordar en este nivel el desarrollo de distintas estrategias de recuento que permitan no repetir ni olvidar elementos. Para ello se deben graduar actividades, comenzando desde las más sencillas que implican contar objetos desplazándolos mientras se los va contando para apartarlos de los que todavía no lo están, hasta contar cosas que, aun siendo reales, pueden tocar pero no mover, como las mesas y finalmente elementos reales que no pueden tocar ni mover como, por ejemplo, dibujos colgados de las paredes. En esta etapa de conteo es también útil la practica con canciones que ayuden a la coordinación movimiento-palabra, necesaria para contar.

Cuando el último número contado signifique la cantidad total de elementos de una colección, el niño habrá alcanzado la síntesis entre ordinalidad y cardinalidad. En este último caso el niño logra **enumerar**.

El niño avanza, entonces, en el proceso de contar comenzando por un simple *recitado* de la serie, usando luego el número *como etiqueta numérica* hasta llegar a la **enumeración**.

El Nivel Inicial debe ofrecer al niño oportunidades para resolver situaciones problemáticas donde la serie numérica sea utilizada como herramienta eficaz para resolver problemas antes que su estudio por sí misma y, paralelamente, promover la reflexión acerca de como “funciona” dicha sucesión.

## Usos y funciones del número

Para abordar el tratamiento del número, es necesario que los niños construyan el “sentido numérico”.

Es posible distinguir dos campos numéricos sobre los que el niño puede actuar: el campo de los números pequeños, sobre el que puede *anticipar resultados* y otro más amplio en el que **opera para** contar..

De acuerdo a sus funciones, el número puede ser usado para memorizar cantidades y posiciones, y para anticipar resultados.

- **Memorizar cantidades:**

Esta función se refiere a la posibilidad de evocar una cantidad en su ausencia y está ligada a la cardinalidad por cuanto supone que dicha cantidad debió ser previamente contada y expresada a través de gráficos, símbolos, palabras o gestos. Por ejemplo: si un niño dice que hay seis tijeras en una caja, obviamente, las ha contado y recuerda el número. Asimismo puede anotar dicho número para no olvidarlo.

Memorizar cantidades, sirve también para reproducir una colección de objetos en otro momento, o en otro lugar. Esta función se verá potenciada mediante situaciones que impliquen reproducir colecciones y comunicar cantidades de objetos no presentes.

Paralelamente se deberá propiciar la escritura de cantidades no convencionales (palotes, dibujos) y convencionales (números), reflexionando acerca de la utilidad de ésta como medio más sintético que permite, además, ser interpretado por los demás.

*Comparar* cantidades: La comparación de cantidades está ligada a la función antes mencionada.

El Nivel Inicial debe proponer situaciones, a través de las cuales, los niños comprendan, en principio, que dos colecciones son comparables y más adelante, que dos números también lo son.

Una variable importante, al trabajar con números, es la extensión del dominio *numérico*. En este sentido, podemos hablar de:

Cantidades perceptibles o visualizables, que comprenden colecciones de hasta 4 o 5 elementos y que pueden ser percibidas sin necesidad de contar. Como en este dominio es fácil para los niños evocar mentalmente una colección, constituye un dominio privilegiado para su iniciación en el cálculo mental.

**Números familiares y frecuentes**, que se extienden hasta 12 o 19 según las experiencias familiares o sociales de los pequeños y guardan relación con su edad, la ‘cantidad de miembros de su familia, los canales de TV, los números del reloj, los dedos, etc. Debido a que entre éstos se encuentran los días del mes, la cantidad de alumnos de una sala, el número de calzado de los pequeños y la fecha del cumpleaños es que se considera conveniente que el Nivel Inicial considere la extensión del tratamiento de este dominio hasta 31. El reconocimiento de estos números será global, es decir sin hacer su análisis en decenas y unidades.

Números grandes: son utilizados, habitualmente, por los niños: “Gano un millón de dólares”, “Tiene como cien mil juguetes”, etc. En este dominio cobran interés los procedimientos para nombrar oralmente o para escribir los números ligados a la numeración escrita y sus reglas que, obviamente, no serán abordadas en forma sistemática en el Nivel Inicial. Asimismo, es necesario distinguir un campo numérico para contar (hasta 31 o más) y otro campo para comparar colecciones, para operar y anticipar resultados que, sin duda, será menos extenso que el anterior y variará de acuerdo a sus competencias.

- *Memorizar posiciones:*

La “memoria de la posición”, permite recordar el lugar ‘chupado’ por un elemento, dentro de una lista ordenada, sin necesidad de memorizar la lista completa. Está ligada al aspecto ordinal del número.

La tarea didáctica apuntará a la designación oral de las posiciones y su representación escrita. Será necesario que el niño registre las posiciones en contextos en los que su utilización constituya la solución a variados problemas (ordenar las hojas de su carpeta, elementos de trabajo, etc.). Es probable que el niño que ingresa al Nivel Inicial conozca las palabras “primero”, “segundo”, sin saber que los números son las herramientas idóneas para representarlas.

- *Anticipar resultados:*

El número permite ser usado para anticipar el resultado, de situaciones no visibles, no presentes o que aún no han sido realizadas y sobre las cuales se dispone de cierta información.

Los niños resolverán situaciones que involucren el número para anticipar resultados cuando realicen tareas que impliquen reunir dos colecciones, quitar elementos a una colección, agregar elementos, partir una colección, repartir objetos o partir una colección siempre que éstas no estén, efectivamente, presentes. Los pequeños, de acuerdo a sus competencias, podrán resolver las cuestiones de diferentes modos:

Por ejemplo, si se les plantea “Ayer teníamos 3 libros y hoy Camila trajo 3 más, ¿cuántos tenemos?” será posible observar que algunos niños cuentan a partir de 1: “1,2,3,4,5,6”; otros sobrecontarán a partir de un número memorizado: “3,4,5 y 6” mientras que es posible que otros puedan resolverlo operando, a partir de un resultado conocido, “3 + 3 es 6” ó “2 + 2 es 4”, “uno más cinco y otro más 6”, etc.

Los tres procedimientos requieren saber contar hasta 5 y de algún modo, saber sumar, pero cada uno demuestra diferentes competencias para hacerlo.

De hecho, no todos los niños conocen estos procedimientos, pero el juego y la tarea grupal constituyen el ámbito propicio para que todos los niños se aproximen a ellos.

“Es importante también que los pequeños se inicien en descomposiciones aditivas. Pedir que muestren cinco dedos utilizando las dos manos y constatar que hay diversas maneras de hacerlo y todas correctas; jugar a los naipes y hacer parejas que sumen, por ejemplo, seis o utilizar las regletas Cuisenaire son maneras de acercarse a este difícil objetivo” (Alsina, Burgués, Fortuny, Giménez, Torra, 1996).

En síntesis, se deberá ir forjando un concepto de número progresivamente más completo a partir del reconocimiento de la cantidad en representaciones perceptivamente diversas, ordenar las cantidades a medida que se las va conociendo, proponer situaciones en las cuales contar sea más fácil o más difícil para favorecer el desarrollo de estrategias de recuento, representar los números con descomposiciones aditivas e insistir en las representaciones de cantidades con cifras y expresiones coloquiales.

## Eje 2: Espacio, forma y medida

Los temas habitualmente relacionados con la Geometría son la situación en el espacio y el conocimiento de las formas. En el Nivel Inicial esto suele confundirse con la psicomotricidad en el primer caso y con la educación sensorial en el segundo. Si bien ambas son base indiscutible de ellas, la geometría va más allá. Del mismo modo en que nos referimos a la matemática, el trabajo geométrico en el aula debe permitir superar la realidad concreta y extraer, mediante la actividad matemática, normas o propiedades generales y por lo tanto más abstractas.

Entre los problemas que han originado los conocimientos geométricos, ocupan un lugar fundamental los de representación de partes del espacio en distintas situaciones. Aunque para los niños, en una primera etapa, la resolución de estas situaciones está muy ligada a la realización de las acciones, poco a poco se podrá pedir la anticipación de las mismas y la resolución mental prescindiendo de la acción real. En este proceso, juega un rol importante el hecho de que los niños tengan oportunidades de producir representaciones con una adecuación cada vez mayor entre ellas y los espacios reales.

La geometría trata el estudio de distintas categorías espaciales: orientación, ubicación y de limitación. Esto implica estudiar el espacio como el lugar donde están y se mueven los objetos y los movimientos de las formas en el espacio. Esta distinción permite considerar a este eje organizado a través de tres grandes líneas. En primer lugar la Orientación, *localización* y *desplazamientos en el espacio* que será desarrollado en relación a un sistema de referencia. En segundo lugar la *Delimitación de espacios* en donde se tratarán las figuras y los cuerpos. Por último, una tercera línea se referirá a las *Magnitudes* y Mediciones íntimamente relacionada con la invariabilidad de las magnitudes al efectuar transformaciones (un hilo conserva su longitud independientemente de la unidad considerada como medida y un pan conserva su masa aunque se le de distintas formas). En este apartado serán consideradas las nociones de magnitud, unidad, cantidad, etc. construidas a través de prácticas efectivas de medición con diferentes tipos de instrumentos y unidades.

Al tratar la orientación; *localización* y *desplazamientos* en el *espacio* se pretende que los niños expresen o interpreten expresiones orales acerca de objetos en determinadas posiciones (que tenemos delante, detrás, etc.) y que realicen los desplazamientos solicitados (camina hacia adelante, gira hacia la puerta, etc.). En una segunda etapa se deberá proponer que un poco antes de la acción piensen en su resultado, es decir, lo imaginen sin hacerlo realmente y proponer, inmediatamente después, que lo comprueben. (Por ejemplo si la puerta estuviera hacia adelante a la derecha preguntarle “Si caminas derecho, hacia adelante, ¿llegas a la puerta?” “¿Qué tendrías que hacer para llegar?”, si responde “girar”, aunque no diga hacia dónde, se sabrá que ha imaginado el recorrido.) Es muy importante desarrollar este procedimiento en que el pensamiento preceda a la acción y, si hace falta, efectuar su inmediata comprobación.

Los desplazamientos corporales efectuados, podrán ser representados en el pizarrón para que los niños los “lean” e interpreten. Se comenzará con una cuidadosa graduación en la dificultad, repre-

sentando solamente dos movimientos (por ejemplo, ir adelante y girar a la derecha, o ir hacia atrás y girar a la izquierda). Cuando los niños se hayan habituado a este lenguaje se les pedirá que efectúen el desplazamiento indicado en la pizarra sin que se lo digan con palabras, es decir, un proceso de lectura-acción. Más tarde se les preguntará que giro deberían hacer para volver al lugar de salida, etc. “Esto es perfectamente posible de ser realizado en este nivel si se gradúa minuciosamente cada aumento de dificultad” (Alsina, Burgués, Fortuny, Giménez, Torra, 1996).

Es importante también ayudar a los pequeños a determinar puntos de referencia que todos conozcan. Suele ocurrir que es más fácil explicar un recorrido diciendo: “se caminó por la vereda de la escuela hasta llegar al semáforo y desde allí cruzando la calle hasta la plaza”, que en términos de “derecha-izquierda”. No obstante estos conceptos también deben ser trabajados.

Si los niños se acostumbran a estas actividades se puede aprovechar alguna salida para darles un pequeño plano con las calles adyacentes a la escuela y con el aporte de todos marcar el recorrido a medida que se lo efectúa, determinando puntos de referencia.

Con respecto a las formas, se deberá proponer el reconocimiento de características comunes en diversas figuras (abiertas o cerradas; con lados o caras rectas o curvas; tener una dimensión, dos o tres). Es muy importante que los niños asocien las formas de la realidad con los modelos geométricos que las representan. Si bien en la realidad las formas no son tan perfectas como en los modelos, se puede decir que una mesa tiene forma rectangular aunque tenga las esquinas “redondeadas”. Se hablará entonces de formas que se *parecen* al rectángulo o a la circunferencia.

Se deberá procurar una comunicación que progresivamente sea más *precisa*. Por ejemplo si dicen que la pelota es “redonda” se les mostrará una pulsera y se les pedirá que la describan, es decir, tratar de que se den cuenta de que con la descripción “redonda” no es suficiente. Es probable que en el intento de aclaración se acerquen a la descripción y a la comparación de volumen y línea. Del mismo modo comparando y describiendo una postal y una caja, aunque las dos sean rectangulares, se observará que la primera se puede asociar a una superficie y la segunda a un volumen.

El vocabulario a utilizar por el docente deberá ser el correcto. No es conveniente evitar decir círculo, circunferencia o esfera, o bien superficie o línea. La verdadera dificultad no reside en los nombres sino en la diferencia entre un concepto y otro. “Reemplazarlo” por temor a no ser comprendido, por el contrario, confunde a los niños y dificulta el aprendizaje.

En este apartado se considerarán también las transformaciones (simetrías y giros). Con las formas se podrán, mediante movimientos, generar otras. Naturalmente, su nivel de tratamiento será muy intuitivo. De ningún modo se pretende hacerle razonar si una forma tiene eje de simetría o no; o si ha girado tantos grados para obtener otra. Se trata de darles por ejemplo triángulos, de modo de formar un cuadrado con cuatro de ellos, o bien formar un triángulo mayor y repetirlo formando una guarda, o hacer series, etc.

Las construcciones tienen, además, un valor incalculable en el trabajo geométrico porque obligan la realización de un trabajo en *tres* dimensiones. Los trabajos escolares en el plano y sobre el papel suelen ser excesivos, descuidando este aspecto tridimensional. Si se permite, por el contrario, que realicen una construcción libre y luego copien ese modelo, no sólo tendrá la riqueza geométrica de las tres dimensiones sino que además deberán considerar que la verde va encima, la del medio es pequeña, etc. que “comporta un análisis más profundo y añade aspectos de reconocimiento de características y de situación en el espacio que interesa mucho potenciar” (Alsina, Burgués, Fortuny, Giménez, Torra, 1996).

Para comprender el aspecto numérico de la *medida*, es necesario darse cuenta de que el ancho de una pared o el peso de una caja no pueden ser “contados” como se contaría un grupo de manzanas. Es necesario comprender que se debe comparar aquello que se quiere medir con una unidad elegida y luego establecer un número que represente esa comparación.

Para cuantificar estas magnitudes (longitud, peso, capacidad, tiempo, etc.) se pueden utilizar diferentes estrategias. La más elemental -aunque no siempre aplicable- es la *comparación directa*. Ante la duda de cuál de los dos lápices es más largo, lo más sencillo es acercarlos y decidirlo por comparación. No obstante, no podemos acercar dos paredes y, por otro lado, es muy complejo calcular cuál manzana pesa más cuando ambas tienen tamaño similar. Esto obliga a realizar comparaciones indirectas

a través de algún elemento intermediario. Por ejemplo, se puede medir la pared con una piola y llevar esa piola marcada sobre la otra pared y decidir (porque es corta o sobra) cuál de las dos es más ancha.

Otra manera de medir *es determinar* una unidad y ver cuántas veces esta unidad está incluida en la magnitud que queremos medir, para comparar a partir de esta medida. En el caso de la longitud, la unidad pueden ser manos, pasos juntos (punta con talón), o cualquier objeto repetido que pueda cubrir la distancia considerada para determinar cuántas veces lo contiene. (Por ejemplo, se pueden comparar mesas, observando que en una caben cuatro libros y en otra cinco.)

Si bien pueden proponerse experiencias con instrumentos de medición convencionales, queda entendido que en esta etapa infantil se trabajará con la *experimentación mediante unidades no convencionales*. Será a partir de la identificación de las dificultades que comportan el uso de estas unidades no reconocidas socialmente, que se realizará un trabajo con las convencionales.

Aunque los procedimientos son los mismos, no todas las magnitudes presentan las mismas dificultades. La *longitud* es la más sencilla. El yeso no les resulta fácilmente perceptible, Los niños creen con facilidad que un objeto grande es más pesado que otro pequeño. Su trabajo requiere un reconocimiento y diferenciación con el volumen. La capacidad les resulta más compleja aun pues la forma del recipiente los confunde. En esta magnitud se podrá avanzar menos que en las otras. Para experimentar con el peso es importante tener una balanza de dos platillos. Luego de “sopesar” con las manos se colocarán en la balanza dos objetos transmitiendo así, a los platos, la acción de “sopesar”, y se solicitará que expliquen por qué la manzana hace bajar al plato. Sólo si lo *dicen* se podrá tener la seguridad de que interpretan lo que hace la balanza. Hay niños que creen que el que sube es el que pesa más, porque “subir es señal de ganar”. Cuando hayan comprendido esta noción se deberá proponer actividades para equilibrar la balanza. Esto permite trabajar con algo fundamental en matemática, la noción de igualdad. La necesidad de agregar objetos para lograr el equilibrio, representa la base de la suma y de la resta.

El tiempo es la magnitud más difícil de medir. Los procedimientos utilizados para las otras no se pueden aplicar de igual manera al tiempo. No es fácil hacer una comparación directa ni indirecta. Es preciso utilizar las unidades de medida. Para ello es conveniente ayudar a detectar las repeticiones (las partes del día, los días de la semana, los meses del año, etc.) y a situarse en el presente teniendo claro lo que pasó antes y lo que vendrá después.

Se ha previsto también, el tratamiento de las unidades monetarias de curso legal: pesos y centavos puesto que a los niños les interesa mucho las actividades de compra y venta que son numéricamente muy valiosas pues posibilitan no sólo el contexto ideal para efectuar transformaciones que afecten la cardinalidad de una colección, sino también sentar las bases para una mejor comprensión de las leyes de posicionalidad y agrupamientos recursivos de diez que rigen nuestro sistema de numeración.

### Eje 3: Tratamiento de la información

La inclusión de este Eje no considerado en los Contenidos Básicos Comunes responde a un doble propósito. Por un lado un intento de sistematización de un tratamiento informal que ya se venía realizando en este Nivel y por otro la necesidad de articular con los contenidos que se abordarán en el ciclo siguiente de la EGB en el eje 4 y que pueden ser iniciados en el Nivel Inicial.

“Si bien los estudios de Piaget muestran el requisito de las operaciones formales para la adquisición de la noción de probabilidad su su interpretación clásica laplaciana-, estudios más recientes, como los de Fischbein, han probado la capacidad de los niños, incluso desde preescolar, de procesar información probabilística de un modo significativo y útil y los efectos positivos de la instrucción sobre estas cuestiones” (Godino, Batanera, Cañizares, 1996).

En matemática, como en cualquier otro campo, el conocimiento supone no sólo tener información sino también saber manejarla. Esta destreza imprescindible en la adquisición de la potencia matemática requiere la capacidad de interpretar y manejar la información para tomar decisiones, pensar de forma creativa y formular y resolver problemas, además de reflexionar críticamente sobre las soluciones obtenidas.

En esta “era de información y tecnología”, se tiene la necesidad cada vez mayor de entender cómo se interpreta y procesa la información y cómo se traduce en conocimiento útil.

Para que los alumnos sean consumidores inteligentes y bien informados, capaces de tomar decisiones críticas, es imprescindible que posean algún conocimiento de estadística. Se ha considerado su inclusión en este nivel como una iniciación en intuiciones acertadas que permitan a los alumnos apreciar las posibilidades de aplicación a la vida real de esta rama de la Matemática en el caso de un universo finito. La enseñanza de estas nociones deberá ser llevada a cabo mediante una metodología activa y heurística, a través de problemas concretos y la realización de experimentos reales.

Nuestro sistema de educación tiende a dar a los niños la impresión de que para cada pregunta existe una sola respuesta sencilla y clara, que no existe nada intermedio entre lo seguro y lo imposible. Esto no es demasiado acertado ya que los problemas que encontrarán a lo largo de su vida tendrán un carácter mucho menos definido. Si a ello se le agrega el hecho de que los niños de esta edad ya practican juegos de azar (dados, naipes, lotería, el juego de la oca, etc.), es conveniente poder utilizarlos con fines educativos. Por ejemplo lanzando al aire una moneda común, los pequeños pueden registrar los casos en los que sale cara y aquellos en los que sale cruz (número) para proceder luego al recuento. Esto permite no sólo una actividad numérica útil sino también un experimento aleatorio sencillo.

Una última razón de tipo social es hacerlos conscientes desde pequeños de la naturaleza probabilística de los distintos juegos de azar (máquinas tragamonedas, bingo, lotería, quiniela, etc.). Estos juegos constituyen magníficos negocios para sus promotores, pero para los ciudadanos pueden llegar a ser, más que una actividad lúdica, un riesgo desproporcionado de perder su dinero.

En este eje se propone también el tratamiento sistemático de la interpretación de enunciados a través de una presentación variada de ellos, por ejemplo, a partir de textos literarios, gráficos, fotografías, tablas, listas de precios, menús de restaurante, etc.), el reconocimiento de los datos y de la pregunta (incógnita) en el problema planteado, la clasificación de datos en útiles o inútiles en función de la pregunta y el reconocimiento de la posibilidad de contestar o no a la pregunta con los datos con que se cuenta. Esto puede ser realizado por los niños de este nivel si su abordaje metodológico es el adecuado. Por ejemplo para la última cuestión se puede mostrar una foto de un niño que no es de esa sala (un actor, un primo, el hijo de algún docente, etc.) y preguntar cuántos años tiene. Se discutirá la posibilidad de contestar a la pregunta con sólo ver la cara y se les pedirá luego, que sugieran como se podría solucionar el problema en la fotografía, para poder dar una respuesta correcta -en este caso con una torta con velitas a la cual está soplando o con un “globo” de diálogo que diga su edad en medio de una frase, etc.-.

Para organizar la información se propondrá el conteo del número de veces que se repite un dato, por ejemplo la afición de cada chico por un determinado gusto de helado y su organización en tablas. Luego se les solicitará su representación en columnas en las que cada niño podrá, por ejemplo, seleccionar la tarjeta con el dibujo del helado del color simbólico y colocarlo en el pizarrón o imángrafo en la columna correspondiente a esta variable nominal (gusto preferido).

Finalmente se solicitará la interpretación de los datos ya organizados mediante su “lectura” en estos “gráficos de barras”. Del mismo modo antes descrito se podrán realizar actividades de iniciación a la estadística con variables temporales (días de la semana, meses del año, etc.) en el eje horizontal.

Se podrá proponer también la interpretación y “lectura” de pictogramas sencillos.

Queda entendido que el tratamiento sugerido es el de una iniciación a estos conceptos con actividades similares a las descritas y de ningún modo se pretende un abordaje formal a estas cuestiones que corresponderán a niveles superiores.

## CONTENIDOS DE MATEMÁTICA

### EJE 1: EL NÚMERO, USOS Y FUNCIONES

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<p>SERIE NUMÉRICA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucesión oral de los números naturales.</li> <li>• Antecesor y sucesor de un número.</li> <li>• Serie numérica escrita.</li> <li>• Formas no convencionales y convencionales de representación de cantidades.</li> </ul> <p>EL NÚMERO NATURAL: FUNCIONES Y USOS EN LA VIDA COTIDIANA</p> <p>Cardinalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El número como memoria de la cantidad.</li> </ul> <p>* Transformaciones que afectan la cardinalidad de una colección (agregar, reunir, repartir, quitar, separar).</p> <p><i>Relaciones de igualdad-desigualdad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de igualdad (“igual que”, “tantos como”) y de desigualdad (más que, menos que, uno más que, uno menos que, etc.)-.</li> </ul> <p><i>Ordinalidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El número como memoria de la posición.</li> <li>• Transformaciones que afectan la posición de un elemento en una serie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Designación oral de la sucesión ordenada de números naturales (conteo) por lo menos hasta 31.</li> <li>• Reconocimiento del antecesor y sucesor de un número dado.</li> <li>• Reconocimiento de la sucesión escrita.</li> <li>• Registro de cantidades no convencionales y con numerales.</li> <li>• Iniciación en la consideración de las regularidades de la serie numérica.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del último “nombre” de la serie oral como el cardinal (por lo menos hasta 10).</li> <li>• Iniciación en el registro de cantidades.</li> <li>• Reconocimiento de números escritos.</li> <li>• Iniciación en la anticipación de resultados en transformaciones que afectan la cardinalidad y la ordinalidad en colecciones y series visibles y no visibles.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación de colecciones de objetos de, por lo menos, 5 y hasta 10 elementos.</li> <li>• Iniciación en la comparación de escrituras de cantidades.</li> <li>• Establecimiento de relaciones de igualdad y de desigualdad.</li> <li>• Reconstrucción de colecciones para igualar o para desigualar.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicio en la designación de una posición en una serie ordenada, por lo menos hasta el 3º lugar.</li> <li>• Inicio en la anticipación de resultados en transformaciones que afecten la posición,</li> </ul>

## EJE2: ESPACIO, FORMA Y MEDIDA

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<p><b>(ORIENTACIÓN, LOCALIZACIÓN Y DESPLAZAMIENTOS EN EL ESPACIO)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación y posición en el espacio:- <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desde el propio punto de vista.</li> <li>-Desde las relaciones entre los objetos.</li> </ul> </li> <li>• Posiciones relativas del objeto según distintos puntos de referencia.</li> <li>• Puntos de referencia</li> <li>• Desplazamiento y orientación en el espacio (ir hacia adelante, hacia atrás, girar a la derecha, a la izquierda, estar detrás de, debajo de, etc.).</li> <li>• Gráficos de recorridos simples.</li> <li>• Distancias y perspectivas.</li> </ul> <p><b>DELIMITACIÓN DE ESPACIOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La figura.</li> <li>• Relaciones de las partes entre sí para formar un todo significativo (en construcciones, plegado, modelados, rompecabezas, recortado, etc.).</li> <li>• Transformaciones del objeto: simetrías.</li> <li>• Propiedades geométricas en los cuerpos: formas, caras planas y curvas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento y descripción verbal de posiciones en el espacio.</li> <li>• Iniciación en el reconocimiento y descripción de ubicaciones en el espacio.</li> <li>• Representación de escenas considerando las relaciones espaciales entre sus elementos.</li> <li>• Localización de puntos de referencia.</li> <li>• Interpretación y ejecución de instrucciones verbales de recorridos.</li> <li>• Descripciones verbales de recorridos posteriores a su ejecución.</li> <li>• “Lectura” e interpretación de recorridos sencillos, dados gráficamente..</li> <li>• Ejecución de recorridos dados gráficamente (comenzando por 2 movimientos).</li> <li>• Iniciación en la descripción gráfica de recorridos, en dibujos y planos.</li> <li>• Iniciación en la consideración de las distancias y de la perspectiva.</li> <li>• Representación plana de objetos tridimensionales.</li> <li>• Iniciación en la representación de espacios tridimensionales en maquetas.</li> <li>• Iniciación en la representación de espacios bidimensionales en planos y dibujos.</li> </ul> <p>Representación de la figura como huella de los cuerpos en arena, papel, etc.</p> <p>Reconstrucción de objetos y figuras.</p> <p>Representación plana de objetos tridimensionales y viceversa.</p> <p>Completamiento y rearmado de un todo significativo (cajas de dentífrico, etc.).</p> <p>Reconocimiento de cambios e invariancias.</p> <p>Representaciones tridimensionales y planas.</p> <p>Iniciación en el reconocimiento de las propiedades geométricas de los cuerpos.</p>

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiedades geométricas en las figuras: formas, lados rectos y curvos.</li> <li>• Regularidades geométricas y gráficas.</li> </ul> <p>MAGNITUDES Y MEDICIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades de medida no convencionales para medir <i>longitudes</i>.</li> <li>• Unidades de medidas no convencionales para medir capacidad y <i>masa</i>.</li> <li>• El uso social de la medida. Instrumentos de medición, Unidades convencionales: metro, kilogramo, litro.</li> <li>• Unidades <i>monetarias</i> de curso legal: pesos, centavos.</li> <li>• Unidades convencionales de <i>tiempo</i>: día.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación de figuras.</li> <li>• Iniciación en el reconocimiento de los atributos geométricos en las figuras.</li> <li>• Identificación de regularidades en patrones simples del tipo:                        <math>\oplus \square \square \square \quad \oplus \square \square \square \quad \oplus \square \square \square</math> </li> <li>• Iniciación en la práctica de mediciones con unidades de longitud no convencionales (mano, pie, libros, cuerdas, etc.).</li> <li>• Iniciación en la práctica de mediciones con unidades no convencionales para medir capacidad y masa (jarros, tazas, vasos, cucharas, frascos, etc.).</li> <li>• Iniciación en el uso de instrumentos de medición (cinta métrica, balanza, calendario).</li> <li>• Reconocimiento y uso de billetes y monedas.</li> <li>• Organización de secuencias temporales (mañana-tarde-noche; ayer-hoy-mañana).</li> <li>• Comparación de duraciones.</li> </ul>

**EJE 3: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamiento de la información.</li>   <li>• Registro de datos.</li>   <li>• Organización y presentación de datos.</li>   <li>• Extracción de información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación de enunciados de problemas con presentación variada. (Ej : a partir de textos literarios, gráficos, fotografías, tablas, listas de precios, menús de restaurante, etc.).</li> <li>• Reconocimiento de los datos y de la pregunta (incógnita), en el problema planteado.</li> <li>• Clasificación de datos en útiles o inútiles, en función de la pregunta.</li> <li>• Reconocimiento de la posibilidad de contestar o no a la pregunta con los datos con que se cuentan.</li> <li>• Recolección y registro de datos con recuentos simples.</li> <li>• Organización y presentación de los datos en tablas, agrupaciones sencillas y/o diagramas simples (por ej.: en columnados de dibujos repetitivos representando los animales domésticos de los niños y su clasificación por tipo de mascota).</li> <li>• Inicio en la interpretación y descripción de la información brindada por gráficos, tablas y/o diagramas simples.</li> </ul>

## CONTENIDOS PROCEDIMENTALES GENERALES

En el contexto de la matemática, los procedimientos deberán ser creados o generados como herramientas que satisfagan necesidades concretas en forma eficaz y que permitan su aplicación y/o modificación para adecuarse a situaciones nuevas.

El docente deberá ofrecer la oportunidad de generar procedimientos para desterrar la creencia de que los mismos son secuencias predeterminadas de pasos suministrados por él.

El “saber *hacer*”, es decir poseer formas de actuar para usar y aplicar correcta y eficazmente los conocimientos que se han adquirido, es un contenido que *se debe enseñar y aprender* en la escuela. Estos contenidos procedimentales son muy complejos, y se los considera vinculados a tres categorías: resolución de problemas, razonamiento y comunicación. La separación está dada para mostrar claramente los aspectos que abarcan aunque, sin duda, no se podrá trabajar con procedimientos de una categoría sin implicar a los de las otras dos.

### Procedimientos referidos a la resolución de problemas

La resolución de problemas, desde este espacio, se define como eje “metodológico-didáctico” y como “objetivo principal de la enseñanza y aprendizaje de la matemática”, ya que provee el contexto en el cual los conceptos y las habilidades pueden ser aprendidas.

La resolución de problemas significa mucho más que la aplicación de técnicas específicas para la resolución de distintos tipos de enunciados.

La elaboración de estrategias personales para resolver problemas crea confianza en los pequeños, pues se asienta en los saberes que él puede controlar y esto, a su vez, desarrolla su autoestima.

El trabajo en grupos propicia comparación de estrategias, al análisis de errores, la selección de las alternativas, los procedimientos más útiles y económicos y el análisis de las pertinencias de los resultados en relación con la situación planteada.

La resolución de problemas implica procedimientos generales que se refieren a:

- Desarrollo de estrategias de resolución de problemas para investigar y comprender los contenidos matemáticos.
- Formulación y resolución de situaciones problemáticas.
- Estimación y comprobación de resultados.
- Rectificación de acciones.
- Exploración activa y sistemática de los objetos.

El docente deberá ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes se enfrenten a problemas que les interesen y los motiven y que, con el esfuerzo adecuado, sean capaces de resolver.

### Procedimientos referidos al razonamiento

Los alumnos deberán tener la oportunidad de desarrollar y emplear sus destrezas de razonamiento. La capacidad de razonamiento de un alumno se va desarrollando con el tiempo y se observan diferencias entre los niños de diferentes edades y salas.

Dependiendo de su nivel de escolaridad y disposición, “las actividades de exploración, los experimentos o los trabajos pueden exigirles una descripción de lo que observan o una argumentación informal basada en resultados empíricos. Un estudiante activo deberá estar siempre ocupado en hacer preguntas, exploraciones, conjeturas y experimentos” (Standards Curriculares, USA, NCTM).

Las distintas aproximaciones al conocimiento (intuitiva, inductiva o deductiva) son igualmente valiosas. La intuición -captación primera de los conceptos a veces aproximada o equívoca-, permite la comprensión global del hecho, situación o problema y constituye el punto de partida sobre el cual se deberá actuar provocando sucesivos cambios cualitativos en esas conceptualizaciones espontáneas del alumno.

La inducción y deducción serán experimentadas al evaluar y construir argumentos sencillos en diversos, contextos de resolución de problemas.

La detección de inconsistencias en el razonamiento propio y ajeno proveerá al alumno de un recurso esencial para hacer progresar su conocimiento y manejarse en la sociedad con autonomía.

Los procedimientos generales referidos al razonamiento apuntan a:

- Construcción del significado de los contenidos matemáticos a través del planteamiento de una amplia variedad de situaciones problemáticas mediante enunciados con presentación variada.
- Consideración de los datos pertinentes como estrategias para la resolución de situaciones problemáticas significativas.
- Interpretación de consignas.
- Resolución de problemas que requieren tanto del razonamiento inductivo como deductivo.
- Justificación de respuestas.
- Análisis de las propiedades de los objetos.
- Afirmación y negación de atributos.
- Establecimiento de relaciones inversas y contrarias.

## Procedimientos referidos a la comunicación

La forma en que el niño toma contacto con el conocimiento y la organización sistemática de sus experiencias dependerán en mayor o menor medida de la interpretación que éste asigne al código lingüístico utilizado.

“Aunque el lenguaje formal de las matemáticas sea conciso, de alta densidad conceptual y pueda parecer otro idioma, los alumnos deberán tener la oportunidad de darle sentido a la matemática de acuerdo a sus conocimientos previos y a sus propias experiencias. Si se les permite hablar sobre sus experiencias y sobre cómo manejar los conceptos matemáticos; escuchar a los demás cuando ponen sus ideas en común, leer matemática en sus distintos formatos y redactar situaciones matemáticas, los alumnos tendrán la oportunidad de comparar, experiencias, aclarar sus ideas y llegar a comprender de qué forma se relaciona la matemática que estudia en la escuela con la que experimenta en ‘el mundo real’. Para esto necesita la integración de las cuatro destrezas lingüísticas -hablar, escuchar, leer y escribir- en la clase de matemática (Estándares Curriculares USA, NCTM).

Para que exista comunicación en matemática es preciso que exista un lenguaje común y una familiaridad con los distintos modos de representar ideas matemáticas. Los alumnos deberán tener la posibilidad de utilizar indistintamente dibujos, símbolos convencionales o no o lenguaje coloquial oral y escrito para comunicar sus ideas.

La ambigüedad del lenguaje “cotidiano” les mostrará la necesidad de apropiarse de un lenguaje más específico para expresar las ideas matemáticas.

Esta categoría procedimental apunta a:

- Expresión de ideas y relaciones matemáticas en forma escrita y oral.
- Lectura e interpretación de presentaciones matemáticas a través de distintas formas (dibujos, gráficos o enunciados verbales, etc.).
- Utilización de hechos conocidos y relaciones para explicar sus ideas.

## CONTENIDOS ACTITUDINALES GENERALES

### *Actitudes a desarrollar con la enseñanza y el aprendizaje de la matemática*

Los saberes que la escuela procura impartir, están sustentados en valores, normas y actitudes con los que el alumno aborda sus aprendizajes.

La apropiación y desarrollo de los contenidos actitudinales, favorece la “formación del pensamiento crítico”, contribuye a generar valores éticos y normas de convivencia, propicia el desarrollo individual y social de la persona y genera la comprensión, aplicación y transferencia de saberes. Estos aspectos constituyen algunos de los objetivos generales de la educación matemática.

Las actitudes se manifiestan en las distintas maneras en que los alumnos afrontan sus tareas: con confianza, con deseos de explorar caminos alternativos, con perseverancia e interés, con autonomía en las ideas y con pensamiento creativo; en el interés por el intercambio con sus compañeros y en la reflexión antes de dar una respuesta.

El docente, desde su rol, deberá ser modelo de los valores y actitudes que espera desarrollar en sus alumnos. Su actuación y su visión disciplinar e instrumental es un factor importante en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de estos conceptos.

Al igual que los conceptos y procedimientos, las actitudes son también enseñables, aprendibles y evaluables.

Consideramos a estos contenidos vinculados a tres categorías de actitudes: frente al conocimiento y su forma de producción; frente a los demás y hacia sí mismo. La separación está dada para mostrar claramente los aspectos que abarca aunque, sin duda, no se podrá trabajar con actitudes de una categoría sin implicar a las de las otras dos.

### *Actitudes frente al conocimiento y a su forma de producción*

Iniciación en:

- La curiosidad, honestidad y apertura ante el trabajo.
- Las actitudes de investigación para resolver problemas.
- La aceptación, integración y actitud crítica ante tareas grupales.
- La disposición para comparar sus producciones.
- El esfuerzo por vencer dificultades superables.

### *Actitudes frente a los demás*

Iniciación en:

- La cooperación con otros para resolver problemas.
- La aceptación de reglas de juegos.
- La aceptación de logros y errores ajenos.
- La concertación en un clima de trabajo colectivo.
- La aceptación de diferentes roles.
- El respeto por lo acordado.

## Actitudes hacia sí mismo

Iniciación en:

- La constancia en sus emprendimientos.
- La reflexión sobre lo realizado: aceptación y confianza en sus propias posibilidades.
- La toma de decisiones propias.

## PRINCIPIOS METODOLOGICO DEL ÁREA MATEMÁTICA

### Introducción

Históricamente, los conocimientos matemáticos han surgido como respuesta a problemas cotidianos (delimitación de terrenos, situaciones de compra-venta) a problemas propios de esta ciencia (ampliación del campo numérico, organización de los conocimientos) y de otras ciencias (física, astronomía, etc.).

Desde siempre, en su trabajo, los matemáticos se hacen preguntas, se plantean problemas, los analizan, formulan hipótesis, buscan diferentes alternativas y abandonan las que no son efectivas hasta arribar a una solución. El problema y su solución son, pues, concretos y contextualizados para esa situación, tiempo y lugar que les dio origen. Pero, en el transcurso de la actividad, el matemático descubre que, del mismo modo, pueden ser resueltos muchos otros problemas similares. Para comunicar su hallazgo a la comunidad científica, suprime las reflexiones inútiles, los caminos erráticos y descontextualiza ese saber: le quita el “ropaje” concreto para permitir su generalización a otras cuestiones. Lo reorganiza, lo estructura y lo presenta, finalmente, abstracto, despersonalizado, atemporal y universal, es decir, desprovisto de toda la significación que le dio origen, lo cual lo hace susceptible de ser usado en otra situación.

Los problemas son, pues, **gestores** del conocimiento.

Miguel de Guzmán (1991) afirma que la educación matemática debe ser concebida como un proceso de inmersión en las formas propias del proceder del ambiente matemático.

Desde esta perspectiva, la resolución de problemas, constituye el eje metodológico y didáctico y el objetivo principal de la enseñanza de la matemática.

### Enseñanza-aprendizaje por resolución de problemas

Un problema es una situación con una finalidad a lograr que demanda de quien la enfrenta, elaborar una serie de acciones u operaciones para lograrlo. La solución no está disponible de entrada pero es posible construirla. Ante la diversidad de ideas que socialmente existen con respecto al significado de este término se ha querido puntualizar las características propias de un verdadero problema matemático, que permita la construcción de un nuevo conocimiento o la resignificación de éste.

- Un problema es una situación nueva, algo jamás hecho por el alumno.
- La situación problemática planteada debe ser significativa, es decir, debe guardar relación con lo que el alumno ya sabe. Por lo tanto, el punto de partida de un problema deben ser los saberes previos de los alumnos.
- El problema debe ser abierto para dar lugar a la utilización de diferentes estrategias para abordarlo, pero no tanto como para que los alumnos pierdan el rumbo en el camino hacia la resolución.
- No se trata de situar al problema al final de la enseñanza como un ejercicio de aplicación, ni al principio como motivador. La resolución de problemas se ubicará centralmente y como forma privilegiada en todo el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Toda situación problemática presenta, claramente, un obstáculo cognitivo a superar.
- El problema provoca un desfase entre lo que el alumno ya sabe y las exigencias de la nueva tarea. Esto lo lleva a reorganizar, a modificar sus saberes previos en función de las nuevas situaciones para alcanzar un equilibrio superador.

- La situación problemática no debe ser tan fácil, como para que el alumno la resuelva directamente (en tal caso no existiría un problema), ni tan *difícil* como para que no tenga herramientas con las cuales enfrentarla.
- El alumno aborda la situación con los elementos cognitivos que dispone y produce distintas respuestas, según los instrumentos utilizados.
- El niño le encontrará sentido y utilidad a los conocimientos matemáticos, cuando dichos conocimientos constituyan herramientas eficaces para resolver un problema.
- El docente debe tener claro los contenidos que quiere enseñar para propiciar su construcción del mejor modo posible.
- El docente, sobre la base del conocimiento que él tiene de su grupo de alumnos, deberá anticipar las posibles estrategias que éstos puedan utilizar para propiciar instancias superadoras y manejar, de antemano, ciertas variables didácticas.
- Se deben prever, asimismo, las confrontaciones que podrían suscitarse de acuerdo a las diferentes estrategias posibles.
- El docente para favorecer la imprescindible construcción de los conocimientos por parte de los alumnos, debe calcular los grados de ayuda posibles a fin de evitar indicar el camino directo hacia la solución.

## El problema como recurso de enseñanza-aprendizaje

Desde una didáctica basada en la resolución de problemas se considera que el sujeto que aprende necesita construir los conocimientos por un proceso similar al que realizaron los productores de dicho conocimiento. Ubicados en este enfoque, debemos tener presente que todo conocimiento fue construido para dar respuesta a una cuestión determinada, un problema concreto, contextualizado y que sirvió en principio como herramienta para resolver esa situación, antes de convertirse en un objeto de conocimiento descontextualizado.

El niño que aprende deberá, asimismo, enfrentarse con situaciones concretas, contextualizadas, donde los conocimientos constituyan herramientas para resolver ese problema. Luego, en el transcurso del aprendizaje, los saberes alcanzarán ciertos niveles de generalización, cuando sean usados como instrumentos para resolver otras cuestiones similares, hasta convertirse finalmente en objetos de estudio.

Al respecto, Regine Douady considera que los conocimientos matemáticos son construidos y apropiados por el alumno en un proceso dialéctico donde intervienen como **recursos** reconocidos y eficaces para resolver ciertos problemas y como objetos, identificados como tales y que pueden ser estudiados en sí mismos.

Por ejemplo, se le pide a un niño que vaya a la cocina y traiga justo, justo” las tazas para los varones, aclarando que “no debe faltar ni sobrar ninguna”. Si el niño cuenta la cantidad de varones, recuerda el número contado y va a la cocina y trae la cantidad exacta, podremos observar que está utilizando el número como “herramienta”, como **recurso** para resolver la cuestión. Por otro lado, si un niño, ante el número 14, dice “es igual a una decena y cuatro unidades”, está viendo al número como “objeto”.

Las situaciones a proponer en el Nivel Inicial deben permitir usar los conocimientos matemáticos como “recursos”, como herramientas para resolver determinados problemas, Más tarde, a medida que se vaya generalizando lo aprendido a otras cuestiones y estas se complejicen integrando una “red de contenidos”, podrán ser abordados como objetos.

## Rol del docente

El docente debiera realizar una tarea inversa a la del científico. Toma el saber del cuerpo disciplinar como un objeto cultural, universal, abstracto y descontextualizado y lo recontextualiza, lo carga de significatividad construyendo situaciones que den sentido a los conocimientos que pretende enseñar,

El alumno que resuelve la situación no sabe que ha “producido” un conocimiento que podrá serle útil en otras ocasiones. Para que esto suceda, el docente deberá reconocer ese saber con los alumnos (institucionalización) y luego presentar nuevas situaciones en diferentes contextos donde el alumno reinvierta ese saber.

Desde esta perspectiva, la tarea del docente no es proveer conocimientos, sino elaborar situaciones didácticas para promover su construcción.

El niño no construye los conocimientos de manera individual. Como parte del medio natural y social en que vive, influye sobre el mismo y recibe sus influencias. La tarea grupal favorece el intercambio de ideas, la confrontación, la reflexión sobre variadas estrategias y una diversidad de procedimientos que, a un niño, solo, le llevaría años construir. Indudablemente, en esa construcción, la tarea del docente es fundamental. En principio, diseña la situación propicia para que esto suceda y, durante el desarrollo de la tarea, apoya al alumno mediante intervenciones con finalidad superadora.

Al respecto, Bruner, utiliza el concepto de andamiaje para el conjunto de acciones, que el adulto puede llevar a cabo para elevar el nivel actual de conocimientos del niño a uno de nivel superior.

El docente sabrá graduar las “ayudas” en base a la situación y a las competencias iniciales de los alumnos, teniendo siempre presente que éstas deben aclarar el “qué” de un problema y nunca el “cómo”. En este último caso, el docente estaría brindando al alumno un conocimiento acabado, resuelto, propio de la enseñanza tradicional.

Desde el enfoque actual de la didáctica de la matemática, la tarea del docente, es concebida como una “*provocación*” de los aprendizajes de los alumnos (Vergnaud), “Enseñar es crear las condiciones que producirán el conocimiento.”

**El docente, en base a los conocimientos que los alumnos ya poseen, selecciona contenidos, los contextualiza, los carga de significatividad y propone situaciones problemáticas donde los saberes previos de los niños, utilizados como herramientas, no sean suficientes para resolverlos. Los niños son desafiados para modificarlos o ampliarlos y, a partir de allí, construirán nuevas herramientas. Ante la variedad de estrategias evidenciadas por el grupo, el docente organiza la comunicación, la reflexión y puesta en común e intenta que los alumnos asuman la significación social establecida de un saber que ha sido construido por el grupo: es decir lo redes contextualiza.**

Cabe consignar que un contenido de aprendizaje será *significativo* en tanto guarde relación con lo que el alumno ya sabe y provoque en él una predisposición para que se esfuerce por incorporarlo. En el Nivel Inicial, la estrategia idónea para el logro de la predisposición es, sin duda, el juego; y, su condición fundamental, que sea interesante.

Para “hacer funcionar” los conocimientos previos de los alumnos, en situaciones problemáticas, son imprescindibles, como elementos propulsores, la significatividad que el problema tenga y la intencionalidad del docente. Éste debe favorecer la construcción de conocimientos en forma continua, sostenida y gradual, considerando las diferentes estrategias que arriben a las posibles soluciones y respetando, pues, la autonomía intelectual.

## Instancias a considerar en la resolución de problemas

La siguiente secuenciación, tomada de la modelización de una situación didáctica propuesta por Brousseau, no implica un ordenamiento riguroso. Se plantea con la finalidad del que el docente la considere en el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

- 1) En principio el docente selecciona el problema y diseña la situación de aprendizaje, teniendo en cuenta los recursos necesarios para que ésta se desenvuelva según sus previsiones.
- 2) Ya en la sala, se debe recordar que los alumnos, para construir los conocimientos necesitan recorrer caminos similares a los del matemático. Una vez propuesto el problema, se propiciará la organización para tomar decisiones, teniendo presente, que el conocimiento se construye a partir de la interacción social. El niño no aprende intuitivamente a trabajar en grupo; es el docente quien debe enseñarle a organizar la tarea, a definir roles y tomar decisiones.
- 3) El docente debe crear un ambiente propicio para la búsqueda de respuestas, la generación de nuevos interrogantes y la aclaración de consignas mediante lo que Bruner denomina un “andamiaje” permanente en los procesos de construcción.
- 4) En una instancia posterior, se propiciará la comunicación de la información entre los alumnos, es decir, que cada grupo comente cuál es su solución para el problema planteado.
- 5) A partir del análisis, se confrontan las soluciones. Los alumnos deben “argumentar”, explicar el “por qué” de los resultados obtenidos. En esta etapa el docente opera “como memoria de la clase, por cuanto retiene informaciones importantes para controlar el debate y generar consensos” (Brousseau).
- 6) Luego de comparar resultados, analizar ventajas y desventajas se establecen convenciones. El docente toma, de lo producido por los alumnos, aquello que deben retener y lo pone de manifiesto ante el grupo.

Regine Douady destaca la importancia de proponer instancias de **familiarización-resignificación** donde se planteen situaciones, en contextos diferentes y que pongan en juego lo conocido, y una etapa posterior de **complejización** donde, finalmente, se origina un nuevo saber relacionado con lo ya aprendido.

Estas consideraciones ponen de manifiesto que es necesario elaborar progresivas “secuencias de problemas” (no bastan uno o dos) que posibiliten a los alumnos construir saberes reutilizables en otras situaciones.

De los usos variados que se otorgue al conocimiento surgirá la posibilidad de redescontextualizarlo (generalizar, abstraer) es decir, considerado con autonomía de los contextos de origen.

## Fuentes de selección de problemas

Para seleccionar problemas verdaderamente significativos, es posible “mirar” desde la matemática las **actividades cotidianas** que se desarrollan en la sala.

Será posible plantear situaciones problemáticas relacionados con: el uso del calendario, el control de asistencia, la distribución de materiales, la educación musical, la educación física, etc.

Asimismo, será posible plantear problemas relacionados con las unidades didácticas o proyectos que se estén desarrollando, siempre que la matemática colabore para explicitar mejor el recorte del cual se trate.

La unidad “Los comercios del barrio” es un claro ejemplo de ello, pues es muy rica para abordar los contenidos del área aunque habrá otras en donde la incorporación de contenidos matemáticos puede resultar forzada. Por ejemplo: si el recorte seleccionado es “La sala de primeros auxilios” y ésta cuenta con balanza y/o metro para determinar la estatura de los niños, la matemática “servirá” para explicitar mejor la función de control del crecimiento, prevención de la salud, etc., pero si esos elementos no están presentes en el lugar y no se llevará a cabo un tratamiento matemático, significativo y provechoso no tiene sentido efectuarlo desde los intereses de esta área.

El juego, como actividad innata de los niños ofrece un campo propicio para seleccionar y plantear situaciones problemáticas. Los juegos encierran, además, un enorme valor pedagógico por cuanto:

- Estimulan y ejercitan cualidades personales y sociales: confianza en si mismo, cooperación, comunicación, adaptación a normas, reconocimiento del éxito de los otros, tolerancia, paciencia y respeto por las opiniones ajenas, entre otras.
- Ejercitan el pensamiento lógico y crítico al tener que optar por una estrategia eficaz, favoreciendo la creatividad.
- Algunos juegos agudizan la posibilidad de realizar cálculos mentales certeros, al efectuar no sólo sus propios cálculos, sino los de su rival para establecer el control de las jugadas.
- Los juegos seleccionados y propuestos convenientemente, y con una finalidad pedagógica clara, crean un clima especial, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más motivante y divertido.
- Los juegos reglados, según la finalidad pedagógica que persigan, permiten desarrollar:
  - La comparación y estimación de cantidades (guerra con naipes, juegos con dados).
  - La conceptualización de nociones específicas (correspondencia entre conteo y objetos contados en juegos de tablero, juegos con pistas graduadas).
  - La selección y búsqueda de estrategias efectivas para ganar (ta-te-ti, dominó).
  - La originalidad, creatividad y persistencia en el trabajo (juegos de ingenio, rompecabezas).

Estas consideraciones constituyen un nuevo ejemplo de las posibles competencias en favor de las cuales los juegos pueden resultar valiosos.

## Recursos didácticos

Los recursos didácticos, entendidos como elementos, aparatos o medios de comunicación que pueden ayudar a descubrir, comprender o consolidar conceptos fundamentales, juegan un papel esencial en las diversas fases del aprendizaje y la enseñanza de la matemática.

No existe una relación biunívoca entre un recurso y un concepto. Al contrario, un mismo concepto debiera ser trabajado con distintos materiales. Del mismo modo la mayoría de los materiales pueden ser utilizados en diversos conceptos.

Los alumnos del Nivel Inicial deberán tener la posibilidad de utilizar su propio cuerpo, como recurso fundamental y un variado material manipulativo con características físicas y sensoriales bien definidas -colores identificables; formas claras, tamaños bien contrastados, etc.- ya que el aprendizaje está muy condicionado por los sentidos y se deben aprovechar los estímulos del tacto, la vista y el oído y, a través de la manipulación, permitirles su familiarización con las formas, figuras y movimientos. A partir de sus experiencias **con el material concreto podrán abstraer significados y construir el conocimiento para estructurarlo gradualmente con otros de mayor complejidad.**

Con el *material manipulativo* se pueden proponer, entre otras, actividades de clasificación que sera de distinta complejidad dependiendo de la selección de los mismos. Por ejemplo, si pedimos que clasifiquen por color, es más sencillo si se utilizan maderitas todas cuadradas que si se dan mezcladas con triángulos y círculos. Además del color, forma o tamaño, otra variable didáctica a considerar será la **cantidad de material** a clasificar ya que se puede lograr que un niño que no podía realizar bien la tarea, la afronte satisfactoriamente reduciendo el número de elementos de la misma.

Es muy importante insistir en la verbalización pues el hecho de expresar lo que hicieron facilita la abstracción. Por otro lado se debe tener presente la necesidad de *variación del material*. Relacionar siempre los mismos objetos no ayuda a avanzar, por el contrario, es interesante que comprueben que la misma relación (por ej.: “ser de color rojo”) se puede aplicar a materiales diferentes (maderitas, frutas de juguete y reales, prendas de vestir, caramelos, etc.). Cuando se haya logrado la clasificación

atendiendo a una sola cualidad se deberá proponer que consideren dos (por ej.: “buscar juguetes con ruedas y de madera”). También se deberán brindar oportunidades de clasificar por negación (por ej.: “buscar los juguetes que no tienen ruedas”) y otras veces permitirles que ellos clasifiquen libremente y después de seleccionar los elementos que quieran indiquen con qué criterio lo hicieron.

En las actividades de ordenación se tendrán en cuenta criterios similares a los de clasificación en cuanto a la calidad, cantidad y variación del material, de las relaciones consideradas y de la manera de efectuar las consignas; atendiendo a una graduación de las tareas en complejidad (variación de alto y ancho, grosor, tonalidad del color, etc.).

Tanto los ejercicios de ordenamiento de los de clasificación realizados con material concreto ofrecen la posibilidad de **repetir y rectificar** cuántas veces sea preciso de modo que **la acción acompañe al pensamiento** hasta conseguir el resultado esperado. Posteriormente, una vez obtenido esto con el material concreto, será posible hacerlo mentalmente. Resultaría muy complejo realizar esta misma actividad inicialmente con lápiz y papel.

Con los recursos adecuados se podrán, también, solicitar la construcción de patrones. Se deberá en síntesis, proponer relaciones cualitativas y perceptivas para entrenar una actividad mental que gradualmente deberá trabajar con propuestas más abstractas.

Otro interesante recurso para las actividades matemáticas es el **cuento**. Por ejemplo, dibujar en el pizarrón el cuento de “Caperucita Roja” con la casa de la madre, de la abuelita y el camino y la bifurcación para llegar “más rápido” sumado a lo que va encontrando en el camino permite un interesante trabajo geométrico ya que permite preguntar por el camino más largo, el más corto, lo que encuentra primero, lo que encuentra después, lo que hubiera encontrado antes al hacer el camino de vuelta, etc. “Las siete cabritas y el lobo” ofrece una amplia variedad de situaciones de conteo. Las comparaciones de tamaño en “Pulgarcito”, el camino de los “Tres cerditos”, etc. ofrecen un recurso valioso como soporte para la construcción de los conceptos matemáticos. Para ello el docente deberá hacer un análisis previo de los cuentos y encontrar en él los contenidos matemáticos.

**El calendario** es un interesante recurso para el tratamiento de las relaciones de temporalidad y para el conteo. Por ejemplo se puede situar el día en el que se realizará una determinada actividad (visitar una granja, el zoológico, el comienzo de las vacaciones, etc.), el día que se volverá y determinar cuántos días faltan para..., cuántos días han pasado desde que..., qué día es hoy. De esta manera se acostumbra a prever, a anticipar, una capacidad que conviene desarrollar y que después les será muy útil, tanto para la medida como para la numeración y el cálculo.

Otro interesante recurso para el tratamiento del conteo es la **banda numérica** que constituye, además, un importante apoyo para la ordinalidad.

Para que todo este trabajo sea posible, el aula debiera estar equipada con **geoplanos; gomillas; tijeras; sellos; cartulina; bandejas con arena** para dejar huellas de cuerpos; **masa** o plastilina; **reglas; papel cuadriculado; bloques lógicos; diarios; cuentos; tangrams; palillos; cordones y cuentas** para enhebrar y hacer **series; pajitas o tubos políticos -como de bebidas- y conexiones** para conectarlos; **varillas articuladas -similares al Mecano-, naipes; fichas de dominós; dados; calendarios; balanzas de dos platillos; tarros; embudos; jarras; tierra o arena y agua** para experimentar medidas de peso y capacidad; etc. Todo estos recursos deberán ser completados, en la medida de lo posible, con los que hoy brinda la tecnología: **grabadores y cintas de cassettes, video reproductor, cassettes de video, programas de televisión grabados** como “Plaza Sésamo” u otros videos motivadores, **calculadoras y computadoras**, etc.

Con respecto al **uso de la calculadora** se puede, por ejemplo, escribir números. Observar como salen en la pantalla y borrarlos. Esto permite hacer un reconocimiento de los números y a la vez aprender el mecanismo de borrar antes de escribir otro número.

Los **juegos teledirigidos, (autos, robots, etc.)** a los cuales hay que ordenar ir hacia adelante o hacia atrás, a derecha o izquierda y hacer un recorrido determinado constituyen un interesante recurso para la conceptualización de la situación en el espacio.

Sin embargo, la eficaz utilización de los mismos dependerá de que el docente tenga en claro la finalidad que persigue y el momento oportuno para desarrollar actividades cognitivas y enriquecer el campo perceptual involucrado en los procesos de construcción, estructuración y análisis de contenidos. Otros aspectos a atender serán la adquisición de saberes y los intereses presentes, adecuados al desarrollo evolutivos de los alumnos. “Lo verdaderamente importante será su preparación para el diálogo inteligente con las herramientas que ya existen, que algunos ya disponen y que otros van a disponer en el futuro” (M. Guzmán).

## Evaluación-acreditación

Esta primera etapa de escolaridad constituye uno de los espacios privilegiados para la práctica y desarrollo de los conceptos numéricos y geométricos ya que los niños se encuentran en un período de adquisición particularmente activo. Comienzan, asimismo, a construir hipótesis, a orientarse y ubicarse en el espacio, a escribir los primeros símbolos o cifras numerales y a “leer” e interpretar lo escrito ya sea dado en forma gráfica o simbólica.

Las expectativas de logro expresan el nivel de profundidad y complejización requeridos para que el alumno pueda desenvolverse en su contexto socio-cultural. A partir de la obtención de resultados se puede considerar el tema de la acreditación. Acreditar significa otorgar crédito, expedir un reconocimiento, dar aval a una adquisición.

En el ámbito educativo, la *acreditación* tiene connotaciones propias: *es el reconocimiento institucional de las competencias adquiridas por el alumno en función de los logros propuestos. Es mucho más un proceso de descripción que de cuantificación.*

Si bien la acreditación es un aspecto esencial para la promoción, entendida como el paso de una etapa a otra inmediatamente superior, en el nivel inicial la promoción será *automática*, es decir no estará condicionada por la acreditación. Los logros acreditados tendrán la función de informar el camino recorrido por el alumno constituyendo un elemento de articulación.

Se suele caer en la tentación de pensar que los niños del Nivel Inicial no tienen conocimientos previos, que se “inician” en todos los temas y no es así. Es más, sus aprendizajes están fuertemente condicionados por ellos y es preciso que el docente los conozca para que pueda ayudar a corregir las confusiones provenientes de razonamientos incompletos para evitar proponer actividades que no se conecten con la manera que tienen los niños de entender las cosas y perder efectividad en el aprendizaje. Por ejemplo suele ocurrir que cuando festejan el cumpleaños y todos cumplen cuatro años, si la maestra les dice que ella también cumple años ese día, piensan que ella también cumple “cuatro” años. No sólo no conocen todos los números sino que, además, no dan a los números el *valor de orden* necesario para comprender que si alguien de su tamaño cumple cuatro años, uno mayor cumplirá más; es decir que reconocer que hay niños de tres, cuatro y cinco años, significa comprender la relación pequeños, medianos y grandes.

*La evaluación inicial* en este ciclo consistirá básicamente en establecer diálogos con los niños, en estar abiertos para comprender “qué entienden” y “cómo lo entienden”, y en estar dispuestos a indagar “por qué” han hecho un razonamiento, con el fin de poder redirigir el trabajo,

En este nivel, la evaluación inicial y la de seguimiento se confunden fácilmente pues en cualquier momento se pueden realizar comentarios como los anteriores y no varía mucho que sea al inicio o en el transcurso de las actividades. Es más, es bueno realizarlas en distintos momentos para que ayuden a conectar al máximo los aprendizajes con los conocimientos previos.

En la *evaluación de seguimiento* conviene anotar algunas observaciones de manera sistemática. No es necesario que sean muchas cosas ni que se haga con demasiada frecuencia. Se trata de seleccionar correctamente unas *conductas significativas* y tener unas planillas preparadas para anotar qué niños las efectúan y cuáles no. Esto permite decidir si un aspecto queda poco trabajado o si ya se puede avanzar más en dicho tratamiento.

La selección de estas pautas de observación obliga a pensar qué queremos que aprendan y qué conductas demuestran que lo han logrado. Por ejemplo, se podría precisar: a) si sabe salir de un laberinto pasando los dedos por él, b) si para contar toca todos los elementos a medida que los va contando, o sólo los señala, o puede hacerlo sólo mirando, etc.

Estas observaciones permiten hacer informes y comprobar, al cabo de un tiempo, el progreso de cada niño. También señalan cuando un aspecto no ha sido logrado por algunos niños o cuando son todos los que tienen problemas y, en consecuencia, permiten la modificación de la actuación docente.

Al final del curso se debería poder valorar el progreso de cada niño, si lo hizo de manera satisfactoria o no, es decir, **no es tan importante si sabe muchas o pocas cosas como si durante el transcurso del ciclo lectivo ha aprendido.**

Se trata de **no** “etiquetar” al niño ni cerrarle posibilidades futuras de evolución. Una evolución lenta al principio, no indica otra idéntica después.

En la valoración final se deberá considerar:

- **Cómo actúa ante una situación problema**, si tiene recursos para solucionarlo, si muestra una actitud activa para buscar maneras de resolverla.
- **Cómo se comunica**, esto significa no sólo cómo verbaliza sus descubrimientos, cómo defiende sus puntos de vista, las preguntas que hace, sino también cómo interpreta lo que le dicen, si es capaz de escuchar los argumentos de los otros y si los incorpora a su manera de entender las cosas.
- Como **razona**, es decir, si reconoce parecidos y diferencias entre objetos y situaciones, si relaciona aprendizajes realizados en momentos diferentes, si busca las causas y saca conclusiones. Esto constituye el fundamento sobre los cuáles edificará su razonamiento y es importante seguir de cerca su evolución.
- **El grado de conceptualización logrado en los conceptos matemáticos** trabajados. En un primer nivel de conceptualización se observará, por ejemplo, si reconoce las palabras que representan un concepto determinado (mucho, delante, agregar, repartir, pequeño, etc.), si las utiliza espontáneamente en el momento adecuado y si son capaces de dar una explicación coherente sobre el significado de cada uno de los términos. Otro nivel de conceptualización será el reconocimiento y la utilización de símbolos que se hayan podido trabajar, si los reconoce, los utiliza adecuadamente e interpreta su significado al encontrarlos escritos.
- **La autonomía en la realización de actividades**, es decir, si es capaz de realizarlas solo o únicamente si se le va diciendo cuál es el paso siguiente.
- **Las actitudes de confianza** en sí mismo, **de gusto** por las actividades matemáticas, **de reflexión** antes de dar una respuesta y **de interés** por el intercambio con los compañeros, concretadas en conductas que sean manifestación de estas actitudes. Es conveniente destacar, además, si son actitudes que se manifiestan espontáneamente o si es preciso su argumentación para que se den.

En síntesis, al final del ciclo del Nivel Inicial se deberá realizar una **valoración mas cualitativa que cuantitativa**. No es tan importante saber si el pequeño ha aprendido dos números más o dos números menos. Es necesario observar cómo **razona**, cómo **se comunica**, cómo **se enfrenta a los problemas**, cómo **conceptualiza**, cómo **manifiesta las actitudes** que consideramos fundamentales y qué **destreza y autonomía** muestra en los procedimientos.

## Atención a la diversidad

El aprendizaje es un proceso absolutamente individual y diferente para cada persona. Cuando se hace referencia a la diversidad no se lo hace con una connotación negativa sino poniendo de manifiesto la necesidad de tratar el aprendizaje con una visión amplia, entendiendo que hay niños y

niñas con tendencias, capacidades y habilidades diferentes, ni mejores ni peores, sino diferentes. Es necesario dar oportunidades a todos ellos, presentar los contenidos y las actividades de manera variada, respetar las distintas características personales de aprendizaje y permitir que desarrollen confianza para potenciar, no sólo a los que tienen unas características determinadas, sino a toda la diversidad que se pueda presentar.

De todas las características que diferencian las formas de aprendizaje, es conveniente considerar algunas paradigmáticas resaltadas por Alsina, Burgués, Fortuny, Giménez y Torra (1996).

- **CAPTACION VISUAL:** Hay algunos niños que parece que piensan con imágenes. Quieren explicar algo y, a menudo, no encuentran las palabras para hacerlo pero a través de su expresión se comprende que tienen la imagen de lo que quieren decir. Esta captación visual suele relacionarse con una buena situación en el espacio y suelen precisar con facilidad si un objeto estaba delante, detrás o a un lado, de otro.

Los niños con buena captación visual no se encuentran tan cómodos como los anteriores en las clases basadas en explicaciones y es preferible acompañar las explicaciones con imágenes o con objetos. Del mismo modo se les deberá permitir que expresen con imágenes o a través de dibujos si no se sienten cómodos dando explicaciones verbales.

- **CAPTACION Y PROCESAMIENTO ANALITICO:** Hay niños que parten de las pequeñas cosas y las agrupan para formar una más completa. Otros, en cambio, tienen una primera concepción global y a partir de allí efectúan el análisis. Este dominio se refleja en el aprendizaje de la lecto-escritura y afecta también la manera de abordar los conocimientos matemáticos. Si no se quieren crear serias desventajas, se deberá alternar la consideración global y su inversa.
- **HABILIDAD MANUAL:** Hay niños que son muy dedicados y prolijos en los trabajos manuales. Se les debería permitir llegar al conocimiento partiendo de los conceptos concretos antes de llegar a los abstractos. Otros son más intelectuales y, comúnmente, se tiende a valorar más a estos últimos. Esto no debe ser así, cada uno tiene una forma diferente de aprendizaje que debe ser respetada.
- **CAPTACION AUDITIVA:** Hay niños que captan muy bien todo lo que se les dice, recuerdan muy fácilmente lo que han oído. Suelen ser niños capaces, también, de explicar correctamente sus vivencias. Esto suele estar relacionado con una buena estructuración del tiempo y sitúan con facilidad el antes y el después.

Los niños con buena captación auditiva tienen un buen aprovechamiento de las clases en las que hay explicaciones y se encuentran cómodos cuando se les pide que verbalicen, que expliquen que han hecho y cómo lo han entendido. Esto no implica que para esos niños se deberán desarrollar clases expositivas sino, por el contrario, que durante la resolución de problemas, los mismos puedan ser enunciados oralmente, y solicitarles que verbalicen su interpretación del mismo.

Habrán niños que cuantifiquen el resultado de una operación más rápidamente, mientras otros necesiten contar uno por uno para saber cuántos hay o deban repasar repetidamente los caminos para hallar la salida de un laberinto. Habrán niños que aprendan en seguida la serie numérica oral mientras otros que la aprenden por escrito tienen dificultades para expresarla ordenada en forma verbal. Sin embargo todos necesitan ver las cosas de manera concreta. Algunos necesitarán el apoyo de material concreto por más tiempo que otros que adquieren los símbolos numéricos más temprano. Se deberán respetar sus tiempos ya que cuando el pequeño pueda sumar mentalmente lo hará. Nadie que comprenda el significado del número 9 dibujará 9 palitos para contarlos.

Estas diferencias muestran la importancia de respetar las características personales de aprendizaje con propuestas didácticas variadas, mediante las cuales, al sentirse cómodos, adquieran confianza en sus posibilidades, **pero de ningún modo para perpetuarlas** pues se debe procurar que descubran *otras maneras* de llegar al mismo conocimiento.

Si además de estas diferencias en la captación, procesamiento y expresión de los conocimientos, se consideran las experiencias previas de cada escolar, la diversidad se torna prácticamente en indivi-

dualidad, y la única manera de atenderla será que el docente mantenga un espíritu abierto y flexible y no considere a unas cualidades más importante que las otras. Deberá variar sus modos de trabajo y respetar los diferentes sistemas de aprendizaje que se dan en una clase, **complementandolos**; sin juzgarlos como buenos o malos sino como diferentes maneras de aprender.

## Articulación Nivel Inicial-EGB 1

El paso del pequeño del nivel Inicial al primer ciclo de la EGB no es sólo un cambio de ciclo sino también un cambio de etapa. Es importante que los aspectos que se han señalado en el apartado de evaluación-acreditación sean comunicados a los docentes del ciclo siguiente, complementados con una caracterización del grupo. Las clases, suelen tomar una dinámica determinada y es común que los niños que han vivido juntos estas clases compartan descubrimientos, habilidades o hábitos. Sería muy útil para el docente que va a recibirlos en la etapa siguiente poder conocer, por ejemplo, con qué materiales realizaban el conteo, qué puntos de referencias espaciales estaban acostumbrados a usar, etc.

Si bien es útil transmitir a sus próximos maestros todo aquello que se ha podido apreciar de los pequeños en su paso por este nivel, es muy importante no **etiquetarlos**. Los niños cambiarán mucho a lo largo de sus vidas y es necesario no considerar las primeras características manifestadas en sus aprendizajes como deficiencias.

De las aproximaciones intuitivas que los niños tenían del sistema de numeración y del espacio en el Nivel Inicial pasarán a un sistema numérico estructurado y un dominio del espacio superior en el 1º ciclo. Pero este paso deberá ser gradual, sin saltos. El alumno que ingresa al 1º año de la EGB no es radicalmente diferente al que terminó el Nivel Inicial. Las rupturas en los planteamientos educativos siempre han sido negativas y por ello es importante considerar el tratamiento integral multidisciplinar- que los niños realizaban en sus recortes y abordar los contenidos matemáticos del primer año "contextualizados" en situaciones problemáticas significativas, conectadas con problemas reales y con otras disciplinas.

Como se ha considerado que los niños tienen no sólo diferentes conocimientos previos al llegar al Nivel Inicial y, como tal, diferentes puntos de partida en relación al saber, sino que además tienen diferentes ritmos de aprendizaje, es evidente que **no se podrán determinar puntos fijos de llegada al finalizar** este ciclo. Por lo tanto es necesario pensar en una **construcción progresiva individual y del grupo** en relación a las competencias numéricas, geométricas y del tratamiento de la información que deben adquirir.

### Competencias numéricas

- \* En relación al tamaño de los números para enumerar y para contar.
- En relación a la comprensión de los símbolos tanto de los números como de las operaciones y de los significados atribuidos a ellos.
- En el uso de estrategias de conteo y de cálculo.

### Competencias geométricas y de medición

- En relación a su ubicación en el espacio y a las relaciones espaciales entre objetos puestas de manifiesto en sus acciones y producciones escritas y verbales.
- En la consideración del tamaño de los espacios.
- En la descentración del propio punto de vista y consideración de otros posibles en acciones y representaciones.
- En la coherencia entre sus anticipaciones y las acciones en desplazamientos, transformaciones espaciales sobre los objetos y sus posiciones en el espacio.
- \* En la diferenciación entre los objetos físicos y las magnitudes que los individualizan.
- \* En la diferenciación entre magnitudes.
- En la adecuación entre el tipo de instrumento y la cantidad a medir.
- En las estrategias efectivas de medición con unidades no convencionales.

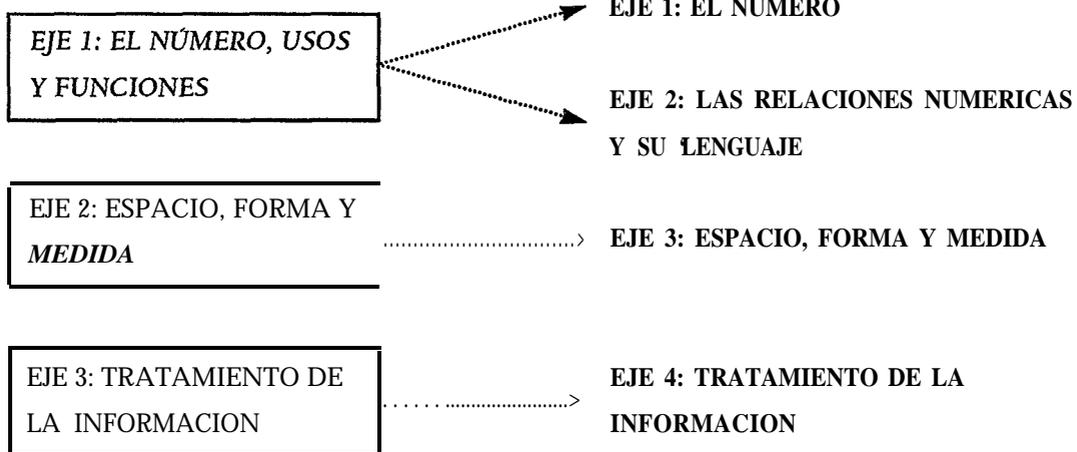
*Competencia de tratamiento de la información*

- En la interpretación de enunciados de presentación variada.
- En la diferenciación entre datos y pregunta (incógnita).
- En la recolección y registro de datos.
- En la interpretación y descripción de la información contenida en gráficos, tablas y diagramas simples.

En este paso gradual del Nivel Inicial al primer ciclo de la EGB se ha previsto la siguiente articulación de ejes interbloques:

**NIVEL INICIAL**

**EGB 1**



## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

### Documentos de base, leyes, diseños curriculares, jurisdiccionales e internacionales

Constitución Nacional y Constitución Provincial.

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2ª Edición.

Curriculum y documentos curriculares internacionales:

**INGLATERRA:**

**The National Curriculum; Science in the National Curriculum; A parent's guide to the new curriculum.**

**ISRAEL:**

**A comprehensive framework for Curricula in Israel Preschools.**

**ESTADOS UNIDOS:**

Estándares Curriculares y de Evaluación para la Educación Matemática del National Council of Teachers of Mathematics (N.C.T.M.) Edit., S.A.E.M. Thales. Estándares Curriculares y de Evaluación para la Educación Matemática, Addenda. Series del National Council of Teachers of Mathematics para el Nivel Inicial (NCTM), Edit. S.A.E.M., THALES, España.

**MEXICO:**

Plan y Programas de Estudios. Enfoques y Programas

**Diseños curriculares de transición, 1996:** Ministerio de Cultura de Buenos Aires, Municipalidad de Buenos Aires, Provincias de Neuquén y Río Negro.

**Ley Federal de Educación N° 24.195.**

**Documentos orientadores** para la elaboración de Diseños Curriculares de Matemática de Nivel Inicial del Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

### Libros y capítulos de libros

ALSINA, C.; BURGUÉS, C; FORTUNY, J; GIMÉNEZ, J; TORRA, M, **Enseñar Matemáticas**, Editorial Grao, Barcelona.

BARRODY, A. (1988), **El pensamiento matemático de los niños**, Aprendizaje Visor. M.E.C., Madrid.

BRESSAN, Ana; RIVAS y SCHENER, W. (1991), "Los chicos y los números", en: **Ciencia Hoy**.

BRISSIAUD, Remi, **Más allá de Piaget y de la teoría de conjuntos**, Aprendizaje Visor. M.E.C., Madrid.

BROUSSEAU, Guy (1990), "Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas", en **Enseñanza de las Ciencias**. Val: 8.3. (1995).

CASTRO, E.; RICO, L. y CASTRO, E. (1992), "Números y Operaciones. Fundamentos para una matemática escolar", Colección Matemáticas: Cultura y Aprendizaje, N°2 Edit. Síntesis, Madrid.

CHEMELLO, Graciela, **Didáctica de matemática: antiguos y nuevos debates**, Edit. Aique.

DE GUZMÁN, Miguel, **Tendencias innovadoras en educación matemática**, Edit. Red Olímpica, Argentina.

- EQUIPO DE DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA (1990), "Nommer, lire, ecrire des nombres". Apprentissages numeriques et resolution de problemes, Equipo de Didáctica de la Matemática (ERMEL), Instituto Nacional de Investigación Pedagógica; Francia.
- GOMEZ, Alfonso, Bernardo (1993), "Numeración y Cálculo", N° 3. Colección: Matemática- Cultura y Aprendizaje, Edit. Síntesis.
- GONZÁLEZ CUBERES y otros, "La articulación entre el Jardín y la EGB".
- KAMII, C. (1992), Reinventando *la Aritmética* II, Madrid, Visor Aprendizaje. Edición original en inglés. 1989.
- LERNER, Delia y SADOSKY, Patricia. (1994), "El Sistema de Numeración: un Problema Didáctico", en *Didáctica de la matemática aportes y reflexiones*, Cecilia Parra e Irma Sáiz (compiladoras).
- LERNER, Delia (1992), *La Matemática* en la Escuela, **Aquí y Ahora**, Edit. Aique.
- PARRA, Cecilia y Sáiz, Irma (compiladoras), (1991), *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*, Edit. Paidós, Buenos Aires.
- SADOSKY, Patricia, "Pensar la matemática en la escuela".
- SAIZ, Irma (1994), en **Fuentes para la transformación curricular. Matemática**, A.A.V.V., Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Selección bibliográfica del P.T.ED.
- UDINA ABELLO, Frederic (1992), "Aritmética y Calculadoras" N° 10. Colección Matemáticas: Cultura y Aprendizaje, Edit. Síntesis.

## Trabajos y traducciones

- BROUSSEAU, Guy (1994), "Los Diferentes Roles del Maestro" en Parra y Sáiz (ob. cit.).
- CHEMELLO, Graciela; Bressan, Ana (mayo, 1996), "Documento de Apoyo", 3° Seminario Sobre Diseños curriculares Compatibles de Transición, Villa Giardino; Córdoba.
- CHEMELLO, G. y Bressan, A. (1996), "Teorías de Aprendizaje y Teorías Pedagógicas de Mayor Influencia en la Enseñanza de la Matemática", Compilación, Villa Giardino, Córdoba.
- PARRA, C. y SAIZ, I. (1992), "Los niños, los maestros y los números". Desarrollo Curricular. Matemática 1ª y 2ª grado, M.C.B.A., Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento.
- RAGOT, Anne (1991), "En Construction De Savoirs Mathématiques Au College", I.N.R.P. (Modelos Didácticos: Platónicos. Logicista. Constructivista).

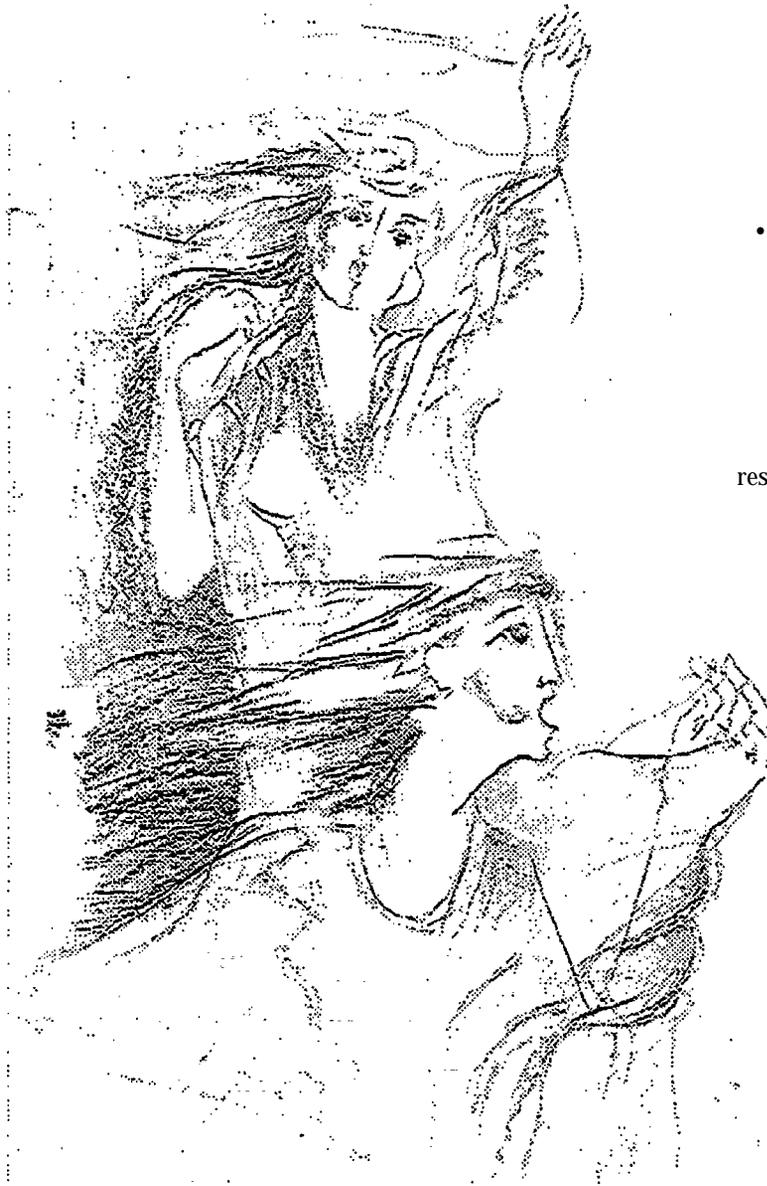
## Artículos periodísticos

- BACHELLARD, "La formación del Espíritu Científico", en *Novedades Educativas*, N° 66.
- BROITMAN, Claudia, "Didáctica de las Matemáticas", en *Novedades Educativas*, N° 60.
- CARRETERO, Mario (1996), "Desarrollo Cognitivo del niño pequeño", en *Novedades Educativas*, N° 63. Pág. 24, 25, 26.
- Revista *Zona Educativa* N° 1, "Qué y Cómo Enseñamos".
- Revista *Zona Educativa* N° 1, "El Reto de la Educación frente al siglo XX".

## Bibliografía recomendada

- ALSINA, C.; Burgués, C; Fortuny, J; Giménez; J; Torra, M., **Enseñar Matemáticas**, Edit. Grao, Barcelona.
- BARRODY, Arthur (1988), **El pensamiento matemático- de los niños**, Aprendizaje Visor. M.E.C., Madrid.
- BRISSIAUD, Remi, **Mas allá de Piaget y de la teoria de conjuntos**, Aprendizaje Visor. M.E.C., Madrid.
- KAMII, C. (1992), **Reinventando la Aritmética 11**, Madrid. Visor Aprendizaje. Edición original en inglés, 1989.
- LERNER, Delia (1992), **La Matematica en la Escuela, aquí y ahora**, Edit. Aique.
- PARRA, Cecilia y Sáiz, Irma (compiladoras) (1991), **Didactica de la Matematica. Aportes y Reflexiones**, Edit. Paidós, Buenos Aires.

## EL ARTE ES UN BIEN PARA LA VIDA



Cristina Tissera

- Ofrece la capacidad incomparable de Sentir, de expresar, de comunicar, de crecer. . .
- Es una gracia, un misterio, una revelación gozosa.
- Une con maravilla los seres y las cosas.
- Tenemos derecho al arte y a la creación como seres humanos.
- Tenemos un compromiso de resguardar la memoria colectiva de los hombres

## FUNDAMENTACION

El Arte es la forma de expresión creadora más elevada del ser humano como individuo y como pueblo en un contexto de tiempo y espacio. Expresión de sí mismo y de su cultura, que se corporiza en obras con las que se siente identificado, y cuya contemplación y goce lo hacen trascender a planos superiores de realización.

Une con su energía creadora en un permanente abrazo de humanidad al ser primitivo con todos los hombres, borra fronteras culturales, transforma su entorno, se proyecta al futuro y deja huellas significativas. La búsqueda de un destino trascendente es el ineludible trayecto del ser humano, Desde esta visión antropológica, el Arte canaliza expresiones que comprometen valores estéticos superadores en los que se plantea cuestiones sobre su propia existencia.

Presenta la particular sociedad actual en sus vertiginosos cambios y contrastes, la conciencia colectiva que delata el reflejo de la realidad. Explora nuevas fronteras de la experiencia y la comprensión. Humaniza los avances tecnológicos resignificando su razón de ser social.

El quehacer artístico implica el desarrollo de saberes donde se involucran los aspectos intelectual, físico y emocional desde una visión totalizadora y expresiva; por ello cumple una indiscutible función pedagógica para la formación de la persona.

### El Arte en la educación

La misión del Arte en la educación es posibilitar a alumnos y alumnas la vivencia artística y desde allí promover personas creativas, capaces de resolver las situaciones de la vida con originalidad y decisión; pensadores libres y sensibles que puedan expresarse en lenguajes diferentes y disfrutar de las manifestaciones estéticas de la naturaleza y de la cultura.

El espacio que ofrece en la educación es insustituible. Por las características propias de su hacer, valoriza las experiencias sensoriales, recupera el mundo de lo sensible y lo proyecta al campo de la creatividad; con su poder comunicacional relaciona a los seres humanos de manera protagónica, amplía su cosmovisión de la cultura propia y universal; recupera todo avance tecnológico, lo humaniza y le da la dimensión estética en la escuela.

Se debe, entonces, trabajar desde una alternativa humana hacia una pedagogía de la búsqueda, vivificadora, alegre, futurista. Desde esta dimensión comunicar, transmitir arte y vida.

### Santiago del Estero, "un pueblo de artistas"

Santiago del Estero es un "pueblo de artistas". El paisaje agreste, sufrido, se transforma en arte con fuerza espiritual y calidad aglutinante.

En El se despliega la fantasía de las creaciones colectivas en dimensiones que acusan la existencia de sentimientos de arraigo y que expresan lo telúrico. El creador manifiesta con fina sensibilidad y fuerte vocación su consustanciación con la forma esencial de la naturaleza y con su ámbito espiritual intransferible.

Pintores, artesanos, bailarines, cuentistas, actores, cantores son en Santiago anverso y reverso de un infatigable canto a la vida.

El niño santiagueño tiene condiciones inmejorables para recibir y recrear la riqueza artístico-cultural de su región. Es heredero de tradiciones de un pueblo "sabio" que supo preservar las energías de la tierra, en contacto con el equilibrio universal.. .

. . .La tierra con sus latidos  
al universo me unió;  
soy santiagueño, soy chacarera  
como el coyuyo cantor  
nacido desde la tierra..

*Peteco Carabajal*

Desde esta perspectiva es necesario reflexionar acerca de una realidad que si bien es diversificada, muestra ciertas particularidades.

El niño del centro de las ciudades tiene poco contacto con el entorno natural. Está expuesto a las complacencias fáciles y a la competencia superflua. Su paisaje sonoro oscila entre la complejidad y las estridencias de producciones artificiales. Las horas de inactividad le generan tristeza, “aburrimiento”. “Vive en el cemento”, rodeado de imágenes confusas, en un panorama desarmonizado. No obstante, sus relaciones con lo “telúrico” perviven en festivales populares, costumbres familiares, aportes escolares y otras vivencias ocasionales.

El niño de barrio está más cerca de un temperamento santiagueño; lo bautiza la tierra y el aire, lo protege la “inocencia”. Se impregna de formas, colores, gestos, expresiones orales y corporales propios de su cultura regional. Se inserta en la naturaleza a través de los juegos y el acercamiento al canto y la danza nativos.

El niño del ámbito rural recibe intactos aún los rasgos del carácter santiagueño: actitud reflexiva, cuidadosa observación, contemplación, ensimismamiento. Consustanciado con la naturaleza y en diálogo silencioso con ella, establece un curioso intimismo que se traduce en unidad.

Si bien cada niño es parte de su lugar, la educación artística colabora para armonizarlo con su medio, elevarlo, brindarle el marco para que le sea posible co-crear con la naturaleza, hermanarse con otros seres, y aprender de la evolución hacia el futuro, pero hincando también su ser, sus sentimientos hacia las raíces profundas a las cuales pertenece. Legarles el amplio caudal de leyendas, costumbres, producciones artístico-sociales, cancionero popular, iconografías ancestrales, modalidades artesanales, paisajes.. . y entrelazarlos con estilos contemporáneos es misión indelegable de la formación artística de la escuela santiagueña.

## El área de Expresión, Arte y Comunicación en el Nivel Inicial

La tarea educativa del Arte en el Nivel Inicial es la de despertar predisposiciones, habilidades, creatividades, goces.. . propiciar el desarrollo de aprendizajes iniciales de los lenguajes y establecer las bases a partir de las cuales se desarrollarán en los ciclos posteriores competencias más complejas.

La Educación Artística en este nivel debe realizarse de acuerdo con las verdaderas tradiciones artísticas, donde la técnica no se considera una meta, sino un medio para enriquecer los recursos expresivos del niño. Es importante saber apoyarse en principios inherentes a su naturaleza, y establecer los elementos que hacen a la esencia de cada disciplina. Se podrá así distinguir lo que hay que desarrollar y aquello que es preciso enriquecer con el conocimiento de los lenguajes artísticos, a través de la vivencia y experimentación de cada uno de ellos.

El niño se expresa naturalmente a través del arte. Su mundo interno, rico en fantasías, debe ser respetado, protegido y estimulado. Esa capacidad de imaginación crece si se le proporciona estímulos variados, y se los ayuda a comprenderlos, permitiéndole la libertad de experimentar nuevas combinaciones, hacer relaciones originales y producir obras creativas.

Las disciplinas que conforman el área son:

- Plástica
- Música
- Expresión Corporal
- Expresión Teatral

## EXPECTATIVAS DE LOGROS DE EXPRESIÓN ARTE Y COMUNICACIÓN

- Explorar, experimentar y registrar información del mundo circundante a través de la percepción sensorial y lo lúdico.
- Explorar, experimentar los procedimientos propios de los lenguajes artísticos como medios de expresión y comunicación.
- Producir individual y grupalmente manifestaciones artísticas con diferentes materiales y procedimientos de cada lenguaje expresivo-comunicativo.
- Incorporar los modos de la expresión artística al contexto familiar y social.
- Disfrutar con sus producciones artísticas para desarrollar la autoestima y el placer en el aprendizaje y la búsqueda permanente.
- Descubrir e iniciarse en el conocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.

## LOS LENGUAJES ARTISTICOS

### Música

La Educación Musical en el Nivel Inicial persigue el enriquecimiento de las habilidades perceptivas, motrices y vivencias afectivas vinculadas con la discriminación auditiva, la ejecución musical y la iniciación en la apreciación musical.

Las experiencias musicales a través de su variada gama de posibilidades, le permiten al niño interactuar con el mundo exterior, gozar lúdicamente y desarrollar su sentido estético.

Actividades como la exploración del sonido y del gesto estimulan la creación de imágenes sonoro-corporales y la experimentación de modos de producción con objetos, voces instrumentos. Los juegos de atención al “fenómeno sonoro” establecen las bases de la sensibilización auditiva y la inteligencia musical. La audición de repertorios de diversos estilos y géneros permite develar la riqueza de los mismos y vincularse desde lo afectivo-imaginativo con la música de su pueblo y **de otros**.

Todo a través del “hacer” y el “comprender”, dos dimensiones que hacen posible la adquisición de destrezas específicas del lenguaje musical.

El desafío es maravilloso, pues la música acompaña al niño en todos los momentos de su vida escolar: en los saludos, en los rincones, en el descanso.. .

La orientación es tarea del maestro: **despertar** el interés por el sonido con la búsqueda sensorial; **estimulará la imaginación** al lograr mayores grados de sensibilización; **generará estrategias de organización de su producción** a través de rondas, juegos y canciones, y **gozará** con sus alumnos de todas las experiencias.

### Plástica

El arte plástico ofrece sus colores, formas, espacios a través de un lenguaje visual, creador y modificador por su influencia.

El artista transmuta la materia en un pedazo de realidad humana, en una síntesis simbólica. Su gesto expresivo anuda la forma a la materia, la materia a la forma signando una presencia única.

La obra se completa con la presencia del receptor para develar el secreto de la imagen que mantiene y la magia, sin agotarse con los diferentes modos de ver. El espectador comprende el mensaje, flexibiliza su concepto de lo bello para descubrir nuevos horizontes de símbolos y significancias.

En la actualidad, la imagen ha logrado “capturar” con fuerza la atención del hombre y ha potencializado su importancia en la comunicación y se han ampliado sus posibilidades de realización.

Los avances tecnológicos aportan a la plástica nuevos recursos que se manifiestan en tendencias impredecibles.

La imagen ha ganado en propagación, pero en muchos casos lo hace a costa de su calidad, su fuerza y su significancia.

**La Educación Plástica** es un área del conocimiento con sus características disciplinares que comprende la estética, la producción artística en todo su proceso, la comunicación a través de la imagen y sus connotaciones, la lectura reflexiva del arte de la imagen y la historia del Arte. Ella atiende a la formación del alumno/a desde el dibujo, la pintura, la escultura, la cerámica, el grabado, la fotografía, la artesanía y los medios audiovisuales.

Con la enseñanza de la plástica, el niño desarrolla sus capacidades expresivas y comunicativas, intelectuales, creativas, de percepción, de sensibilidad y estética cuando se ubica como productor de imágenes y como espectador que selecciona, comprende y disfruta de ella.

Esto determina instancias importantes de crecimiento en la plástica: aprender a ver, con el desarrollo de la observación; aprender a hacer, con el desarrollo de la psicomotricidad; aprender a leer el mensaje plástico; aprender a aprender, con un proceso reflexivo, con espíritu receptivo, móvil y creador.

En el hacer de la expresión plástica se equilibran sus ansiedades, se ordenan progresivamente sus emociones, se desarrolla la inteligencia. Al concentrarse en “lo que va a decir” con la imagen se apropia de los saberes de la disciplina y de otros que involucran a las demás áreas.

Las formas plásticas infantiles desde sus primeros intentos en los garabatos hasta las más evolucionadas con las adiciones de detalles, la incorporación del color, la concepción del espacio, el tamaño de los objetos están en gran medida condicionados a su marco referencial: exagerara disminuir& agregará o desestimad, y hasta llegará a perder relación con el tema propuesto con total naturalidad según su afectividad.

Con el reconocimiento de su cuerpo grafica la figura humana como simbolo del yo. El movimiento en su organización plástica está relacionado con el propio cuerpo que se mueve y grafica ese **ritmo** en líneas y en ritmos gestuales. El entorno, con las personas, con los objetos importantes de su vida, se desarrolla en sus obras, materializándose en formas, colores y texturas.

La idea se refuerza por medio de la experimentación con el cuerpo, con la música, con la observación de la naturaleza, del entorno y de obras artísticas.

La representación espacial infantil tiene una perspectiva diferente de la del adulto. La experiencia espacial se enriquece cuando el niño vivencia los distintos espacios (el amplio patio de juegos con sus bullicios, el silencioso y profundo templo, el hueco, el rincón). Se apropia de ellos cuando el niño/a recorre, baja, sube, entra y observa “lo de adentro” y “lo de afuera”.

El recorrido de su entorno lo pone en contacto con su barrio, su pueblo, su ciudad; participa de las fiestas tradicionales, conoce las costumbres, lugares, con las oportunidades de visitar talleres de artistas o de artesanos que le permiten compenetrarse con el hacer y recrearlo en actividades integradoras.

El respeto por los momentos del desarrollo del niño hace que la función del docente sea sutil y personalizada en la orientación de la experiencia plástica para que el niño no pierda su espontaneidad y complacencia con el arte a medida que va adquiriendo nuevos conocimientos.

## Expresión Corporal

La Expresión Corporal es un lenguaje del movimiento que utiliza el cuerpo como vehículo de expresión y comunicación.

A través de él, el ser humano manifiesta sus sentimientos, emociones, pensamientos con intencionalidad estética.

La necesidad de expresara través del cuerpo es tan antigua como el hombre; sin embargo recién en este siglo se estructura una teoría del movimiento, reivindicando la importancia de lo corporal como medio de expresión, de comunicación y como base de elaboración del conocimiento.

Un desarrollo integral y armónico debe valorizar y atender todas las áreas de conducta, pues el cuerpo está en estrecha relación con la inteligencia y la afectividad.

El niño percibe su cuerpo y se vincula con el mundo exterior a través de él. Estas formas de relación están ligadas a la acción corporal.

En el Nivel Inicial las adquisiciones motrices, neuromotoras y perceptivo-motrices se efectúan a un ritmo rápido: el niño toma conciencia de su cuerpo, afirma su lateralidad, se orienta con relación a si mismo, adaptándose al mundo exterior.

La función de la Expresión Corporal en este nivel consiste en:

- Proporcionar al niño sus primeros contactos con otros niños y, por medio de juegos que incorporan el movimiento, conseguir que se integre como ser social y se relacione con sus compañeros.
- Procurar la liberación de energías y encauzarlas hacia fines determinados. El propósito es liberar la personalidad y dar soltura, manteniendo la espontaneidad en el movimiento y en la expresión.

Por medio del juego dirigido buscar el enlace entre el juego natural del niño y los quehaceres de su educación.

Otra función es desarrollar en el niño la capacidad de exteriorizar sensaciones, expresar emociones o pensamientos por medio del cuerpo. Cuanto más medios de expresión pueda desarrollar el ser humano, tanto mayor será su riqueza existencial. No significa que el cuerpo será el medio más importante, sino que es una vía que tiene la ventaja de ser el único instrumento de expresión utilizado por él desde que nace.

La creatividad debe posibilitarse en distintas actividades con situaciones de búsqueda, con una gama amplia de posibilidades, donde el niño/a tendrá la oportunidad de seleccionar las acciones que desee a partir de un tema, idea, objeto, estímulos sonoros, con los cuales podrá lograr relaciones originales.

Toda la actividad de la expresión corporal está ligada a tres niveles de comunicación por su condición de lenguaje:

- Comunicación consigo mismo (intracomunicación individual).
- Con otro (comunicación interindividual).
- Con otros (comunicación grupal), que pueden ser participantes y observadores.

Cuando el niño se investiga, se toca, el cuerpo es su instrumento y a la vez su objeto de investigación y conocimiento. Al investigar y conocer a otro; conoce su cuerpo por lo que ve de similar en el otro; percibe sus reacciones al acercamiento y observará las reacciones del otro ante esta relación.

El bailar implica para el niño integrar el manejo corporal y la carga afectiva, concertando con otro y otros, dentro de un marco rítmico determinado. Es, en definitiva, la instancia más acabada del desarrollo expresivo.

Las danzas que, por sus características de pertenencia al acervo folklórico del lugar o que responden a las necesidades y posibilidades del niño del Nivel Inicial, le permitirán disfrutar de un producto acabado que podrá exponer y compartir con sus pares, con sus educadores y su familia, conectándose también con las propias raíces.

## Expresión Teatral

Representar acciones, tornar hechos al presente, hacer “como si”, son actividades de todos los días del niño del Nivel Inicial aunque nunca haya asistido a un espectáculo teatral; utiliza este medio de expresión de una manera espontánea.

Este niño/a posee un pensamiento intuitivo; su sensorialidad lo contacta con la realidad a la que capta con sus sentidos alertas; es dueño del mundo exterior -lo posee por imitación selectiva-; su mundo íntimo está impregnado de fantasía e imaginación, se siente acompañado por sus héroes o por seres bellos y mágicos; anima objetos y los transforma.

Por una necesidad inevitable recrea y repite sus vivencias del mundo real y del fantástico en manifestaciones dramáticas, que en un comienzo se dan como expresiones individuales, y paulatinamente devienen en acercamientos grupales. Revela entonces actitudes sociales lúdicas.

A través de la acción dramática y de la representación teatral se articulan los deseos y fantasías de su mundo interior y de sus pares; se canalizan así emociones, sensaciones, sentimientos e ideas. Se logra una mayor experiencia en la resolución de situaciones, una integración social más evidente; se acrecienta su vocabulario y se afirman los valores.

El niño/a como espectador, disfruta al verse representado en el escenario; se emociona ante “sus propias aventuras”, se ríe de sus errores -la risa es una gran educadora-.

El teatro de títeres, el teatro de sombras, también son inherentes a este ciclo escolar, como valiosos recursos para la construcción del proceso hacia la expresión teatral. El títere o “guignol” es el muñeco más familiar de los niños/as pequeños; a pesar de su condición de ser “incompleto”, goza de gran atracción ya que está insuflado del soplo de vida que le da la mano que lo calza. Produce una comu-

nicación directa y entusiasta; el niño/a participa respondiendo a preguntas, a través de canciones, de interjecciones, de aplausos. Desde la manipulación y la creación de diálogos sencillos elaborados por los pequeños, los títeres de guante, por ejemplo, constituyen una iniciación para esta manifestación artística.

Un ambiente poblado de expresiones afectivas, de pequeños o importantes conflictos, de “ocurrencias”, de colores, de música, de expectativas, de imitaciones significativas.. . contiene al niño y a su maestra. ¡Qué espacio propicio!

## PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Para la secuenciación de los contenidos se ha determinado la adecuación de los procedimientos generales a las instancias de *exploración-apropiación-producción*, por las que se transforman los contenidos conceptuales y se generan actitudes de participación, valoración, goce. La dimensión vivencial y comunicacional propuesta está expresada en el eje vertebrador que contempla el objetivo común de enriquecer las posibilidades expresivas del niño con saberes propios del campo del arte.

### EJE VERTEBRADOR: EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

Ubica al niño con su propia historia de vida que hace girar el mundo a su alrededor. Un niño que va a elaborar las nociones de su propio yo a partir de sí mismo y de las complejas relaciones que establece con la realidad.

A partir de su propia visión, la vivencia y experimentación de los códigos y significaciones de los lenguajes corporal, plástico, musical, teatral abrirán al niño el camino de la comunicación con su mundo interior, con el espacio que lo rodea, con el mundo de los objetos, con los demás seres y la cultura.

Se proponen tres ejes *orientadores* referenciales de las instancias básicas que se visualizan en los contenidos procedimentales. Esta organización no implica jerarquizaciones ni grados de complejidad ni secuenciación temporal sino un circuito de realimentación constante.

- **Eje 1: Los Códigos y la Exploración del Mundo:** Comprende los contenidos que se relacionen con el asombro, con el descubrimiento y la exploración mediante el desarrollo de la sensorialidad y de la interrelación humana. Estas experiencias vivenciales significativas serán la constante “fuerte” para la expresión artística.
- **Eje 2: Los Modos y Medios para la Expresión:** Comprende los contenidos que se relacionan con el hacer, la búsqueda, la experimentación, la paulatina apropiación y afianzamiento de actitudes, de técnicas, de materiales que van concretándose en realizaciones originales y gratificantes.
- \* **Eje 3: Las Producciones Artísticas y sus Mensajes:** Comprende los contenidos referidos a la producción, participación, análisis, reflexión, disfrute, contemplación, de sus producciones y de sus pares, de las del entorno provincial, regional y universal.

EJE VERTEBRADOR					EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN				
EJES ORIENTADORES		DISCIPLINAS		CONCEPTUALES		PROCEDIMENTALES		ACTITUDINALES	
Eje 1: Los Códigos y la Exploración del Mundo		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Plástica</li> <li>• Expresión Corporal</li> <li>• Expresión Teatral</li> </ul>							
Eje 2: Los Modos y Medios para la Expresión		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Plástica</li> <li>• Expresión Corporal</li> <li>• Expresión Teatral</li> </ul>							
Eje 3: Las Producciones Artísticas y sus Mensajes		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Plástica</li> <li>• Expresión Corporal</li> <li>• Expresión Teatral</li> </ul>							

MÚSICA

EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p>Eje 1:</p> <p>Los Códigos y la Exploración del Mundo</p>	<p>*El sonido y sus atributos. Relaciones sonoras de: altura, intensidad, timbre, duración.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Especialidad del sonido: procedencia, distancia, dirección.</li> </ul> <p>*El sonido en el entorno natural y social inmediato.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del sonido en la música:</li> </ul> <p>*Ritmo: rítmica proporcional; rítmica libre; organización rítmico-métrica: unidades de tiempo uniforme; motivos rítmicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tempo: velocidad media (rápido-lento); fluctuaciones (accelerando, rallentando).</li> </ul> <p>*Melodía: diseños melódicos con movimientos ascendentes descendentes; melodía y centro tonal; suspensivas y conclusivas; motivos melódicos.</p> <p>*Textura musical: relaciones de figura/fondo; monodía.</p> <p>*Forma: relaciones de sucesión entre las partes: partes que se repiten, que contrastan.</p> <p>*Carácter: tono emocional y trama argumental.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Componentes expresivos: articulación, dinámica.</li> </ul>	<p><b>Exploración</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imitación de sonidos del entorno natural y social inmediato.</li> <li>- Audición, exploración del sonido y sus atributos.</li> <li>- Experimentación con materiales sonoros convencionales y no convencionales.</li> <li>- Exploración de modos de acción como raspar, frotar, sacudir,, entrechocar, soplar, puntear.</li> <li>- Juegos vocales utilizando recursos expresivos como chistidos, tarareos, etc.</li> <li>- Experimentación con voces e instrumentos con movimientos sonoros ascendentes y descendentes.</li> <li>• Imitación de motivos rítmicos.</li> <li>• Exploración corporal de ritmos variados.</li> <li>• Juegos rítmicos.</li> </ul> <p><b>Apropiación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación, reconocimiento y selección de sonidos del entorno natural y social.</li> </ul>	<p><b>En relación consigo mismo</b></p> <p>Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza en sus propias posibilidades expresivas con los elementos de la música.</li> <li>• Disfrute de sus actividades y de sus producciones artísticas.</li> </ul> <p><b>En relación con-los otros</b></p> <p>Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto por el tiempo y el espacio de los otros.</li> <li>• Respeto por las opiniones, emociones y sentimientos, de los demás.</li> <li>* Valoración del trabajo en grupo.</li> <li>• Constancia en la participación.</li> </ul> <p><b>En relación al conocimiento y su forma de producción</b></p> <p>Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la expresión musical.</li> <li>• Valoración de las producciones musicales propias y de los otros.</li> </ul>



## MÚSICA

### EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Construcción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano.</li><li>• Ejecución vocal / instrumental individual y grupal.</li><li>• Coordinación motriz en la ejecución vocal e instrumental.</li><li>• Interpretación individual y grupal de canciones del repertorio infantil tradicional.</li><li>- Producción de proyectos instrumentales de canciones atendiendo a componentes de estilo, carácter, seleccionando las fuentes sonoras más adecuadas, los modos de acción, etc.</li><li>• Concertación grupal de ejecuciones vocales y/o instrumentales.</li><li>• Improvisación vocal e instrumental: de sonidos para relatos sonoros, de motivos rítmico-melódicos para acompañar canciones y/o trozos musicales grabados. Textos y movimientos corporales.</li><li>• Visitas a músicos y artesanos de la zona.</li><li>• Estimación de las obras que canta y/o escucha.</li></ul>	

## PLÁSTICA

## EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p>Eje 1: Los Códigos y la Exploración del Mundo</p>	<p><b>La imagen y sus elementos</b>  <b>Forma:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Líneas rectas, verticales, horizontales, oblicuas, curvas, onduladas, quebradas, mixtas.</li> <li>- Formas cerradas, abiertas.</li> <li>- Formas planas, con volumen.</li> <li>- Figura, fondo.</li> <li>- Formas en la naturaleza y de los objetos cotidianos.</li> <li>- Tamaño contrastes, semejanzas entre</li> </ul> <p>• Superficies de las formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colores puros, mezclas.</li> <li>- Transparentes, opacas, claros, oscuros, gradaciones.</li> <li>- Blanco y negro, gradaciones. Contraste, semejanza.</li> <li>- Textura táctil, visual, lisa, áspera, brillante, mate.</li> </ul> <p><b>Espacio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Bidimensión, tridimensión. Relaciones espaciales: adelante, atrás, arriba, derecha, izquierda.</li> </ul>	<p><b>Exploración</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración del entorno.</li> <li>• Exploración sensorial de materiales y objetos.</li> <li>• Memorización sensorial.</li> <li>• Selección de las formas de la naturaleza y artificiales. De materiales y herramientas.</li> <li>• Actividades grupales e individuales.</li> </ul> <p><b>Experimentación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestual: controlado, espontáneo, de fina y gran motricidad.</li> <li>• Con materiales, herramientas soportes de distintas características, maleabilidad dureza, consistencia, utilidad: crayones, tizas, témperas, papeles, cartones, pinceles, maderas, arcillas, materiales de la zona</li> <li>• Con medios plásticos para la tridimensión: modelado - construcción.</li> <li>• Actividades grupales e individuales.</li> </ul> <p><b>Reconocimiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificación de las formas.</li> <li>• Reconocimiento de la imagen y sus elementos.</li> <li>• De los materiales, herramientas y los procedimientos para la aplicación y uso de ellos.</li> <li>• De los modos y medios de representación.</li> <li>• De producciones artísticas de la zona.</li> </ul>	<p><b>En relación consigo mismo</b>  <b>Iniciación en:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La confianza en sus propias posibilidades expresivas con los elementos de la plástica.</li> <li>• El disfrute de sus actividades y de sus posibilidades artísticas.</li> <li>• En la constancia en las tareas.</li> </ul> <p><b>En relación con los otros</b>  <b>Iniciación en:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El respeto por el tiempo y el espacio ajenos.</li> <li>• El respeto por las opiniones, emociones y sentimientos de los demás.</li> <li>• La valoración del trabajo en grupo.</li> <li>• La constancia en la participación.</li> <li>• La participación cooperativa y solidaria.</li> </ul>





## EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p>Eje 2:</p> <p><i>Los modos y medios para la expresión.</i></p> <p>Eje 3:</p> <p><i>Las Producciones Artísticas y sus Mensajes</i></p>	<p><b>Organización de la imagen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Ritmo, equilibrio, intuitivos. Simetría simple. Modos de representación. Figurativo, no figurativo.</li> </ul> <p><b>Medios de representación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Dibujo, pintura, escultura, grabado, collage.</li> </ul> <p><b>Producciones artísticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Obras propias y de los pares.</li> <li>· Obras del entorno barrial zonal: arquitectónicas, pictóricas, escultóricas, de grabado, imaginería, cestería, tejeduría, alfarería.</li> <li>· Talleres y artistas.</li> </ul>	<p><b>Representación y producción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Descriptiva del entorno.</li> <li>· Narrativa de historias y cuentos.</li> <li>· Expresiva de su mundo interno.</li> <li>· Recreación de obras plásticas.</li> <li>· A través de juegos creativos: generación de imágenes desde el trazo y la mancha.</li> <li>· Grupos e individuales.</li> </ul> <p><b>Análisis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· De sus producciones y de sus pares.</li> <li>· De obras artísticas de la región.</li> <li>· Lectura de los mensajes.</li> <li>· Grupales e individuales (visitas a monumentos, museos, talleres).</li> </ul> <p><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Selección y estimación de formas, colores, materiales, medios y modos expresivos que más se adecuen a su hacer personal</li> <li>· Selección y estimación de obras artísticas, de acuerdo a su criterio personal.</li> </ul>	<p><b>En relación con el conocimiento y su forma de producción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· La valoración simple de la expresión plástica.</li> <li>· La valoración de las producciones propias y de los otros y/as de su medio.</li> <li>· Disposición abierta y receptiva ante propuestas de acción.</li> <li>· Actitud de cooperación en los proyectos grupales.</li> </ul>

## EXPRESIÓN CORPORAL

## EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p><i>Eje 1:</i> <i>Los Códigos y la Exploración del Mundo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimiento de las diferentes partes del cuerpo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Extremidades, tronco, cabeza. Columna vertebral. Zonas articuladas y musculares.</li> </ul> </li> <li>• Imagen global y segmentaria del cuerpo en movimiento y en quietud:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensaciones que registra el cuerpo. Tono muscular. Tensión, relajación. Representación del cuerpo en movimiento.</li> </ul> </li> <li>• Calidades del movimiento:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los pares opuestos: fuerte-suave, rápido-lento, pesado-liviano.</li> </ul> </li> <li>• La intencionalidad del movimiento.</li> <li>• El movimiento en el tiempo: simultaneidad, alternancia.</li> <li>• El movimiento en el espacio:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciones espaciales: cerca-lejos, arriba-abajo, adelante-atrás, a un lado-al otro.</li> </ul> </li> <li>• El diseño espacial en movimiento (trayectoria):               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Líneas, rectas y curvas.</li> <li>- Aperturas y cierres.</li> <li>- Ampliación y reducción.</li> <li>- Los apoyos del cuerpo. El espacio que ocupa el propio cuerpo.</li> </ul> </li> <li>• Percepción del espacio:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- En quietud y movimiento.</li> <li>- El espacio que ocupan los objetos y los otros.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Exploración o investigación de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las posibilidades del movimiento del cuerpo propio y del otro.</li> <li>- Las posibilidades del movimiento a partir de objetos de uso cotidiano, disfraces, máscaras, personajes de la vida real y del mundo de la fantasía.</li> <li>- Del movimiento de inicio y cierre en un mensaje en movimiento.</li> </ul> <p>• La forma de ampliar o reducir el espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el propio cuerpo.</li> <li>- En relación con los otros.</li> <li>- Con los objetos.</li> </ul> <p>• La energía y su distribución en las distintas posiciones del cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambio de una energía a otra.</li> <li>- Preguntas y respuestas dentro de una situación.</li> </ul>	<p><b>En relación consigo mismo</b> Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza en sus propias posibilidades expresivas con los elementos de la música.</li> <li>• Disfrute de sus actividades y de sus producciones artísticas.</li> </ul> <p><b>En relación con los otros</b> Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto por el tiempo y el espacio de los otros.</li> <li>• Respeto por las opiniones, emociones y sentimientos de los demás.</li> <li>• Valoración del trabajo en grupo.</li> <li>• Constancia en la participación.</li> </ul> <p><b>En relación al conocimiento y su forma de producción</b> Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de la expresión musical.</li> <li>• Valoración de las producciones musicales propias y de los otros.</li> </ul>

**EXPRESIÓN CORPORAL**

**EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN**

<b>EJES ORIENTADORES</b>	<b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b>	<b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b>	<b>CONTENIDOS ACTITUDINALES</b>
<p><i>Eje 2:</i> <i>Los Modos y los Medios para su Expresión</i></p> <p><i>Eje 3:</i> <i>Las Producciones Artísticas y sus Mensajes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El movimiento como lenguaje personal y social.</li> <li>• El carácter y estilo de los movimientos propios y de los otros.</li> <li>• Los estados anímicos. Su manifestación.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- El gesto, la actitud corporal, el rostro, el movimiento del cuerpo.</li> </ul> </li> <li>• El vínculo corporal en quietud y en movimiento consigo mismo, con los otros.</li> <li>- El diálogo corporal: rol activo y pasivo.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emisor y receptor. Producción de mensajes.</li> </ul> </li> </ul> <p>• Combinación de movimientos que surjan de los niños hacia la construcción de coreografías sencillas.</p> <p>• Las danzas de la zona, de otras regiones y las pertenencias al acervo cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecución de:</li> <li>• Movimientos con paulatina precisión. Movimientos coordinados: en relación al propio cuerpo, a otros cuerpos, a los objetos.</li> <li>• Movimientos iguales o distintos a los otros.</li> <li>• Movimientos improvisados (solos o con otros).</li> <li>• Dibujos espaciales con desplazamientos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Líneas que se cruzan.</li> <li>- Líneas que unen distintos puntos.</li> </ul> </li> </ul> <p>Produccion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseños de figuras que solo pueden configurarse con la presencia de los otros.</li> <li>• Formas coreográficas y pasística de danzas del folklore, adaptadas a la etapa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración simple de las producciones artísticas de su medio.</li> <li>• Disposición abierta y receptiva ante propuestas de acción.</li> <li>• Participación cooperativa y solidaria.</li> </ul>

## EXPRESIÓN TEATRAL

## EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p><b>Eje 1:</b> <b>Los Códigos y la Exploración del Mundo</b></p>	<p>Elementos del código</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto: Yo y los otros. Posibilidades expresivas y comunicativas.</li> <li>• Objeto real - imaginario.</li> <li>• <b>Situación</b> real-imaginario.</li> <li>• <b>Las acciones</b></li> <li>• <b>Historia</b> real / imaginaria.</li> <li>• <b>Entorno:</b> cercano, conocido, desconocido, imaginario.</li> <li>• <b>Conflicto:</b> Las dificultades.</li> <li>• <b>Espacio:</b> De juegos, de tareas, de representación. El escenario.</li> </ul> <p><b>Organización de los elementos</b> 3 <b>Tiempo:</b> El "ahora".</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rol:</b> Conductas cercanas, los afectivos, los mágicos.</li> <li>• <b>Situación dramática:</b> Aquí y ahora.</li> </ul>	<p><b>Exploración y reconocimiento</b> del propio cuerpo y los de los otros. Descubrimiento de las propias posibilidades de expresión y de comunicación a través de actividades cotidianas. Pruebas de movimientos corporales y gestuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ex loración de objetos, uso de objetos reales, creación e imaginación de objetos a partir de situaciones reales e imaginarias.</li> <li>* Narración de hechos o sucesos de la realidad y de sucesos imaginarios. Apreciación y comentarios.</li> <li>• Las acciones como generadoras de acercamiento y conocimiento de los miembros del grupo. Exploración y apreciación en la comunicación.</li> <li>• Narración de historias personales, soñadas, ficcionales. Re-narración. Narración colectiva. Incorporación de acciones a los relatos.</li> </ul>	<p><b>En relación consigo mismo</b> Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza en sus propias posibilidades expresivas. Autonomía. Autoestima.</li> <li>• Disposición para participar con alegría, emoción y naturalidad en los "actos escolares".</li> <li>• Confianza en las propias posibilidades de expresión dramática y teatral.</li> <li>• Gusto por las representaciones teatrales; disfrute en la caracterización de personajes y ambientaciones escenográficas.</li> </ul> <p><b>En relación con los otros</b> Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración gozosa en diferentes grupos.</li> <li>• Socialización afectiva: respeto por sí mismo y por los otros, por sus ideas, emociones y sentimientos.</li> <li>• Valoración y gratificación respecto de las manifestaciones dramáticas propias y las de los otros.</li> </ul>





EXPRESIÓN TEATRAL

EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con el entorno, observación, exploración. Apropiación y creación de situaciones dramatizables (visitas a supermercados, teatros, zoológicos y museos).</li> <li>• Provocación de conflictos. Resolución de dificultades. Dificultades simples.</li> <li>• Exploración del ámbito escolar. Vivencias en salas teatrales. Uso libre del escenario; uso lúdico. Utilización frecuente del escenario escolar para actividades ludo-dramáticas. Exploración de escenarios públicos (antes y/o después de actos patrios u otras celebraciones).</li> <li>• Elección de roles, caracterizaciones (el disfraz, el maquillaje, el uso de objetos). Desempeño de roles. Elaboración de acciones para esos roles.</li> <li>• Interpretación y producción de dramatizaciones a partir de poesías, cuentos, situaciones cotidianas, textos teatrales, imágenes, estímulos sonoros y musicales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de la amistad y de la cooperación del trabajo grupal.</li> <li>• Respeto e interés por las posibilidades expresivas y creativas de los otros.</li> <li>• Valoración y aceptación de las posibilidades y de las limitaciones de los otros.</li> <li>• Respeto por el tiempo y el espacio propio y del otro.</li> </ul> <p><i>En relación al conocimiento y su forma de producción</i> Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición placentera de recursos expresivo-estéticos que le permitan proyectarse y exteriorizar su afectividad y sus necesidades.</li> <li>• El goce en las expresiones dramáticas.</li> <li>• El entusiasmo y la creatividad en los trabajos ludo-dramáticos.</li> <li>• El disfrute por la preparación y ejecución de muestras dramáticas sencillas; de teatro de títeres; de teatro de sombras.</li> <li>• Valoración de muestras teatrales del medio y de la región.</li> </ul>

## EXPRESIÓN TEATRAL

## EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p><i>Eje 2:</i></p> <p><i>Los Modos y los Medios para la Expresión</i></p>	<p><b>Socialización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos de interrelación y de construcción de grupos.</li> </ul> <p><b>Comunicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Con sus pares; con los otros.</li> </ul> <p><b>Recursos corporales y vocales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La voz, el lenguaje gestual y corporal.</li> <li>Los estados de ánimos reflejados en gestos, posturas, tonos de voz, emisión de parlamentos.</li> </ul> <p><b>Sensibilización sensorial y emotiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Información del mundo interno.</li> <li>El cuerpo sensible a los estímulos externos e internos.</li> <li>Las emociones y los sentimientos.</li> </ul> <p><b>Imaginación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La realidad y la ficción, su expresión a través de códigos variados. La fantasía.</li> <li>Teatro de títeres.</li> <li>Teatro de sombras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Experimentación</b> de juegos que posibiliten el conocimiento del grupo; la comunicación el acrecentamiento de la confianza individual y grupal.</li> <li>Diálogo entre los niños y con otros niños, con adultos dentro y fuera de la escuela.</li> <li>Descubrimiento y ejercitación de las propias posibilidades expresivas. Corporal, la gestual.</li> <li>Sonorizaciones. Imitaciones. Secuencia de movimientos, ritmos y posturas. Roles. Acciones y modalidades de expresión.</li> <li>Exploración del entorno. Estimulación de las percepciones y de su traducción en acciones representativas.</li> <li>Expresión de emociones y de sentimientos a partir de estímulos sonoros, literarios, de imágenes, canciones, de experiencias vividas.</li> </ul>	<p><b>En relación consigo mismo</b></p> <p>Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Confianza en sus propias posibilidades expresivas. Autonomía. Autoestima.</li> <li>Disposición para participar con alegría, emoción y naturalidad en los “actos escolares”.</li> <li>Confianza en las propias posibilidades de expresión dramática y teatral.</li> <li>Gusto por las representaciones teatrales; disfrute en la caracterización de personajes y ambientaciones escenográficas.</li> </ul> <p><b>En relación con los otros</b></p> <p>Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integración gozosa en diferentes grupos.</li> <li>Socialización afectiva: respeto por sí mismo y por los otros, por sus ideas emociones y sentimientos.</li> <li>Valoración de la amistad y de la cooperación del trabajo grupal.</li> <li>Respeto e interés por las posibilidades expresivas y creativas de los otros.</li> <li>Valoración aceptación de las posibilidades y de las limitaciones de los otros.</li> <li>Respeto por el tiempo y el espacio propio y del otro.</li> </ul>





## EXPRESIÓN TEATRAL

### EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Estimulación de la imaginación desde conversaciones relacionadas con vivencias; con series televisivas. Exploración de la fantasía. Interpretaciones corporales, estuales, sonoras, individuales y grupales. Imitación de personajes.</li><li>• Concurrencia a funciones teatrales para niños.</li><li>• Análisis y apreciación.</li><li>• Exploración de variedades de títeres. Construcción de títeres de guante, de dedo y otros de sencilla factura.</li><li>• Experimentación con títeres.</li><li>• Exploración del lenguaje corporal a través de sombras proyectadas en espacios abiertos.</li><li>• Colaboración en la ejecución de la infraestructura para el teatro de sombras.</li><li>• Exploración de las sombras proyectadas en la pantalla.</li><li>• Observación y experimentación de los modos de representación.</li></ul>	<p><b>En relación con el conocimiento y su forma de producción</b> Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Disposición placentera de recursos expresivo-estéticos que le permitan proyectarse y exteriorizar su afectividad y sus necesidades.</li><li>• El goce en las expresiones dramáticas.</li><li>• El entusiasmo y la creatividad en los trabajos ludo-dramáticos.</li><li>• El disfrute por la preparación y ejecución de muestras dramáticas sencillas; de teatro de títeres; de teatro de sombras.</li><li>• Valoración y gratificación respecto de las manifestaciones dramáticas propias y las de los otros.</li><li>• Valoración de muestras teatrales del medio y de la región.</li></ul>

## EXPRESIÓN TEATRAL

## EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p>Eje 3: : Las. Producciones Artísticas y sus Mensajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La representación de “historias propias” ante sus yares.</li> <li>• Representación en un escenario.</li> <li>• Teatro de títeres.</li> <li>• Teatro de sombras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatizaciones lúdicas en diferentes espacios.</li> <li>• Exploración y apropiación del escenario.</li> </ul> <p><b>Producción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Improvisaciones libres y espontáneas desde el escenario.</li> <li>• Organización de “fiestas teatrales simples”.</li> <li>• Elección de la obra. Elección de roles. Ensayos. Preparación y ejecución de ambientaciones, de caracterización de los personajes.</li> <li>• Distribución de roles para la ejecución organizativa: los que “publicitan”; los que cursan invitaciones; los presentadores; los “actores”.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecución de obras teatrales.</li> <li>• Ejecución de obras con títeres.</li> </ul> <p>Ejecución de obras sencillas en teatro de sombras.</p>	<p><b>En relación consigo mismo</b> Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza en sus propias posibilidades expresivas. Autonomía. Autoestima.</li> <li>• Disposición para participar con alegría, emoción y naturalidad en los “actos escolares”.</li> <li>• Confianza en las propias posibilidades de expresión dramática y teatral.</li> <li>• Gusto por las representaciones teatrales; disfrute en la caracterización de personajes y ambientaciones escenográficas.</li> </ul> <p><b>En relación con los otros</b> Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integración gozosa en diferentes grupos.</li> <li>• Socialización afectiva: respeto por sí mismo y por los otros, por sus ideas, emociones y sentimientos.</li> <li>• Valoración de la amistad y de la cooperación del trabajo grupal.</li> <li>• Respeto e interés por las posibilidades expresivas y creativas de los otros.</li> <li>• Valoración y aceptación de las posibilidades y de las limitaciones de los otros.</li> <li>• Respeto por el tiempo y el espacio propio y del otro.</li> </ul>



EXPRESIÓN TEATRAL

EL NIÑO Y SU MUNDO SE COMUNICAN

EJES ORIENTADORES	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
			<p>En relación al conocimiento y su forma de producción Iniciación en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición placentera de recursos expresivo-estéticos que le permitan proyectarse y exteriorizar su afectividad y sus necesidades.</li> <li>• El goce en las expresiones dramáticas.</li> <li>• El entusiasmo y la creatividad en los trabajos ludo-dramáticos.</li> <li>• El disfrute por la preparación y ejecución de muestras dramáticas sencillas; de teatro de títeres; de teatro de sombras.</li> <li>• Valoración y gratificación respecto de las manifestaciones dramáticas propias y las de los otros.</li> <li>• Valoración de muestras teatrales del medio y de la región.</li> </ul>

## PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los actuales enfoques de la Educación Artística requieren, para su implementación, la consideración de algunos principios.

- Las estrategias pedagógicas del aula deben evitar las ejercitaciones rutinarias repetitivas que pudieran fijar estereotipos y desalentar el desarrollo de las disposiciones expresivas del niño.
- Las dimensiones expresivas individuales y sociales del arte serán contempladas en las estrategias metodológicas con la inclusión de actividades facilitadoras de la evolución personal y la integración grupal; que generen actitudes de confianza e independencia y actitudes sociales de respeto y participación.
- El juego es el recurso natural para generar actividades artísticas. El niño a través de él, exterioriza sus emociones; como el artista crea jugando, se ubica como protagonista y se compromete en la acción con alegría. El docente, respetando esa forma espontánea, encaminará lo lúdico por vía de la razón hacia la realización de la obra.
- El desarrollo sensorial contribuye al aprendizaje significativo. El aprendizaje como conocimiento que crece, debe también “alimentarse” de lo sensorial, a fin de que las oportunidades de aprender se multipliquen e instalen como conocimiento significativo.
- Las características socioculturales y los recursos propios de la región se convertirán en elementos disponibles para la concreción de los propósitos artísticos.
- En el Nivel Inicial, el rasgo característico de las metodologías es la acción, pero entendida como el “hacer del maestro y el hacer del niño” desde sus intereses, conocimientos y habilidades previos.
- En los procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos la evaluación debe ser amplia, permanente e integrada a todas las instancias y destinada a orientar y reorientar las acciones tanto del alumno como del docente. Se contemplará la participación progresiva de los niños (en el acto evaluativo) para favorecer el desarrollo de la capacidad crítica y el compromiso con el propio aprendizaje. Abarcará aspectos característicos de cada lenguaje artístico, tomándose en cuenta la relación entre los progresos observados en la utilización de códigos y procedimientos, la socialización y la calidad de los resultados.

### Algunas consideraciones acerca del maestro de arte

El maestro al inspirar y orientar la Educación Artística del alumno/a experimenta un emocionante intimismo con él. Cada experiencia artística debe convertirse en un acontecimiento inolvidable de los dos.

Identificado con el hacer artístico y conocedor por experiencia de las emociones y dificultades que produce el gran momento del acto artístico, tiene el privilegio de ver y sentir el crecimiento de la energía creadora y transformadora en las obras de los niños. Es un protagonista de todo el proceso creativo desde su rol.

Esta actitud valoradora complementada con profesionalismo le permitirá dirigirse hacia el respeto de los tiempos del niño y de sus capacidades. Procurará guiar sin avasallar; será sutil en sus consideraciones; flexible y afectuoso en el trato; receptor positivo de las opiniones de sus alumnos. Evitará los extremos: ser “academizante” por la aplicación exagerada de un método, o ser “liberal” al negar el valor de la sistematización. Basará sus acciones en los intereses y aspiraciones del niño, estimulará sus iniciativas, despertará vivencias y ayudará a completar su experiencia al clarificar sus saberes.

## Educación Musical

- La orientación del proceso pedagógico debe dirigirse hacia una educación sonora.  
Significa trabajar el sonido desde un enfoque más abarcativo y profundo que el tradicional. Descubrir y valorar el entorno o paisaje sonoro; sensibilizar para escuchar el universo de los sonidos.
  - Escuchar es la base de todas las experiencias educativo-musicales en cualquier circunstancia.
  - Desarrollar la escucha consciente periférica y focalizada garantiza la conducción eficaz de un proceso de musicalización.
- la elección de un repertorio de calidad es una condición necesaria para la educación musical.  
El repertorio musical, como medio para abordar los contenidos, requiere una selección adecuada y eficaz que permita ser utilizado desde múltiples perspectivas: valor estético, contenido emotivo, recurso para el desarrollo de habilidades audio-perceptivas, vocales, instrumentales, dancísticas; modelo para el análisis de los códigos del lenguaje, herramientas para el juego; repertorio que fomenta la identidad cultural y disparador de otras formas de expresión.
- La canción como eje importante de la actividad musical necesita tratamiento metodológico.  
Es vía natural de expresión grupal e individual; muestra de equilibrio, armonía y simbiosis de música y texto. Al enseñarla se respetará esta unión. Los procedimientos de mostrar primero el texto y luego la música rompen la unidad y los alumnos desplazan el aprendizaje de la melodía a la palabra. El texto será abordado con variados recursos: corporales, visuales, auditivos, y no a través de la repetición y memorización; en cada nueva audición se colocará un “contexto significativo” diferente.
- Los instrumentos “no convencionales” realizados con material de desecho son una fuente inagotable de aprendizaje motor y perceptivo.  
La adopción de estos instrumentos sumados al instrumental tradicional viabiliza un enfoque estético-didáctico actualizado. Permite su aprovechamiento como medio de exploración y conocimiento sensible del sonido, como recurso para el desarrollo y refinamiento auditivo, como puente facilitador entre acción y noción, como propiciadores de hábitos instrumentales. Su búsqueda, confección y utilización enriquece los aprendizajes desde el campo de la experimentación con el sonido. A través de contactos cargados de significación, el niño crea un vínculo afectivo que garantiza la eficacia de los mismos.

\* 1,

## Educación Plástica

- El alumno/a tiene su momento particular y personal de concentración en su producción plástica en un ambiente adecuado.  
La actitud de respeto por ese lapso de repliegue en sí mismo contribuirá al desarrollo de su potencialidad creadora y al gusto por un diálogo íntimo y secreto con suyo.
- El docente presentará técnicas adecuadas al nivel del alumno/a y a las posibilidades y facilidades que le provea el entorno.  
El valor de las técnicas propias de la actividad plástica reside en la significación que ellas tienen para el alumno/a y no en la excesiva variedad de las mismas.
- El docente intervendrá cuando observe estancamientos en la producción plástica del niño. La intervención estimulará la búsqueda de sus propias soluciones y no impondrá respuestas adultas.

- Las exposiciones permanentes, renovadas, de las producciones artísticas de los alumnos estimularán la participación y el protagonismo en la vida escolar.

Los productos plásticos que se exponen constantemente ayudan a afianzar la personalidad y la autoestima del niño/a. En estos acontecimientos se reflejan sus logros, sus esfuerzos; siente la alegría de ver concretada su obra y compartirla con los pares, maestros y padres.

- El docente planteará situaciones en donde el niño/a desarrollará una actitud de búsqueda de nuevas organizaciones de la imagen, superando los formatos y tamaños tradicionales.
- Las imágenes de láminas o decoraciones de salas realizadas por la maestra pueden esquematizarse y transformarse en estereotipos.

Se le dará a los niños/as la oportunidad de crear las ilustraciones con formas propias. Aquellas serán estimadas y respetadas por sentirse co-autores; así se evitará el riesgo de la copia reiterada de las figuras que el docente suele efectuar o seleccionar de textos infantiles.

## **Expresión Corporal**

El niño/a con el conocimiento del propio cuerpo y su cuidado serán las bases que favorecerán el desarrollo de las posibilidades expresivas del movimiento corporal.

El docente propiciará un ambiente agradable, de confianza y seguridad que ayude a la concentración, a la desinhibición y la liberación del movimiento para que se genere una apertura expresiva y el compromiso con las actividades corporales.

- El movimiento debe ser el eje globalizador de esta situación particular de aprendizaje.

El cuerpo es el que conecta al niño con el mundo; a través de él acciona diariamente, registra sensitivamente, memoriza muscularmente. El cuerpo actuando incorpora saberes y produce otros, se vincula con el mundo de los objetos y de los sujetos, registra sensaciones que generan imágenes enriqueciendo la imaginación y ampliando sus posibilidades expresivas.

Un antiguo proverbio chino afirma que el niño no conoce sino actuando, y es aquel que dice: ‘Si lo veo, puedo tal vez recordarlo, si lo veo y lo escucho, podrá serme de mucha utilidad, pero si lo veo, lo oigo y lo hago, jamás podré olvidarlo porque forma parte de mi mismo’.

- Los nuevos aprendizajes se irán estructurando a partir de experiencias vividas.

El niño en el Nivel Inicial trae un cuerpo con historia, guarda memoria de todo aquello que le produjo placer, frustración, gratificación, dolor, un cuerpo con determinada capacidad de movilización y con códigos comunicacionales adquiridos en su primera etapa de vida. Plantear conflictos entre lo que saben y lo que deben conocer producirá un desequilibrio imprescindible que lo obliga a encontrar nuevas respuestas, relacionando nuevos y viejos aprendizajes, asimilando y acomodándose para lograr restablecer el equilibrio.

- ‘El juego infantil es expresión de la relación del niño con la totalidad de la vida’, debe ser punto de partida en el proceso de expresión corporal.

Jugar con el cuerpo es gozar con él, habitarlo como a una casa, vivirlo, disfrutarlo. Se trata de que el niño viva en un cuerpo que juegue a jugar.

Un cuerpo jugando observa, inventa, recrea, saca conclusiones, acciona con otros, permitiéndose el goce del vínculo con los otros cuerpos.

- La expresión corporal está integrada al concepto de la danza: considerando a ésta como una respuesta corporal a determinadas motivaciones.

Si bien ‘cualquier acción funcional se transforma en danza cambiando su objetivo y agregando una organización témporo-espacial-energética’ (el rascarse puede transformarse en la

danza del rascado), se trata de que la experiencia artística vincule al niño con su ambiente, con sus pautas culturales, con ese legado ancestral que lo identifica y en función de esa armonía con sí mismo y el medio, desarrolle su innato potencial creativo.

## Expresión Teatral

- No se busca formar "actores" sino personas capaces de expresarse, comunicarse creativamente y de disfrutar de estas experiencias.
- Todas las actividades dramáticas tendrán un espíritu de juego.

La expresión dramática constituye una de las manifestaciones espontáneas de los niños/as y su naturaleza lúdica debe respetarse. Nada le será impuesto para que la expresión sea voluntaria, sincera y natural.

- la Expresión Teatral es un proceso que irá construyéndose paulatinamente. Primeramente se darán expresiones dramáticas naturales y, de acuerdo con las preferencias de los niños, se manifestarán a través de juegos teatrales.
- La actividad dramática y teatral estará sustentada por un ambiente afectivo, de confianza y libertad.
- Los actos escolares serán vividos sin tensiones ni tropiezos angustiantes, para ello se cuidará que el niño esté familiarizado con múltiples "festejos" (no sólo acontecimientos patrios; los motivos estarán relacionados con los intereses del niño); que sienta la alegría de recitar su propio texto, elegir personajes, interpretar su canción predilecta; no será un simple transmisor de ademanes y de palabras, enfundado en disfraces que no elige, maquillado "de golpe", sin significatividad ni goce alguno. No aparecerá en público sumido en sensaciones de competitividad y/o complacencia que lo vayan alejando de las posibilidades de integración y socialización con sus pares.

El público espectador irá gradualmente ampliándose hasta configurar la magnitud y heterogeneidad que aparece en los actos.

- Los intereses, las necesidades y posibilidades expresivas de cada niño y del grupo se entiquecerán a través de la rotación de roles y de búsquedas en las caracterizaciones con la utilización de trajes, objetos, máscaras, maquillaje.
- Se promoverá la activa participación en diálogos, imitaciones y producciones que promoverán el trabajo cooperativo.
- La creación de historias, selección de personajes y vivencias dramáticas permitirán el uso flexible del espacio y de variados materiales (objetos, vestuario, máscaras, música) así como una atenta observación de la realidad que conjuntamente con los elementos imaginarios, enriquezcan las representaciones.

## Algunas propuestas de relación con otras áreas

La relación con otras áreas permite abordar temas concretos desde diferentes enfoques y construir saberes cada vez más complejos y profundos desde la experiencia múltiple del arte. Se presentan aquí algunas propuestas:

- Con el área de Lengua al favorecer el uso del lenguaje oral como medio de expresión de los afectos, de las ideas, de las fantasías; el enriquecimiento de las definiciones utilizadas por los niños; la iniciación de la comprensión lectora de textos.
- Con Educación Física coopera a través de sus contenidos al iniciarse en el conocimiento, aceptación y expresión de su propio cuerpo a partir de la construcción de su imagen corporal.

La Plástica, Música, Expresión Corporal, Expresión Teatral y Educación Física, cooperarán para que el niño/a adquiera hábitos de higiene, de cuidado de su cuerpo y su entorno, a mejorar su coordinación dinámica a través de los juegos motores.

- A partir de los contenidos de la Plástica y de Expresión Corporal que abarcan relaciones espaciales en los objetos, entre objetos y en los desplazamientos pueden relacionarse con conceptos del área de Matemáticas que le ayudarán al niño/a a establecer relaciones **entre las partes** de los objetos, orientarse en el espacio próximo, ubicar los objetos en el espacio, desarrollar formas de representación en el espacio tridimensional y bidimensional.
- Desde los contenidos de Música, por ejemplo: sonidos del entorno cercano como su casa, el barrio, la naturaleza, podrán ser relacionados con conceptos de las Ciencias Naturales y Sociales que le aportarán al niño una mejor relación con el ambiente que lo rodea a través de la observación, selección y registro de la realidad, dotando de significado a los contenidos tratados.
- Los contenidos de la Plástica y la Expresión Teatral correspondientes a la Producción Artística Regional se integran con los temas de Ciencias Sociales para que el niño/a reconozca la existencia del pasado, a estimar su propia historia, la de su grupo familiar, de su comunidad, de su provincia, de su Nación; a informarse de los vestigios en objetos, edificios, movimientos usos y costumbres, creencias, leyendas y mitos.

## BIBLIOGRAFÍA

- “Cuadernos de Cultura de Santiago del Estero”, Municipalidad de Santiago del Estero.
- “Módulo 1 sobre Contenidos Curriculares”, Comisión Curricular, Santiago del Estero.
- “Módulo II sobre Enfoque Curricular”, Comisión Curricular, Santiago del Estero.
- ABALOS, Jorge W., Shalacos, Edit. Losada, Buenos Aires.
- ABALOS, Jorge W., *Shunko*, Edit. Losada, Buenos Aires. ,
- CASTELLI, Eugenio, *Teoría y técnica de la información*, Edit. Plus Ultra, Buenos Aires, 1989.
- CHAZARRETA, Dante, “Cuadernillo sobre Filosofía y Antropología Regional”.
- COLL, C. y POZZO, I., *Los Contenidos en la Reforma*, Edit. Sud América.
- COLL, C., *Psicología y Currículum*, Edit. Laia.
- Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial**, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Diario *El Liberal*, periódico de Santiago del Estero.
- FERNÁNDEZ PEREZ, Miguel, *Las tareas de la profesión de enseñar*, Edit. El Siglo XXI, Madrid, 1994.
- FIORENTINO, Dante C., *Cura de Nadie y Tres Poemas*, Edit. La Danesa, Córdoba, Argentina, 1994.
- FIORENTINO, Dante C., *Shishilo* (cuentos), Edit. Losada, Buenos Aires, 1988.
- GRAMATO, ROTELLI y BATISTA, *El juego en el proceso de aprendizaje*, Edit. Humanitas.
- LEIF y DELAY, *Sicología y Educación del Niño*.
- Ley Federal de Educación N° 24.195.
- LOPEZ, Graciela A., *Kilómetro ciento treinta y siete*, Edit. America, Buenos Aires, 1971.
- Pedagogía de la Escuela Infantil**, Edit. Santillana.
- Revista de *La Nación*, Buenos Aires.
- Revista **Novedades Educativas**.
- SACRISTÁN, Gimeno y PEREZ GÓMEZ, Angel, *Comprender y transformar la enseñanza*, Edit. Morata, Madrid.
- SARLO, Beatriz, *Escenas de la vida posmoderna*, Edit. Ariel, Buenos Aires, 1994.

## Plástica

- BORTHWICK, Graciela, *Los espacios creativos en la educación*, Edit. Bonum.
- GARDNER, Howard, *Educación Artística y desarrollo humano*, 1994, Edit. Paidós, Educador, Argentina.
- HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F., JODAR MIÑARRO, A. y MARIN VIDAL, R. (coords.), *¿Que es la Educación Artística?*, Edit. Sendai, Barcelona, 1991.
- LOWENFELD, Viktor y BRITAIN, Lamber, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Edit. Kapelusz.

## Música

- ALEXANDER, Gerda, *Lu eutonia*, Edit. Paidós, Buenos Aires.
- COLUCCIO, Félix, *Folklore para la escuela*, Edit. Plus Ultra, Buenos Aires.
- DE GAINZA, Violeta H., *Estudios de psicología musical*, Edit. Summus.
- FREGA, Ana Lucia, *Música para maestros*, Edit. Marimar.

## FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL ÁREA

Los cambios de este fin de siglo han modificado profundamente a la sociedad, la vida actual requiere una educación más amplia y compleja.

En este sentido, la **Ley Federal de Educación N° 24.195**, reconoce la demanda de la sociedad, estableciendo como uno de los principios de la política educativa: **“El fomento de las actividades físicas y deportivas para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas”**, del cual surgen los objetivos para los distintos niveles de educación. Nivel Inicial: *“favorecer el proceso de maduración del niño en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio afectivo y los valores éticos”*; la Educación General Básica: *“utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica”*; por último la Educación Polimodal: *“propiciar la práctica de la educación física del deporte para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica”*.

El área de Educación Física se orienta hacia el desarrollo de capacidades y habilidades que perfeccionen y aumenten las posibilidades de movimiento de los alumno/as, hacia la profundización del conocimiento motriz, como una organización significativa del comportamiento humano y a asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y al movimiento. La enseñanza sistematizada y metodizada de esta área implica tanto adquirir y mejorar a través de la práctica las posibilidades de acción de los alumnos/as, como propiciar la reflexión sobre la finalidad y el sentido de esa práctica.

El significado y la comprensión del movimiento no pueden aislarse del significado y la comprensión del propio cuerpo como elemento concreto en la experiencia de las personas. La educación del cuerpo y el movimiento, asimismo, no debe reducirse a los aspectos perceptivos y motores, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos.

El cuerpo y el movimiento se constituyen en ejes básicos de la acción educativa del área. De esta manera se da importancia al conocimiento corporal vivenciado y sus posibilidades motoras, lúdicas, expresivas y comunicativas; hacia la propia aceptación de sentirse bien con su propio cuerpo, de mejorarlo y utilizarlo eficazmente. El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social derivado de sus propiedades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situación de relación.

Por lo tanto, la enseñanza de la Educación Física debe promover y facilitar que cada alumno/a llegue a conocer y comprender su propio cuerpo, sus posibilidades de movimiento, a dominar un número variado de actividades corporales, motrices, lúdicas y deportivas, a través de sus bloques de contenidos específicos. Todo esto dentro del marco de los objetivos generales de la educación, de modo tal que en el futuro pueda elegir las más convenientes para su desarrollo personal, ayudándolos a adquirir saberes, haceres, actitudes, valores, normas y hábitos que le permitan mejorar la condición de vida y de salud, como así también disfrutar y valorar las posibilidades de movimiento como medio de enriquecimiento personal y de relación con los demás.

En definitiva, se trata de que todas las personas, con una actitud reflexiva y crítica, sean participes y responsables con su propio cuerpo, y exigentes consigo mismo y la sociedad para alcanzar mayores posibilidades en el nivel de calidad de vida.

## Propósitos educativos

- Apuntar a la adquisición de competencias y/o saberes variados y significativos que faciliten la adaptación del ser humano ante diferentes situaciones.
- Desarrollar y acrecentar capacidades corporales, orgánicas y motoras a través de los juegos motores, la gimnasia, los deportes, la natación y la vida en la naturaleza y al aire libre para la adquisición de competencias prácticas, intelectuales, sociales e interactivas.
- Promover diversos abordajes que operen en los planos corporal, organico, psiquico-intelectual y etico-social para lograr un cuerpo dúctil y hábil que permita una libre expresión a partir de la autovaloración, enriquecimiento de la capacidad creativa, participativa y comunicativa.
- Afianzar hábitos y adquirir valores morales y éticos que sustenten la práctica de actividades físicas, lúdicas y deportivas con significación social.
- Establecer una relación respetuosa y armonica con la naturaleza, partiendo de experiencias variadas que permitan adquirir conocimientos, valores, actitudes y normas necesarios para proteger, preservar y mejorar el ambiente.
- Vivenciar la satisfacción de compartir, la alegría de jugar, el respeto por si mismo y por el otro, y el uso creativo del tiempo libre contribuyendo al acrecentamiento de la salud psico-física para una mejor calidad de vida.

## **CONSIDERACIONES PARA EL NIVEL INICIAL**

El Nivel Inicial comprende una etapa crucial en el desarrollo del ser humano, las actividades tienen por objetivos básicos el aprendizaje de conocimientos en los aspectos corporales, organicos, motrices, emocionales, intelectuales y sociales del niño/a para que pueda enfrentar con éxito las dificultades crecientes que deberá superar en los ciclos escolares posteriores y en la vida diaria.

En este nivel, la Educación Física debe correlacionarse con toda la labor educativa, pero tal correlación no debe ser artificial o forzada, sino darse a nivel de métodos y contenidos que se integren con las otras áreas operando desde el cuerpo y el movimiento.

Si bien puede ser desarrollada por la maestra a cargo de la sala, sería importante que junto al especialista del área elaboren proyectos para una educación más eficaz. Ambos deberían procurar que el proceso de construcción del aprendizaje se produzca a través de prácticas de actividades corporales y motrices y de la reflexión sobre esa práctica; para que los niños y las niñas:

- Se integren socialmente y evolucionen adecuadamente en su aspecto emocional e intelectual, implicados en la solución de problemas y situaciones lúdico motrices.
- Se ubiquen en el tiempo y en el espacio con una adecuada relación con los objetos que los pueblan.
- Se inicien en el uso del cuerpo y el movimiento propio de nuestra cultura y sociedad
- Adquieran habilidades y destrezas básicas.
- Desarrollen su cuerpo y funciones en forma armónica y saludable.
- Descubran las posibilidades comunicativas y expresivas del cuerpo y el movimiento.
- Promuevan actitudes, valores y normas para el respeto, participación y cuidado de sí mismo, de los otros y el medio ambiente.

Es necesario también en este nivel, considerar a los niños y las niñas con alguna discapacidad para integrarlos al sistema junto con sus pares, respetando su derecho de trabajar para educarse desde sus posibilidades y necesidades.

## EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Reconocer su cuerpo en forma global y segmentaria, iniciándose en la aceptación de sus posibilidades y limitaciones expresivas y comunicativas, estructurales y funcionales.
- Cuidar de su propio cuerpo y el de los demás en relación con los objetos y el medio ambiente.
- Utilizar habilidades y destrezas motoras, nociones temporo-espaciales en actividades y juegos individuales y/o grupales.
- Iniciarse en el respeto, modificación y elaboración de reglas en forma cooperativa.

## CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Como criterio principal se adoptó el de ejes organizadores para que los contenidos de **cada blo-** que se relacionen y se integren, lo que no presupone que las actividades didácticas se organicen de igual modo. Existen varias formas de organización de enseñanza, que pueden incluir simultáneamente contenidos diferentes en cualquier etapa del aprendizaje, pero esa selección y organización de contenidos debe responder a criterios de finalidad del movimiento y que es un hecho que en la practica motriz no se den aisladas las destrezas y habilidades de las capacidades corporales y orgánicas.

Para la justificación de los ejes organizadores adoptados se consideraron dos criterios:

- a) **La estructuración psicofísica de los alumnos/as:** Si bien generalmente se admite un progreso continuo del desarrollo de las distintas capacidades de la persona, las pautas del desarrollo sugieren una determinada gradación en la asimilación de contenidos. En el plano motor estas afirmaciones necesitan matizaciones determinadas por los cambios del organismo a niveles morfológicos y funcionales muy significativos, que originan desajustes momentáneos en la adquisición del aprendizaje por un lado, y por el otro, gran capacidad de asimilarlo. El aprendizaje motor como el desarrollo de capacidades físicas se ven alterados de una u otra manera, sin duda es necesario considerarlas para cualquier secuencia de aprendizaje.
- b) **La logica interna de la disciplina:** tiene dos aspectos fundamentales a considerar: el tipo de tarea motriz y el modelo de aprendizaje motor.

El primero tiene dos factores esenciales: la complejidad y la especificidad de la tarea motora. Es preciso analizar la complejidad de las tareas en su realización y en sus posibilidades y necesidades de cada alumno/a, tanto en los aspectos perceptivos, como en los cualitativos y cuantitativos del cuerpo y el movimiento, para establecer las secuencias adecuadas de aprendizaje, que coloquen al nuevo conocimiento en distancia óptima de ser asimilado.

En cuanto al modelo de aprendizaje motor, se orienta al establecimiento de secuencias adecuadas a las distintas etapas o niveles de aprendizaje.

Los ejes organizadores se proponen para favorecer la continuidad y la progresión en los distintos niveles, sobre la base de contenidos similares.

**El niño y su cuerpo en el ambiente:** toma este nombre porque su cuerpo es la realidad más próxima y concreta, y su movimiento la primera forma de adaptación al medio.

**El niño, los objetos y sus pares en el ambiente:** porque el hombre se desarrolla en relación con su entorno, con los objetos y establece vínculos con sus semejantes. Su tendencia natural es la de un “ser social”, que a partir de sus relaciones, comienza a construir su identidad por semejanzas y diferencias.

Estos ejes atraviesan los bloques de contenidos de la Educación Física propuestos por los CBC en el Nivel Inicial, la Educación General Básica y Educación Polimodal, con el cambio en el concepto de **niño** por **púber** y adolescente, según la fase evolutiva de que se trate, cuya complejidad y especialización indican una línea de progreso.

Así como se contempla la interrelación de los bloques de contenidos específicos del área, debe haber una estrecha relación entre los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. En Educación Física es habitual la priorización de los **contenidos procedimentales** que son de carácter cíclico, es decir que se vuelve una y otra vez sobre los mismos contenidos, para ir logrando ciclo a ciclo un grado más alto del aprendizaje en los mismos.

La incorporación de **contenidos conceptuales** no debe hacerse a costa de modificar la configuración de la educación física como área de marcado carácter procedimental, de realización práctica, de actividad y movimiento. Tampoco pueden diseñarse las actividades solo como ejecución motriz, sin un aporte conceptual. Acción y reflexión van juntas y debe primar la actividad física, la experimentación y vivencia de los contenidos.

Los **contenidos actitudinales** se encuentran asociados a los otros contenidos. Ciertas actitudes se encuentran presentes en el tratamiento de todos los contenidos, si bien deben tener un abordaje prioritario en algún momento de la intervención docente, se construyen a lo largo de toda la etapa.

Otras, sin embargo, se asocian en forma más específica a determinados contenidos, por lo que se presentará en forma paralela al mismo. Además, los contenidos de los ejes organizadores, se interrelacionan con los de las otras áreas que integran el currículo jurisdiccional, a fin de mantener una coherencia de secuencias en el mismo y propender a una visión unificada y globalizante de la realidad social, lo que coadyuvará a una formación integral.

## EL NIÑO Y SU CUERPO EN EL AMBIENTE

### CONTENIDOS CONCEPTUALES

- El cuerpo: forma global y segmentaria.
- Posibilidades y limitaciones motrices.
- Imagen del propio cuerpo:
  - lados y partes,
  - predominancia lateral,
  - sensaciones y percepciones corporales, en relación al tiempo y al espacio,
  - el cuerpo en reposo y en movimiento,
  - ritmos internos: pulso, ritmo cardíaco y respiratorio.
- Cuidado del propio cuerpo.
- Juegos individuales:
  - con y sin reglas, preestablecidas, incipientes y complejas.
  - con y sin roles definidos.
- Significado, comprensión y creación de reglas y consignas.

### CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración y reconocimiento de las características del cuerpo en forma global y segmentaria.
- Exploración y reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones.
- Coordinación y control corporal en actividades variadas que impliquen tanto el movimiento global como segmentario.
- Exploración y reconocimiento de los lados y partes del cuerpo respecto al eje de simetría (derecha e izquierda).
- Reconocimiento y uso del lado hábil del cuerpo en variadas actividades que impliquen coordinaciones finas y gruesas.
- Exploración, reconocimiento y prácticas de las sensaciones y percepciones corporales en relación con el espacio (adentro-afuera, adelante-atrás, cerca-lejos, etc.) y el tiempo (rápido-lento, al mismo tiempo, después de, etc.).
- Exploración y práctica de movimientos inhibitorios de tensión y relajación.
- Exploración de posturas adecuadas de iniciación y terminación.
- Exploración de los cambios corporales funcionales en reposo y en movimiento.
- Reconocimiento de los ritmos internos, cardíacos y respiratorios en reposo y en actividad.
- Exploración y ajuste de las destrezas y habilidades básicas en relación al tiempo y al espacio (apoyos, ruidos, rodadas, suspensión, balanceos, lanzamientos, recepción, cambios de dirección y velocidad).
- Vivencia, regulación y control de la fuerza, la resistencia aeróbica, la velocidad y la flexibilidad a través de las destrezas y habilidades motoras.
- Práctica de normas de limpieza y aseo personal.
- Prevención de accidentes y enfermedades antes, durante y después de la actividad con la utilización adecuada de indumentaria, materiales, instalaciones, etc.
- Creación, imaginación y participación en juegos individuales que involucren las capacidades motrices.
- \* Uso y elección de refugios y roles definidos en los juegos individuales.
- Ajuste y elaboración de reglas y consignas en juegos individuales.

## EL NIÑO, LOS OBJETOS Y SUS PARES EN EL AMBIENTE

## CONTENIDOS CONCEPTUALES

- El propio cuerpo y el de los demás:
  - Semejanzas y diferencias.
- Posibilidades y limitaciones motrices de su cuerpo y el de los demás, con y sin elementos.
  - Sensaciones y percepciones corporales propioceptivas y estereocéptivas en relación al tiempo y al espacio con los otros y los objetos.
  - Adaptación de los ritmos biológicos a las actividades compartidas, físicas, lúdicas y de la vida cotidiana, con y sin elementos.
  
- El cuidado de su propio cuerpo y el de los demás.
  
  
  
- El cuerpo, instrumento de expresión y comunicación.
- El entorno natural como medio propio de las personas, las plantas y los animales.
  
- Juegos grupales: masivos y por bandos, con y sin roles definidos, con refugios individuales y grupales.

## CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración y reconocimiento de semejanzas y diferencias de su cuerpo y el de los otros en forma global y segmentaria.
- Exploración, reconocimiento y aceptación de las posibilidades motrices propias y la de los otros, con y sin elementos.
- Ajuste de la coordinación y control corporal en actividades compartidas que impliquen al movimiento global y segmentario.
- Exploración, transposición y orientación de sensaciones y percepciones de su propio cuerpo y el de los otros, en relación al tiempo y al espacio en actividades físicas y lúdicas, con y sin elementos.
- Exploración y reconocimiento de los cambios corporales en reposo y en actividades físicas y lúdicas compartidas.
- Exploración y comparación del ritmo cardiaco y respiratorio propio y el de los demás en actividades físicas y lúdicas de quietud y movimiento.
- Exploración y utilización de las destrezas y habilidades básicas, en actividades físicas y lúdicas compartidas, con y sin elementos.
- Control, regulación y vivencias de la fuerza, la resistencia aeróbica y la flexibilidad a través de habilidades compartidas con y sin elementos.
- Práctica de normas higiénicas personales, grupales y del entorno físico.
- Exploración y reconocimiento de las funciones de alimentación respiración, circulación, pensamiento, sentimiento, durante y después de actividades físicas y lúdicas compartidas.
- Exploración, reconocimiento, creación y uso de gestos expresivos globales y segmentarios que refuercen la comunicación con los demás.
- Exploración, reconocimiento y cuidado del entorno natural, seres vivos que lo habitan: personas, plantas, animales, en actividades de caminatas, paseos, días de vida en la naturaleza.
- Creación y uso de actividades lúdicas compartidas que involucren las habilidades y destrezas en el medio natural con y sin elementos.
- Participación, imaginación y creación de juegos grupales, masivos y por bandos, con y sin elementos. Elección y uso de refugios y roles definidos.
- Ajuste y utilización de las destrezas y habilidades propias a los requerimientos de los juegos masivos y por bandos, con y sin elementos.





## EL NIÑO, LOS OBJETOS Y SUS PARES EN EL AMBIENTE

### CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Significado de la regla. Acuerdo y desacuerdo. Reglas simples y complejas.
- Juegos y rondas tradicionales de su zona.

### CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- \* Elección y uso de actitudes sociomotrices de cooperación, oposición y comunicación en relación al compañero y al oponente.
- Elección, uso, elaboración y ajuste de reglas y consignas en juegos masivos y por a Elección y uso de juegos y rondas tradicionales de su zona.

## CONTENIDOS ACTITUDINALES

Iniciación en:

- Valoración de los aprendizajes del propio cuerpo y de sus posibilidades perceptivas, motrices y expresivas.
- El gusto por la actividad física.
- La confianza en sí mismos.
- Autoestima.
- Valoración del trabajo con los otros.
- La aceptación de los diferentes niveles alcanzados.
- El disfrute de la vida al aire libre y en la naturaleza.
- Cuidado y conservación del entorno.
- Disponibilidad corporal y lúdica.
- El respeto por las reglas y consignas.
- ε Valoración y pertenencia de los juegos y rondas tradicionales.
- ε Valoración y cuidado del material de trabajo.

## PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

El aprendizaje se concibe como un proceso de construcción del alumno/a. El docente deberá tener en cuenta los conocimientos previos que se constituyen no sólo en el punto de partida obligado, sino también en cada nuevo conocimiento objeto de aprendizaje. Aportará elementos de información y permitirá establecer relaciones reflexivas significativas, entre los nuevos conocimientos y los anteriores que ya poseen los alumnos/as, adecuado al momento concreto en que dicho proceso se encuentra.

La Educación Física considera que esta construcción supone el desarrollo corporal, orgánico, motor, partiendo de sus primeros movimientos reflejos, inicia un camino de integración, diferenciación y especialización del comportamiento motor, basado en una cada vez mayor posibilidad de ajuste y control del movimiento.

Los aspectos sensorio-perceptivos, cuantitativos y cualitativos del cuerpo y el movimiento, así como los fundamentos conceptuales, procedimentales, valores, actitudes y normas, que de su tratamiento educativo se derivan, constituyen la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física.

La acción didáctica del docente se centra en la intervención positiva de favorecer el desarrollo potencial de las capacidades de los alumnos/as, para lo cual es preciso tener presente dos criterios fundamentales:

- a) La estructura psicofísica: según la etapa del desarrollo evolutivo de los alumnos/as, sugieren una determinada gradación de la apropiación de los contenidos. Las etapas evolutivas del desarrollo sirven de referencia de lo que se espera de ellos, pero deberán ser contrastadas con la realidad concreta de los mismos en cada situación de aprendizaje.
- b) La *lógica* interna de la disciplina: este criterio implica dos aspectos:
  - 1) El tipo de tareas motrices: el análisis de la complejidad de las tareas motrices necesarias para la adquisición de contenidos comprobando si las exigencias para su realización determinan una secuencia adecuada.
  - 2) El modelo de aprendizaje motor: determina una secuencia y progresión a las distintas fases por las que transita el aprendizaje de contenidos. Si bien es coherente pensar en cubrir todas estas fases en cualquier contenido, es igual de pertinente iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje por la formación perceptiva motriz y la formación de esquemas de respuestas (lo que permitirá iniciarse en el conocimiento del esquema corporal, la imagen de su propio cuerpo, las sensaciones tiempo-espaciales en relación con los objetos y los demás). También abordará desde la formación física, para el desarrollo de los aspectos cuantitativos y cualitativos del cuerpo y el movimiento, a la adquisición de destrezas y habilidades básicas, que llevará a los alumnos/as un proceso de integración, combinación y especialización para la solución de problemas, situaciones y nuevas formas de movimiento.

Asimismo, promoverá la creación de tácticas y estrategias para una eficaz formación lúdica, utilizando al juego como una configuración significativa, espontánea, placentera, libre de una utilidad concreta, que guarda orden dado por la regla y se constituye en el principal hacer infantil. Finalmente se accederá a los deportes que son considerados como juegos altamente reglados, para lo cual será necesario una formación técnica, que debe lograrse teniendo en cuenta las leyes naturales del movimiento y el desarrollo de técnicas específicas con base biomecánicas creadas por el hombre, en el área de los deportes abiertos y cerrados.

La práctica de actividades físicas, lúdicas y deportivas también debe desarrollarse en pleno contacto con la naturaleza y al aire libre, además se desarrollarán todas aquellas actividades que sirvan de base para la exploración y conocimiento del medio natural, a fin de que los alumnos/as tomen conciencia de la importancia del cuidado y preservación del medio natural. Todo acompañado de una formación ético-moral, que desarrolle actitudes, valores y normas.

El docente debe ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes posibilidades y necesidades de los alumnos/as y facilitar recursos y estrategias que permitan dar respuestas a las diversas motivaciones, intereses y capacidades que presentan en todas las edades. Podrá priorizar el desarrollo de determinadas capacidades, según el momento concreto en que se encuentren sus alumnos/as

La enseñanza y el aprendizaje por recepción no debe suponer la simple construcción de automatismo, por un proceso de acumulación y estructuración no consciente de elementos motores sencillos y que, por lo tanto carezca de significado para el alumno. Éste debe ser consciente de sus acciones y poder relacionar cada nuevo aprendizaje con los anteriores, reflexionando, con la ayuda del docente, sobre las ventajas que le confiere a la solución de problemas y al aprendizaje de nuevos contenidos. Desde este punto de vista, la automatización de determinados esquemas motores, no debe basarse solo en una constante repetición de los mismos, en un proceso de memorización motriz, sino también en la consciente integración de los anteriores esquemas motores con lo que es posible relacionar el nuevo. En este sentido la enseñanza aprendizaje receptivo significativo adquirirá su máxima utilidad en factores de ejecución del aprendizaje motor.

El método de enseñanza aprendizaje por descubrimiento adquiere mayor significado en cualquier etapa evolutiva del alumno/a. Por ejemplo, en las actividades que se pretende desarrollar el componente perceptivo y sobre todo en aquellas cuyo objetivo es procesar informaciones e interpretar consignas con un tiempo de reacción mínima y decidir la alternativa más conveniente, es decir, en las estrategias de decisión para la solución de problemas de tipo táctico.

La reacción contra los modelos receptivos supuso la aceptación por antítesis de los modelos basados en el descubrimiento, aceptando su validez sin que, en muchos casos, se tuviera idea clara de como llevarlo a la práctica.

El establecimiento de relaciones entre la estructura cognitivo-motriz del alumno y los nuevos conocimientos debe también ser asegurado en este tipo de modelo y no dado por supuesto por la bondad intrínseca del mismo.

En sí mismos, los métodos no son mejores ni peores, sino en relación con su utilización oportuna y adecuada. Debe encararse como un medio y no como un fin, por lo que el docente debe estar dispuesto a alterarlo, combinarlo o modificarlo, siempre que su juicio crítico sobre el mismo lo sugiera, en relación con las posibilidades, necesidades e intereses del alumno/a, el tipo de contenido a enseñar y el momento concreto de aprendizaje en que se encuentra.

En cuanto a los pasos metodológicos se proponen los siguientes:

**1) Evaluación inicial del alumno/grupo**

- Conocimientos previos o anteriores del alumno/a sobre el tema a enseñar.
- Exploración del tema, tanto en forma libre como orientada por el docente, de acuerdo a la índole del mismo. Por ejemplo: si se quiere enseñar un rol adelante, una exploración libre seguramente llevará a golpes y lesiones en alumnos sin ninguna experiencia previa, por lo que el docente deberá preparar una serie de tareas de menor dificultad para algunos niños/as.
- Condición física (nivel de desarrollo coordinativo y de las capacidades condicionales).
- Actitud, interés, motivación.

**2) Determinación de contenidos y objetivos**

- Establecimiento de los objetivos a lograr en períodos de clases determinados.
- Jerarquización de los objetivos con conocimiento de los mismos por parte de sus alumnos/as.
- Estructurar los contenidos y las actividades de acuerdo con lo anterior. El alumno debe encontrar coherencia entre lo que se define como objetivo de aprendizaje y la tarea concreta que se le propone.
- Diseñar las estrategias didácticas, en función del tema y sus particularidades de aprendizaje .

**3) Selección de métodos de enseñanza**

- Selección de la estrategia didáctica y la técnica de enseñanza. En este punto es pertinente aclarar que el docente puede seleccionar una tarea conducida, proponer una situación problema o facilitar el libre descubrimiento de respuesta a consignas abiertas; lo importante es que la estrategia seleccionada le permita al alumno/a construir su propio conocimiento y desarrollar sus competencias.
- Organización del grupo de clase. Depende este aspecto del tema a enseñar y el nivel del grupo y sus integrantes.

El docente elegirá distintas alternativas y momentos; podrá dar una indicación general y una tarea común para todos, dividir al grupo en subgrupos para señalar a cada uno la tarea a realizar, sus dificultades específicas, proponer la selección libre de materiales y espacios, etc.

**4) Selección de medios a emplear**

- Selección de instalaciones y material a utilizar. En principio por el docente, en base a lo necesario al contenido de la clase y luego por parte de los alumnos.
- Organización de la forma de utilizar lo anterior.
- Control de la utilización.

**5) Evaluación continua y final**

- Evaluación continua (formativa) del progreso del alumno/a.
- Evaluación continua de la adecuación de los objetivos a la realidad de la práctica.
- Evaluación continua del programa de contenidos y actividades.
- Evaluación continua de estrategias didácticas y los métodos de enseñanza.
- Evaluación continua de los medios.
- Evaluación final de los resultados obtenidos por cada alumno y por el grupo.
- Evaluación final de la eficiencia global del sistema.

La Educación Física tiene su valor como disciplina escolar porque se ocupa de los saberes y hacer corporales. Todas las áreas son básicas y también, todas son complementarias en relación con las otras. Ninguna disciplina se hace cargo totalmente de todo el niño/a, por un lado, ni de todos los fenómenos naturales y sociales, por el otro, porque el niño que aprende es uno, su grupo de aprendizaje es uno, su escuela está inserta en una comunidad con particularidades y necesidades definidas que debe proyectar en su provincia, su país y su mundo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- “Aportes para la elaboración de los Diseños Curriculares compatibles para el nivel inicial y EGB 1 y 2”, Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Septiembre 1996.
- “Concepción Curricular”, Comisión Curricular Santiago del Estero, Dirección General de Planeamiento, 1995.
- “Documento para la concertación Serie A N° 8”, Secretaría de programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación Versión 1 y 2, 1994-1995.
- “Modulo 2: Graduación y organización de contenidos y criterios para su enseñanza”, Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, mayo 1996
- “Módulo 3: Expectativas de logro y criterios de promoción por ciclo”, Programa de Asistencia Técnica para la transformación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, mayo 1976.
- “Propuestas de organización y organización de contenidos y expectativas de logros para los CBC para la EGB”, Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, septiembre 1995.
- AISENSTEIN, Angela, “¿Qué pasa con la Educación Física?”, en Revista **Novedades Educativas**, año 1996.
- ALVAREZ, J., CONTE, L., DIAZ, A., GARCIA, J.J., GUERRERO, C., MAILLO, J., NAVARRO, M., REVADENEYRA, M., Desarrollo curricular para la **formación de maestros especialistas en Educación Física**, Gimnos, 1993.
- BAMBICHA, Oscar A., “Educación Escolar en la Transformación Educativa”, en Revista **Novedades Educativas**, año 1996.
- Documentos Curriculares de las provincias de: Buenos Aires, Neuquén, Río Negro y Córdoba.
- GÓMEZ, Jorge, **La Educación Física en el nivel primario**, Editorial Stadium, 1993.
- GONZÁLEZ, Lady GOMEZ, Jorge, **La Educación Física en la primera infancia**, Editorial Stadium, 1994.
- LE BOUCH, Jean, **La Educación psicomotriz en la escuela primaria**, Editorial Paidós, 1986.
- PASCHEN, Honrad, **Colección pedagógica práctica**, Kapelusz, 1976.
- PEARSON, Eric, **Guía de Educación Física para maestros**, Editorial Paidós, 1964.
- SEYBOLD, Annemarie, **Principios didácticos de la Educación Física**, Kapelusz, 1976.



**Gobierno de la Provincia  
de Santiago del Estero**

Colaboraron en:

Diseño y Composición:  
**Abbate • Bonafini • Cobas**

Coordinación de la producción gráfica:  
**Unidad Técnica de Publicaciones y CEI,  
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.**