

GOBIERNO DE CORRIENTES  
MINISTERIO DE EDUCACION  
1997

INV 021474
SIG 373.6
LIB C 66

---

---

---

# Diseño **Curricular** Educación Inicial

---



GOBERNADOR DE LA PROVINCIA  
**Sr. RAUL ROLANDO ROMERO FERIS**

MINISTRO DE EDUCACION  
**Prof. CATALINA MENDEZ de MEDINA LAREU**

SUBSECRETARIA DE EDUCACION  
**Dra. ANA MARIA PENCIERI de VAZQUEZ**

INTERVENTORA DEL CONSEJO GENERAL  
DE EDUCACION  
**Sra. MARIA GRACIELA SCOTTO**

DIRECTORA DE PLANEAMIENTO E  
INVESTIGACION EDUCATIVA  
**Prof. MERCEDES ETELVINA POLESEL de POMARES**

DIRECTORA GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA Y  
SUPERIOR  
**Lic. MARIA ISABEL ARTIGAS de REBES**

DIRECTOR GENERAL DE ENSEÑANZA PRIVADA  
**Prof. JUAN RITO CACERES**

DIRECTOR GENERAL DE EDUCACION FISICA  
**Prof. JORGE ERNESTO PEL VALLE RODAS**

# COMISIÓN ELABORADORA

---

## COORDINACION

Profesora Nilda Sarnachiaro de Vallejos

## A. MARCO TEÓRICO

Profesor Antonio Horacio Alcalá  
Profesora Graciela Aisemberg de Mauriño  
Profesora Ana María Arqué de Belcastro  
Profesora María Isabel Lotero de Sorbellini  
Profesora Carmen Yolanda Morel  
Profesora Apolonia Pereyra de Zanín  
Profesora Mercedes Etelvina Polesel de Pomares  
Profesora María Elena Ramírez Arballo  
Profesor Daniel Artemio Vilotta  
Supervisora Dora Angélica Yaya de Abraham

## B. PLAN DE ESTUDIO

### Lengua

Profesora Ana María Arqué de Belcastro  
Profesora Silvia Passicot  
Profesora Apolonia Pereyra de Zanín

### Matemática

Profesora Graciela Aisemberg de Mauriño  
Licenciada Irma Elena Saiz

### Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología

Profesora Cristina Armúa de Reyes  
Profesoras Anahí Benavídez de Bustillo  
Profesora Ana María Cesana Bernasconi de Villarroel  
Profesora Angela Espoille de Suárez  
Profesora Raquel Leconte de Lottero  
Profesora Apolonia Pereyra de Zanín  
Profesora María Elena Ramírez Arballo  
Profesora Fanny Serebrinsky de Basevich  
Profesora Susana Yudiche de Solmoirago  
Profesora Marta Zamudio de Picchio

## Educación Artística

Profesora Graciela Gallardi de Chatelet  
Profesora Raquel Leconte de Lottero  
Profesora Adriana Maciel  
Profesora Marta Zamudio de Picchio  
Profesora Mercedes Zubieta de Muttio

## Educación Física

Profesora Emilia Aliaga de Raimondo  
Profesor José Daniel Ortiz  
Profesor Alberto Pérez  
Profesora María Cristina Yost de Ortiz

# INDICE

Mensaje a los Docentes	11
Decreto N° 3201 .....	13
Presentación .....	15
Introducción .....	17

## A. Marco Teórico

1 Dimensión histórica .....	21
2. Marco conceptual global .....	23
2.1. Función social de la escuela .....	23
2.2. Concepción antropológica .....	24
2.3. Sujeto del aprendizaje .....	25
2.4. Concepción de educación .....	26
2.5. Concepción de enseñanza y de aprendizaje.. .....	26
3. Objetivos de la Educación Inicial .....	30
4: Función y finalidad de la Educación Inicial .....	31
5. El alumno de la Educación Inicial .....	33
6. Expectativas de logros de la Educación Inicial .....	34
7. La Institución Escolar.. .....	35
7.1. De la escuela que tenemos a la que esperamos tener .....	35
7.2. Cambios esperados .....	36
7.3. Nuevos modelos de gestión y organización institucional .....	37
7.4. La organización institucional en la Educación Inicial.. .....	37
7.5. Evaluación .....	38
7.6. Articulación .....	39
8. Los roles docentes en el Proceso de Transformación .....	41
8.1. El maestro .....	41
8.2. El director . . . . .	41
8.3. El supervisor . . . . .	43

## B, Propuesta de Contenidos

Presentación .....	47
<b>Lengua</b>	
1. Fundamentación .....	51
2. Expectativas de logros .....	57
3. Criterios de presentación y organización de los contenidos.. .....	58
4. Propuesta de contenidos .....	60
5. Orientaciones didácticas .....	64
<b>Matemática</b>	
1. Fundamentación .....	73
2. Expectativas de logros .....	76
3. Criterios de presentación y organización de los contenidos.. .....	77
4. Propuesta de contenidos .....	78
5. Orientaciones didácticas .....	80
<b>Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología</b>	
1. Fundamentación .....	89
2. Expectativas de logros .....	92
3. Criterios de presentación y organización de los contenidos.. .....	93
4. Propuesta de contenidos .....	95
5. Orientaciones didácticas .....	99
<b>Educación Artística</b>	
1. Fundamentación .....	105
2. Expectativas de logros .....	108
3. Criterios de presentación y organización de los contenidos.. .....	109
4. Propuesta de contenidos .....	110
5. Orientaciones didácticas .....	114
<b>Educación Física</b>	
1. Fundamentación .....	121
2. Expectativas de logros .....	123
3. Criterios de presentación y organización de los contenidos .....	124
4. Propuesta de contenidos .....	128
5. Orientaciones didácticas .....	134
<b>Bibliografía</b>	
1. General .....	143
2. Lengua .....	145
3. Matemática .....	146
4. Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología . . . . .	147
5. Educación Artística .....	148
6. Educacion <b>Física</b> .....	149

## MENSAJE A LOS DOCENTES

El Gobierno de Corrientes es gestor activo de una profunda transformación de la Provincia que abarca todos los aspectos de su vida económica, social e institucional. Con ese objetivo puso el mayor esfuerzo en las áreas neurálgicas de la transformación, una de las cuales es, sin duda, la educación, capaz, por sí sola de generar cambios sustantivos en todas las demás.

Tengo plena conciencia de la profunda responsabilidad con que se conduce el proceso de transformación de la educación, y sé también, el imponderable aporte de los docentes del sistema, sin cuyo compromiso sería impensable lograr el objetivo propuesto.

A ellos va dirigido este Diseño Curricular, que resume muchas horas de trabajo, de consultas, de intercambio y de participación interactiva de un equipo técnico que lo elaboró sin recibir otra remuneración que el reconocimiento de su esfuerzo.

El documento queda en manos de los educadores, los grandes e irremplazables protagonistas del cambio. Es un importante instrumento técnico que será usado -no me cabe duda- con la mayor responsabilidad y profesionalismo, para un fin superior: la construcción de una Provincia Nueva, la que estamos erigiendo entre todos a despecho de los que se valen de viejas etiquetas para negar lo innegable: Corrientes avanza sin detenerse en su camino, el que mi Gobierno invitó a recorrer: el camino de la modernización.

Los educadores son los grandes constructores de la modernidad. Ellos saben que cada niño es el futuro del hombre y prepararlo para el mundo futuro es su obligación inexcusable.

Mi agradecimiento anticipado a todos los docentes de la Provincia y mi invitación a hacer de esto una empresa común.

RAUL ROLANDO ROMERO FERIS.  
*Gobernador de la Provincia*

*Poder Ejecutivo*  
*Corrientes*

DECRETO N° 3201  
CORRIENTES, 23 de diciembre de 1996.-

V I S T O:

LA transformación educativa que aplica el Ministerio de Educación en el contexto de la Ley 24.195 -Ley Federal de Educación, homologada por la Ley Provincial 4866, y;

CONSIDERANDO:

QUE en ese marco se han elaborado los Diseños Curriculares para la Educación Inicial y los ciclos primero y segundo de la Educación General Básica;

QUE los mismos" constituyen un instrumento de trabajo para el docente de aula y son insumos para la elaboración del Proyecto Institucional de los establecimientos, educativos del sistema;

QUE fueron elaborados por un grupo de especialistas designados por el Ministerio de Educación de la Provincia;

POR ELLO:

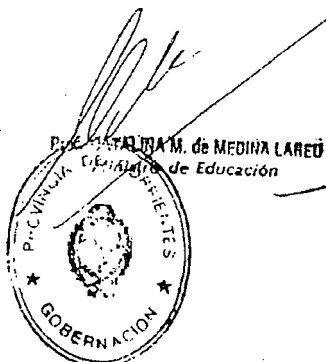
EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA

D E C R E T A :

Artículo 1º.- APROBAR LOS Diseños Curriculares para la Educación Inicial, Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica, los que serán de aplicación en todos los establecimientos educativos del sistema en los que se dicten los citados niveles de enseñanza.

Artículo 2º.- EL presente Decreto será refrendado por la señora Ministro de Educación.

Artículo 3º.- COMUNIQUESE, publíquese, dése al R.O. y pase al Ministerio de Educación, a sus efectos.



RAUL ROLANDO ROMERO FERRA  
Gobernador de la Provincia



# PRESENTACIÓN

Se presenta a los docentes de las diferentes jerarquías y niveles el Diseño Curricular para la Educación Inicial y para el Primero y Segundo Ciclos de la Educación General Básica.

Este trabajo es una producción que se fue construyendo con los integrantes de la Comisión redactora del Diseño Curricular de la Provincia de Corrientes y la participación de docentes que desempeñan distintas funciones: maestros, profesores, directores, supervisores y equipos técnicos desde julio de 1995 a la fecha.

Los acuerdos adoptados por el Consejo Federal de Cultura y Educación y la participación activa de nuestros equipos técnicos en los sucesivos Seminarios para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles, han permitido concretar el de nuestra provincia.

No fue tarea fácil. Demandó el esfuerzo sostenido de una comisión “ad hoc” que cumplió su misión con responsabilidad y solvencia profesional. Merece nuestro reconocimiento.

En la primera etapa fue bajado a la consulta, solicitando la opinión crítica e incorporando las propuestas de:

- \* Docentes de la especialidad disciplinar de cada área y nivel de enseñanza.
- \* Expertos, investigadores y especialistas de nuestro medio, de los ámbitos: universitario, científico, económico y artístico.
- \* Asociaciones intermedias, asociaciones gremiales, representantes de la Iglesia Católica y de otros credos y de entidades de bien público.

Esta instancia de participación se implementó con el objeto de recabar de la comunidad lo que ésta considera indispensable que el alumno aprenda para que las instituciones educativas respondan a las demandas de la realidad y finalizar así con la vieja práctica de la antinomia “saber para aprobar” y “saber para vivir”, que el educando enfrenta a diario.

Hemos adoptado para su construcción, básicamente, el marco axiológico que fija la propia Ley Federal de Educación, en su artículo 6° y hemos adherido a la concepción de que la educación debe afirmarse en cuatro pilares: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir con los demás” y “aprender a ser”, o sea, el conocimiento, el trabajo, la convivencia solidaria y la realización personal ética.

Pero el diseño provincial sólo tendrá realidad en el aula, cuando los maestros lo apliquen y junto con los alumnos, los padres y la comunidad, impulsen y concreten la transformación de la educación de la Provincia de Corrientes.

Los directivos de las instituciones educativas y los docentes de aula son los principales protagonistas de este desafío innovador.

Los contenidos se presentan graduados en complejidad y articulados conforme a las competencias que, como expectativas de logros, el alumno debe alcanzar al finalizar la educación inicial, el primero y segundo ciclos de la EGB.

El Proyecto Institucional permitirá realizar la adecuación de los mismos a la propia realidad escolar.

Esta nueva escuela -en permanente construcción nos plantea desafíos e innovaciones.

La transformación será real, cuando paralelamente a la actualización y capacitación, se dé la participación comprometida de los diferentes actores en este proceso trascendente para la educación de la Provincia.

Respetando la diversidad de las escuelas se contribuirá a fortalecer “la necesaria unidad del Sistema Educativo Provincial”.

Queda en manos de los educadores esta enorme responsabilidad. Pero estarán acompañados en todas las instancias, por quienes apoyarán su tarea para que su misión se cumpla exitosamente. Y puedan exhibir con orgullo el nuevo alumno correntino: bien preparado, como los mejores, para insertarse en un mundo exigente, en permanente proceso de cambio.

# INTRODUCCIÓN

A partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación, se inició lo que denominamos transformación curricular.

En esta transformación podemos distinguir tres niveles de concreción curricular:

**Nivel Nacional:** Los Contenidos Básicos- Comunes :(CBC) aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

**Nivel Jurisdiccional:** La provincia elaboró en 1995 el prediseño jurisdiccional, para el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Educación General Básica.

Estos documentos fueron distribuidos a todos los establecimientos educativos de la provincia a principios del año 1996, para conocimiento y aplicación en las escuelas. A partir de la aplicación en las aulas, se recibieron diversos aportes, opiniones y propuestas de los docentes a través de distintos canales (supervisores -escolares, reuniones, seminarios y jornadas con especialistas, cursos de capacitación de la Red Federal de Formación Docente Continua, etc.).

Esto posibilitó la reelaboración del prediseño, dando lugar a este documento de trabajo, sujeto a revisión permanente.

**Nivel Institucional:** Sobre la base de este documento, cada escuela tomará decisiones, realizará ajustes y adaptaciones, y lo irá mejorando a partir de las prácticas pedagógicas, del análisis y estudio cada vez más profundo del documento, el que debe tomarse como punto de partida de la propuesta curricular, la que se concreta en cada una de las instituciones educativas, en cada una de las aulas, en el trabajo cotidiano de docentes y alumnos.

El documento curricular es único para toda la Provincia; como 'todo material curricular tiene un carácter provisorio, debe ser revisado y actualizado permanentemente.

En este documento se plantea, pero no se profundiza la-temática de la diversidad que surge de nuestra realidad.

La diversidad incluye una gran variedad de problemáticas, desde el interculturalismo hasta la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales, pasando por el bilingüismo que caracteriza a diversas zonas de la provincia, como el castellano-guaraní y formas lingüísticas como el portuñol, las situaciones de marginalidad de zonas rurales y urbanas desfavorecidas, que dejan su secuela en casos de sobreedad, repitencia, desgranamiento y abandono temprano de la escolaridad.

Esta diversidad es un rasgo común y objetivo de muchas instituciones escolares. Pero en un modelo educativo en el que se establece un diseño curricular unificado, el concepto de la diversidad adquiere una resignificación vinculada a la necesidad de atender a los alumnos que se van diferenciando progresivamente como resultado de la propia escolaridad, de los contextos personales y familiares, etc.

La diversidad, por su gran variedad y porque además puede convertirse en un tema polémico y controvertido, y porque impacta directamente en los desarrollos curriculares, en la organización de la institución escolar, en las estrategias de atención al alumnado y en la formación docente, será un tema a profundizar en futuros materiales curriculares más contextualizados.

Este Documento Curricular Jurisdiccional constituye, como se explicitó, el segundo nivel de concreción, y fija las pautas generales que orientan el trabajo de todas las instituciones educativas del Nivel en la Provincia.

Intenta reflejar el contexto real del que se debe partir, y para el cual se rescatan fundamentalmente, las experiencias e innovaciones educativas relevantes de nuestras escuelas.

El “Diseño Curricular que se presenta es la explicitación fundamentada de un proyecto educativo, en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza y de aprendizaje”.

Por su carácter claramente operativo, las funciones del diseño son:

- Establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en diversos contextos socio-económicos y políticos.
- Servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo.
- Conformar una construcción en permanente evolución.
- Construir una herramienta de trabajo para los docentes, que explicita el proyecto educativo provincial.

El Diseño Curricular Provincial es parte del proyecto integral de la provincia, es la contribución desde lo educativo a su proyección hacia el futuro.

La propuesta curricular no está cerrada, futuras producciones lo enriquecerán, basadas en los aportes que surjan de su puesta en práctica, en la elaboración de nuevas propuestas didácticas contextualizadas y en la profundización de algunas temáticas que sólo son planteadas en esta oportunidad.

Para su elaboración se cumplieron distintas etapas de trabajo, en las que se realizaron las siguientes acciones:

- \* Investigación bibliográfica, recogiendo aportes de textos, especialmente la Recomendación N° 26/92 y el Documento A-8, ambos aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación; así como los textos de las ponencias expuestas en los seminarios de Vaquerías (Córdoba), de San Salvador de Jujuy y de Villa Giardino (Córdoba).
- Análisis de los Diseños Curriculares provinciales de Corrientes y conceptualizaciones de otras jurisdicciones.
- Aportes de la propuesta de la Reforma Curricular Española.
- \* Aportes de los distintos integrantes de la Comisión, articulando niveles y áreas de especificidad, en base a la bibliografía especializada y adecuada a nuestra realidad.
- Aportes de docentes de las distintas disciplinas en calidad de referentes técnicos, los que fueron tomados como punto de partida del Prediseño.
- \* Consultas sobre la base de comunicaciones dirigidas a la Universidad del Nordeste, instituciones sociales, económicas, religiosas (estatales y privadas), asociaciones gremiales, organizaciones intermedias y personalidades de la cultura, quienes, en algunos casos, realizaron aportes que fueron tenidos en cuenta al reformular el diseño.
- A partir de la distribución de los Prediseños en las unidades escolares, se realizaron talleres, seminarios y reuniones con asesoramiento por escuela o grupo de escuelas de distintos departamentos de la Provincia en respuestas a demandas específicas.

Además, la totalidad de los supervisores escolares realizaron talleres de reflexión con directivos y maestros del 100% de las instituciones educativas.

Simultáneamente, los cursos de capacitación de la Red Federal de Formación Docente Continua facilitaron el tratamiento del modelo didáctico que sustenta el marco teórico de este documento, como así también lo referido a la propuesta curricular de las áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Se recogieron y procesaron las sugerencias, opiniones de aportes de los docentes, utilizados como insumo para la reformulación del Prediseño y la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional.

# Marco Teórico

## 1. DIMENSIÓN HISTÓRICA

Hasta el año 1978 la Provincia de Corrientes como casi todo el país, no tenía diseño curricular propio; las escuelas trabajaban tomando como referencias válidas los Programas Nacionales del año 1956.

En 1978 comienzan a aplicarse, en la totalidad de los establecimientos educacionales de la Provincia, los primeros Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario, para el Nivel Inicial (1980), para el Ciclo Básico del Nivel Medio (1980), para el Ciclo Superior de Nivel Medio (1982), para Adolescentes y Adultos (1982), Lineamientos Curriculares del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación en el Medio Rural (EMER) con Orientación Agraria (2° y 3° ciclo y Orientación Laboral 3° ciclo 1986); Innovaciones Curriculares del Consejo General de Educación (Lengua, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Elementales Básicas) (1990); Programas ciclados para escuelas con atención simultánea de grados (1991); Lineamientos Curriculares del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Agropecuaria (EMETA).

Estos lineamientos e innovaciones curriculares, que en su momento fueron valiosos y produjeron inquietudes y expectativas en la docencia, mejorando los niveles de actualización y perfeccionamiento profesional, hoy ya no responden a las demandas de la sociedad ni a los avances científico-tecnológicos. Sin embargo, sirven como referencia histórica para la nueva propuesta curricular que surgirá como consecuencia de la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, de los acuerdos emanados del Consejo Federal de Cultura y Educación y de la participación de los diversos actores del quehacer educativo, lo que producirá un cambio gradual y sistemático, como camino necesario para la transformación educativa.

En esta transformación hay planteos que son considerados fundamentales; y que muestran las diversas perspectivas que caracterizan los profundos cambios del fin de siglo.

Se mencionan los siguientes planteos extraídos del “Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”, UNESCO, Caracas, febrero de 1995:

- “La globalización de la esfera económica de la vida social y cultural, y la regionalización como proceso de agrupamiento de Estado”.
- “El nuevo orden mundial donde los grandes contextos económicos y políticos han sido transformados”.
- “La crisis financiera de países industrializados y el debilitamiento de las economías regionales”.
- “La polarización que surge de las crecientes desigualdades comprobables a nivel global, regional y nacional, que producen mayores distancias entre las poblaciones ricas y pobres”.
- \* “La necesidad de revertir la ausencia mundial y generalizada de horizontes utópicos, de los cuales puedan derivarse proyectos político-sociales, propuestas de solución para los problemas actuales, que respondan a los intereses de la región”.
- “La existencia de una nueva racionalidad cibernética y tecnológica crecientemente hegemónica”.
- \* “La modificación de los paradigmas científicos, culturales y tecnológicos”.

Estos acelerados y abruptos cambios de escenario significan un impacto para las instituciones educativas. La transformación educativa en marcha pretende que las instituciones escolares estén preparadas para responder al desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología, a la complejidad del mercado del trabajo. Por eso es necesario redefinir los procesos de producción y transmisión de conocimientos, considerando el desarrollo de los medios de comunicación social, los sistemas de información, etc.

Asimismo, se deberá poner especial énfasis en la dimensión ética y trascendente del desarrollo personal, de manera que las personas sean capaces de sostener valores de solidaridad, tolerancia, verdad, bien, paz, justicia e igualdad. Se señala también como fundamental, el sostener la libertad y la capacidad de autogestión escolar para lograr un ámbito de decisión, que fortalecerá el modelo de institución educativa que la Ley Federal de Educación propugna.

Si el mundo del trabajo está siendo radicalmente redefinido, gran parte de los conocimientos que los estudiantes adquieren durante la formación escolar, se tornarán rápidamente obsoletos; la sociedad se desplaza hacia un modelo de aprendizaje global y amplio, durante toda la vida y para todos, que reemplazará gradualmente al modelo de aprendizaje selectivo, concentrado y de estudios durante un período limitado.

En este contexto, las instituciones educativas deben dar respuestas a las nuevas demandas del mundo del trabajo, como, asimismo, fomentar la producción de conocimientos, promoviendo su distribución igualitaria a todos los grupos sociales.

La transformación educativa da importancia a los espacios educativos públicos, más allá de los propios límites de la escuela, es decir, en términos regionales, nacionales y mundiales, propiciando los procesos de integración regional y los sistemas de cooperación internacional, y apunta a:

- Superar paulatinamente la marcada segmentación y falta de articulación de los distintos niveles del sistema.
- Esclarecer el criterio de evaluación de la educación, apuntando a la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, la formación, la investigación educativa, el servicio a la comunidad y a su carácter de proceso permanente.

## 2. MARCO CONCEPTUAL GLOBAL

### 2.1. Función social de la escuela

Sobre la base de la experiencia de la Provincia en la elaboración de diseños curriculares y su implementación, se propone un marco conceptual organizado integralmente desde la función social de la escuela, a efectos de otorgarle significación específica a las concepciones de hombre y sociedad ‘de educación, de aprendizaje,’ de enseñanza, de contenido, de competencias, de expectativas de logros.

Se inicia el tratamiento de estos temas fundamentales haciendo referencia a la “función social de la ‘escuela’”, resaltando que lo que la sociedad reclama al sistema educativo, es la responsabilidad por la generación y distribución equitativa de los saberes que se consideran imprescindibles para ‘participar activamente en ella,

En síntesis:

**La producción, crecimiento y distribución de conocimientos y valores constituye la misión específica y debe ser eje estructurador de la institución escolar.**

Bajo esta premisa, se pueden establecer aquellas funciones básicas que la escuela debe desarrollar, como por ejemplo:

Distribuir equitativamente los conocimientos socialmente válidos y asegurar el dominio de los códigos con los cuales circula la información necesaria, para garantizar la igualdad de posibilidades de participación ciudadana.

Para ello debe:

- **Orientar la enseñanza en un contexto heterogéneo.**

Esto implica que la escuela debe rescatar la importancia de la diversidad, entendida ésta como la aceptación del otro. La diversidad implica movimiento y multiplicidad de ciencia, religión, razas, culturas, lenguajes; implica el rechazo de todo fundamentalismo respetando los distintos modos de ver, pensar y comprender la realidad.

- **Crear condiciones que permitan garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción hacia niveles superiores de escolaridad.**

Teniendo en cuenta las desigualdades de origen, bajo la premisa de que **todos los niños pueden y deben aprender**, la escuela debe garantizar la calidad de los aprendizajes haciéndose responsable de los resultados.

Las escuelas de poblaciones suburbanas marginales y de zonas rurales desfavorecidas, son la única oportunidad que tienen los niños de acceder a la educación; por lo tanto deberán potenciar su acción, generando proyectos específicos con la comunidad, sin olvidar que la escuela rural no agota su misión en la alfabetización.

- **Educar para una sociedad pluralista, democrática, solidaria y participativa, a través del aprendizaje y la práctica desde la escuela, de valores, actitudes y conductas básicas que aseguren el funcionamiento del sistema democrático.**

La escuela no sólo ha enseñado contenidos específicos, en ella muchas generaciones han aprendido valores, formas de comportarse, formas de vivir, formas de ser. Pero hoy esto se hace explícito en la propuesta curricular asegurando su tratamiento didáctico en todas las instituciones educativas.

- **Impulsar el acceso al conocimiento de las innovaciones científico-tecnológicas, a fin de generar las competencias básicas para desenvolverse productivamente en la sociedad.**

- **Incorporar los aportes culturales, valores y tradiciones de la población de pertenencia.**

Se entienda la cultura como un conjunto de significaciones atribuidas al uso de los objetos, las interacciones, las producciones y los comportamientos. La escuela deberá tener en cuenta que:

“La cultura se vive, y se reelabora a partir de la propia experiencia”.

En este sentido, el respeto por las lenguas como el guaraní y de formas lingüísticas como el guarañol y el portuñol, que caracterizan a vastas zonas de la provincia, debe constituir una condición fundamental en la práctica escolar.

De esta manera, la escuela no debe destruir la lengua que el niño trae cuando ingresa, sino que debe tratar que este alumno, apoyándose en ella, acceda al uso competente del idioma nacional.

- **Promover la confluencia y la elaboración crítica de otras instancias educativas.**

La escuela se convertirá en el lugar en que convergen los valores y formas de conocimientos provenientes de otras fuentes de información y comunicación.

En el marco de la crisis actual, la creciente necesidad de que las escuelas atiendan sentidas demandas sociales de los alumnos y sus familias, ha estrechado sensiblemente el espacio dedicado al conocimiento. Estas tareas que la situación social exige, no deben hacer perder de vista la función específica de la escuela en torno a su responsabilidad por la generación y distribución del conocimiento.

Atendiendo a ello, las funciones principales de la educación deberían centrarse en el desarrollo de capacidades intelectuales, de habilidades comunicativas, tecnológicas y organizacionales, de valores y actitudes.

En torno al concepto de saber: saber razonar, saber hacer y saber ser, se organiza la propuesta que incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para el desarrollo de las capacidades personales y sociales que, junto con ellos, recupera y mejora la calidad de vida de todos sus miembros.

Que la escuela socialice, quiere decir que resignifica continuamente procesos socializadores anteriores y simultáneos, interiores y exteriores a ella. La escuela no inventa la socialización ni la monopoliza. Lo que sí debería hacer es resignificarla desde la enseñanza.

¿Cómo lograr la concreción de la resignificación de auténticos procesos socializadores que trasciendan la mera expresión teórica de intención?

Sera necesario, para-ello, definir el modelo de persona y sociedad que se aspira a alcanzar.

## 2.2. Concepción antropológica

Se concibe al hombre y a la mujer como personas. Por lo tanto, la formación que se les brinde será integral, tomándolos como una totalidad bio-psico-social, respetando los rasgos fundamentales que los caracterizan.

Cada persona es única e irreplicable, abierta a la dimensión trascendental de la existencia humana según sus propias opciones: es libre y responsable de sus actos, capaz de realizar su propio proyecto personal de vida que le permita autorrealizarse, integrándose a su comunidad y a la vida productiva; protagonista, solidario, crítico y profundamente democrático, amante del bien común, capaz de imprimir una orientación ética a los procesos socio-históricos, respetuoso de la justicia y de la paz, cumplidor de las leyes y respetuoso de sus tradiciones, en búsqueda permanente de la verdad, capaz de comunicarse consigo mismo y con los demás.

Estos rasgos que aparecen como una teorización sobre cada uno de los hombres y mujeres concebidos como personas, tienen profundas implicancias en la tarea cotidiana de educar.



Si se considera que cada uno de los niños, cada uno de los colegas es único e irreplicable, se valorará como persona a todos por igual, sin ningún tipo de discriminación; se buscarán respuestas heterogéneas a necesidades y posibilidades también heterogéneas, se respetarán los tiempos de aprendizaje, se apreciarán sus potencialidades y se ayudará a que cada uno los desarrolle al máximo.

Si la persona es libre y responsable, la escuela propondrá instancias institucionales donde los alumnos puedan ejercer esa libertad, de manera responsable, reflexionando sobre sus alcances,- pero, fundamentalmente, viviéndolos.

Si además es crítica y solidaria, habrá que escucharla, permitirle expresar sus opiniones, sus puntos de vista, sus discrepancias. Habrá que planificar momentos en que, además del trabajo individual, trabaje en equipos, tanto en tareas académicas como institucionales; habrá que incentivar el compromiso con la comunidad organizando tareas cooperativas, reflexionando sobre la realidad que los rodea.

Si la persona tiene una dimensión ética, ésta se reflejará en la vida cotidiana de la institución, en la que todos sus miembros obrarán conforme a los valores de verdad, justicia, democracia y paz. Valores que son aprendidos por los alumnos, no porque sean enseñados, sino porque son vividos por el sólo hecho de pertenecer a una institución.

Si, además, se afirma que la persona es capaz de elaborar y desarrollar un proyecto personal de vida, la escuela le permitirá explorar sus potencialidades, le brindará la posibilidad de aprender a aprender, y, en síntesis, orientará su acción hacia el logro de las competencias básicas para todos los alumnos.

### 2.3. Sujeto del aprendizaje

El niño al nacer ingresa a un mundo cultural que lo precede y al cual va accediendo a través del vínculo con los otros. Por ello, el aprender va a transcurrir siempre a partir de un vínculo humano; en su relación con los adultos el niño va aprendiendo a vivir.

Cuando se habla del proceso de aprendizaje, se presenta una escena en la que hay dos lugares: el lugar del que aprende y el lugar del que enseña, y del tipo de relación afectiva que se establezca entre ambos, dependerá en gran medida la manera de aprender, el gusto o interés por hacerlo.

A partir de su relación con los otros y de los aprendizajes que logre, el niño se va construyendo como sujeto.

La reproducción del ser humano no termina en el soporte orgánico. En el hombre, los comportamientos no vienen inscriptos genéticamente sino sólo la posibilidad de adquirirlos. El modo de criar un hijo, de comer, de hablar, no se hereda, se aprende.

En el aprendizaje, el sujeto está implicado como una totalidad, aprende desde sus afectos, su cuerpo, su capacidad intelectual; por ello es un proceso múltiple que pone al sujeto en interacción con la realidad, a la que observa, analiza, relaciona, interioriza, representa y conceptualiza. Actuando sobre ella, reflexionando sobre lo actuado, la aprehende, la hace suya.

El aprender está ligado al crecimiento, a la paulatina renuncia a la dependencia y al pasaje hacia la autonomía.

En el proceso de ir hacia la realidad, el niño tiene que poder transferir sus afectos fuera del grupo familiar y buscar otros modelos de identificación en sus compañeros y maestros.

Por ello, el educador debe cuidar en forma especial que el alumno establezca un vínculo saludable con el objeto de aprendizaje.

En un sentido, el niño aprende de la imagen de sí que recibe del otro; de ahí que cuanto más integradora sea la que le proporcionan sus padres y luego sus maestros, mejor posibilidad tendrá de reconocer potencialidades y carencias,

Esta breve reflexión sobre el aprendizaje tiene por objetivo que el maestro comprenda que aprender es un proceso complejo y multifacético, en el cual la dimensión cognoscitiva es sólo un aspecto, y que en todos los seres humanos presenta bloqueos, inhibiciones, retrocesos.

El proceso de aprendizaje, en tanto transformación del sujeto y de la realidad, no se da sin contradicciones, pues implica una desestructuración de lo previo, de lo conocido, para dar paso a nuevas estructuraciones.

## 2.4. Concepción de educación

La educación tiene un importante papel dentro del conjunto de factores que hacen a la transformación de la sociedad; si bien no puede por sí misma cambiar el sistema social, no hay transformación posible sin la intervención de la educación.

En una provincia como Corrientes, la educación pública, constituye una instancia fundamental para que los sectores populares accedan a la escolaridad a efectos de incorporar los códigos imprescindibles para integrarse a una sociedad cada vez más diferenciada y especializada.

**Así planteada., la educación es el proceso de transformación, consolidación, reacción y recreación de la cultura.**

Se entiende por cultura la totalidad de las manifestaciones de una comunidad: sus valores, su lengua, su forma de organización política y social, sus expresiones artísticas, folklóricas, sus conocimientos, sus tradiciones, su trabajo; modos de ser que a lo largo de la historia el pueblo ha ido configurando y modificando.

Este modelo cultural-comunicativo reposa en un concepto de educación, concebida como un proceso de construcción conjunta entre el maestro y sus alumnos, dentro de la estructura educativa; proceso orientado a compartir universos de significados cada vez más amplios y complejos y en el que el maestro intenta que las construcciones de los alumnos se aproximen progresivamente a las que se consideran válidas y adecuadas para comprender la realidad.

Las relaciones que se establezcan entre los alumnos y los conocimientos, con la intervención del docente, entre los distintos actores de la comunidad educativa, y de ésta con el sistema educativo, serán determinantes de un tipo de enseñanza, coherente con el modelo de educación para la sociedad a la que se aspira.

## 2.6. Concepción de enseñanza y de aprendizaje

Estos conceptos son claves para entender el hecho educativo. Son conceptos que se vinculan permanentemente en lo que se denomina tríada pedagógica o triángulo interactivo integrado por: un maestro que enseña, un grupo de alumnos que aprende y los saberes (contenidos) que deben ser enseñados y aprendidos.

De la forma en que se lleven a cabo las relaciones entre estos componentes del hecho educativo dependerá, en gran medida, el logro de los alumnos (sin olvidar los demás condicionantes que influyen en los procesos de enseñar y aprender).

El hecho de analizarlos por separado sólo tiene el propósito de establecer cómo se los concibe. pero en la práctica, estos componentes están permanentemente relacionados.

Con respecto a **los aprendizajes**, la idea central es que las personas tienen formas diversas de construirlos, como la escuela de conocerlos, analizarlos y respetarlos para contribuir a que cada alumno acceda al mismo conocimiento.

En el ámbito educativo el alumno se pone en contacto, por medio de sus maestros, con la parcela de la cultura que constituye el currículum escolar y, simultáneamente, aprende modelos para realizar esa aproximación.

El rol del maestro será, entonces, el de agente mediador entre el niño y la cultura, en un proceso-de construcción de significados.

Esta construcción es una tarea que involucra activamente al alumno. Para ello es imprescindible que éste pueda encontrar sentido al realizar el esfuerzo que requiere dicha construcción.

El alcance de la construcción depende, en buena parte, de la calidad de las formas de interacción educativa que se realice entre maestros y alumnos, alumnos entre sí y alumnos y contenidos.

De acuerdo con estas concepción, la enseñanza a cargo del docente deberá constituir una ayuda insustituible en cuanto permite establecer las condiciones para que los aprendizajes que realicen los alumnos sean tan significativos como fuera posible.

Aprender significativamente implica que el alumno pueda atribuir significado al objeto de aprendizaje. En, este sentido, es fundamental que el docente trabaje sobre los conocimientos previos, las ideas y experiencias que traen los alumnos, ya que la posibilidad de aprender depende directamente de la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y de las conexiones que pudieron establecerse entre esos conocimientos y los nuevos contenidos a aprender.

Un aprendizaje realizado de esta manera asegura la funcionalidad de lo aprendido. Entendiendo que un aprendizaje es funcional cuando puede ser utilizado efectivamente en una situación concreta, para resolver un problema determinado. La utilización se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes.

La información así aprendida es integrada a una amplia red de significados que se ha visto modificada, a su vez, por la inclusión del nuevo material, Por ello la memoria, entendida como memoria comprensiva, no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino que constituye el bagaje que hace posible abordar nuevas informaciones y situaciones toda vez que se requiera. Lo que se aprende significativamente es significativamente memorizado.

Considerar desde la enseñanza este concepto de aprendizaje, implicara adoptar un criterio de selección de contenidos y recursos, un modelo de organización programática, una alternativa de diagramación de clases, de intervención pedagógica, un criterio de evaluación y seguimiento, que respete estas características.

La intervención del maestro en la enseñanza, constituye una guía insustituible que proporciona los recursos y el andamiaje necesarios para que el alumno construya los aprendizajes significativos contemplados en el documento curricular.

Esta ayuda pedagógica podrá adoptar formas muy diversas: proporcionar informaciones organizadas y estructuradas, ofrecer modelos de acción que se deban imitar, proponer la ejecución de tareas relativamente pautadas, organizar actividades de exploración o de descubrimiento poco o nada estructuradas, entre otras. Todas ellas, constituirán ayuda real y eficaz al proceso de construcción de conocimiento del alumno, según respóndan adecuadamente a las necesidades y exigencias planteadas por dicho proceso en el momento en que se produzcan.

El maestro debería tener presente en los distintos momentos de la clase las ideas fuerza que orienten su tarea de enseñar:

- **La Importancia de rescatar y trabajar sobre los conocimientos que poseen los alumnos**, porque en el proceso de aprender estos lo utilizan como instrumento para interpretar la información y de ellos dependerá el cómo las organicen y qué tipo de relaciones podrán establecer.

El conocimiento de las ideas previas de sus alumnos posibilita que el maestro realice una mejor selección de los contenidos, que proponga mejores actividades de aprendizaje, de ejercitación y de aplicación.

- **El papel fundamental de la memoria comprensiva** como punto de partida para realizar nuevos aprendizajes, porque no es suficiente la comprensión, también es necesaria la fijación.

- **La importancia de trabajar en equipo** porque permite la interacción entre los alumnos, posibilitando que estos se den cuenta de lo relativo de sus perspectivas; un choque de convicciones entre niños puede despertar la conciencia de diferentes puntos de vista.

Es fundamental que el maestro propicie actividades que coloquen a los niños en situaciones de intercambiar ideas, confrontar opiniones y trabajar cooperativamente, siempre bajo su orientación y sin descartar que en los momentos oportunos el maestro debe brindar la información que se necesita para seguir avanzando,

El trabajo en equipo obliga a los niños a aclarar sus pensamientos para que los otros lo puedan entender, los obliga a ordenar las ideas para expresarlas con claridad y coherencia; la confrontación lleva a buscar los mejores argumentos para convencer.

- **El tratamiento del error** para que no sea evitado ni sancionado, porque el error en los niños refleja la búsqueda de coherencia del pensamiento infantil, es expresión de la forma de pensar del niño.

Cuando más participen, cuando más activos sean los alumnos, mayores serán las posibilidades de equivocarse, porque la lógica infantil, es diferente a la lógica de los adultos y algunos “errores” que cometen los niños se deben a que siguen la lógica escolar y no su propia lógica.

Esto no significa “dejar a los alumnos en el error”, significa tomarlos en cuenta, trabajar desde ellos, a efectos de avanzar sistemáticamente hacia el conocimiento, hacia las competencias básicas que deben lograrse.

El tercer componente de la tríada pedagógica son los **contenidos**, y cuando se habla de contenidos escolares, debe quedar claro que éstos siempre representan un “recorte” de la realidad.

Tradicionalmente este concepto se aplicó haciendo referencia únicamente a los aspectos conceptuales (información sobre hechos, conceptos, principios). Hoy en cambio, el término incorpora también formas de hacer y de actuar.

Así, cuando se habla de contenidos, se incluyen junto al conocido contenido conceptual, los contenidos procedimentales y actitudinales.

Si se define al contenido como todo aquello que merece ser enseñado o más ajustadamente como “conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas” (Documento A-81, queda claro que la escuela enseña, además de conocimientos científicos, valoraciones, actitudes, habilidades, metodologías y procedimientos.

Cabe aclarar que aunque se diferencien estos tipos de contenidos, los mismos no pueden enseñarse y aprenderse por separado. Esto implica que cuando el docente se plantee las estrategias didácticas para el aula, éstos deberán ser abordados en conjunto y no por separado.

Es por ello que en las áreas, si bien se consideran los distintos tipos de contenidos, no se los presenta bajo título independiente.

Al solo efecto de lograr mayor clarificación de los términos, se explica a continuación qué se entiende por cada uno de ellos:

- **Contenidos conceptuales:** remiten al conjunto de conceptos, principios, hechos y teorías que configuran los diferentes campos del conocimiento. Son informaciones sistematizadas y organizadas que dan cuenta de los objetos y los fenómenos que se intentan explicar, descubrir, entender.
- **Contenidos procedimentales:** remiten al saber hacer propio de cada campo de conocimiento. Con ellos se apunta a la acción, a la manera de hacer algo, al saber hacer. Aprender y enseñar procedimientos implica que el alumno adquiera un conjunto de habilidades, estrategias, reglas o pautas de actuación, rutinas y modos de hacer, tácticas y métodos, los que convierten a éste en práctico o competente para afrontar significativamente su entorno.

- **Contenidos actitudinales:** remiten a las normas, valores y actitudes que se ponen en juego en los diferentes campos del conocimiento. Su inclusión compromete a la escuela a programar cómo va a ayudar a los alumnos para que construyan sus valores y actitudes.

Es importante aclarar también los alcances de dos términos que se utilizan en este documento:

- **Competencias:** Se refieren a las capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de un entorno vital amplio, pasado y presente. Esto implica que al considerar los procesos de enseñar y de aprender, se tendrá presente que no basta que un alumno “sepa”, sino que ‘se requiere, además, un “saber hacer con ciencia y con conciencia”.
- **Expectativas de logros:** Marcan la intencionalidad del proyecto educativo y definen los logros de aprendizaje esperables de los alumnos por nivel, por ciclo y por área.

### 3. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

La Ley Federal, en el Capítulo II, Artículo 13, establece los Objetivos del Nivel Inicial. Ellos son:

- a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo, y los valores éticos..
- c) Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- d) Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, síquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.

## 4. FUNCION Y FINALIDAD DE LA EDUCACION INICIAL

Desde el comienzo y a través de su evolución, el Nivel Inicial tuvo una función eminentemente socializadora (entendida como la adquisición de hábitos y pautas de convivencia) y estimuladora de los procesos evolutivos. Esta concepción tradicional, difiere sustancialmente del perfil que en la actualidad este nivel adquiere en el Sistema Educativo.

A partir de la Ley Federal de Educación y los acuerdos y concertaciones posteriores, y dentro del proceso de transformaciones educativas producidas en el nivel, el ser incluido dentro de la obligatoriedad escolar, revaloriza su función en el Sistema Educativo Nacional.

La Educación Inicial amplía su acción educativa y se redefine como un espacio responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo.

Acorde con estas consideraciones, el documento aprobado por la Asamblea de Ministros del Consejo Federal de Cultura y Educación, en reunión del 8 de septiembre de 1993, en la caracterización de los niveles del Sistema Educativo Nacional afirma que las necesidades sociales y personales en relación a la educación, determinan la importancia de:-

- \* la prevención, la educación temprana y la asistencia adecuada que garanticen la calidad de los resultados en todas las etapas del aprendizaje;
- la adquisición y dominios de competencias básicas y la aprobación de conocimientos comunes imprescindibles para toda la población.

Respondiendo a estas necesidades y teniendo en cuenta la Ley Federal de Educación, el documento establece que la finalidad del Nivel Inicial es:

**“Garantizar el desarrollo integral de los alumnos, asegurar la cobertura universal a partir de los cinco años, impulsar la expansión de la matrícula, especialmente en zonas rurales y suburbanas y abrir vías efectivas para ampliar la prestación de servicios educativos para el tramo de tres y cuatro años y menos de tres años, mediante programas que combinen lo escolar con servicios nutricionales y de salud”**

En virtud de ello, define la función educativa del Nivel considerando sus dos ciclos:

### *Jardín Maternal*

**Función propia:** garantizar el derecho del niño a recibir desde la más temprana edad atención para sus necesidades básicas y educativas, complementar la acción educadora de la familia y colaborar con la madre que trabaja. .

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

### *Jardín de Infantes (3 a 5 años)*

**Función propia:** sus objetivos específicos se dirigen a que los niños profundicen los logros educativos adquiridos en la familia y desarrollen competencias propias del Nivel.

**Función propedéutica:** en cuanto supone la continuidad de objetivos pedagógicos articulados con la importancia y características de los primeros años de la Educación General Básica. El acceso a los conocimientos tempranamente y en forma gradual favorece el rendimiento en los primeros años de la EGB, y la calidad de los resultados de los demás niveles de escolaridad.

La transformación en la Educación Inicial esta centrada fundamentalmente en su revalorización como institución educativa y no sólo asistencial o socializadora. La ampliación

de su acción educativa hacia la responsabilidad de garantizar aprendizajes socialmente significativos que generen la formación de competencias por parte de los niños, permite jerarquizar su función propia.

El establecimiento de la obligatoriedad del Jardín de Infantes de cinco años tiene por objeto brindar igualdad de oportunidades y posibilidades de ingresar a la Educación General Básica a todos los niños. Sin embargo esto no debe transformarse en un factor de desarticulación en el nivel. Las secciones de tres y cuatro años reafirman su importancia, ya que los aprendizajes se estructuran y articulan desde los primeros años de vida.



## 5. EL ALUMNO DE LA EDUCACION INICIAL

La Educación Inicial ha centrado durante años su acción educativa en torno a favorecer los vínculos infantiles indispensables para la vida social, y acompañar y estimular los procesos del desarrollo evolutivo, todo ello dentro de un clima que en el aula priorizaba la actividad manipulativa como un medio de expresión y adquisición de aprendizajes.

Al redefinirse su función, se amplían los alcances de la socialización, hacia los procesos de apropiación de los contenidos de la cultura. La acción educativa se centra en la organización y comprensión de la realidad. Para posibilitar esta apropiación por parte de los niños, se hace necesario trabajar desde una lectura de la realidad en sus múltiples manifestaciones.

Conforme a la nueva caracterización y ampliación de la función de la Educación Inicial, se considera que el proceso de construcción de los aprendizajes se realiza sobre la base de los saberes previos, las características propias de los niños de este nivel, las diferencias individuales y las diversidades sociales y culturales.

La Educación Inicial deberá contribuir a formar alumnos:

- Activos y participativos en sus propio proceso de aprendizaje.
- Curiosos e interesados por el ‘mundo que los rodea.
- Conocedores crecientes de sus posibilidades y del aprovechamiento de las mismas.
- Confiados en sí mismos y en su relación con los demás.
- Capaces de explicar y justificar sus realizaciones ante pares y adultos.
- Que puedan aceptar equivocarse y probar, ensayar, explorar, investigar y rehacer, logrando mejores niveles de producción y reflexión.
- Solidarios con sus compañeros.
- Respetuosos de las diferencias, con capacidad creciente para aceptar lo diverso, desarrollando actitudes de tolerancia.
- Participativos en los grupos a los que pertenece, colaborando en la resolución de conflictos, aceptando las opiniones de los demás y las normas construidas cooperativamente.
- Independientes para valerse por sí mismos en sus actividades habituales, de acuerdo con sus posibilidades reales.

## 6. EXPECTATIVAS DE LOGROS DE LA EDUCACION INICIAL

**Las expectativas de logros se encuentran enunciadas como capacidades personales y sociales que la escuela debe promover y que se pretende que los niños de la Provincia de Corrientes hayan desarrollado al finalizar la Educación Inicial.**

Las mismas apuntan a que los niños:

- Desarrollen actitudes de autonomía, confianza y seguridad en sí mismos, en sus relaciones con los demás y con el conocimiento que les permitan satisfacer necesidades de bienestar corporal, de juego, de trabajo y de relación.
- Establezcan vínculos fluidos de relación con sus pares y los adultos que los rodean, desarrollando actitudes de solidaridad, de cooperación y de respeto.
- Descubran y conozcan las posibilidades y limitaciones de su cuerpo, teniendo en cuenta sus capacidades de acción y expresión, a fin de lograr un dominio creciente de sus movimientos.
- Desarrollen una actitud positiva hacia el cuidado e higiene del propio cuerpo y hacia la estructuración de hábitos de salud y bienestar.
- Se comuniquen con un discurso verbal de complejidad creciente, partiendo del habla de la que son portadores, con el fin de comprender y ser comprendidos en la expresión de necesidades, ideas, sentimientos y experiencias.
- Se inicien en el proceso de alfabetización a través de la comprensión de la lectura y la escritura como medios comunicativos socialmente necesarios.
- Se apropien de estrategias que les posibiliten resolver problemas sencillos, utilizando y ampliando sus conocimientos numéricos y espaciales.
- Participen en actividades grupales, articulando progresivamente sus propios intereses y puntos de vista con los de los otros y compartiendo la búsqueda conjunta de soluciones frente a diversas situaciones que se les planteen.
- Desarrollen una actitud de observación, exploración e indagación activa y sistemática de la realidad natural y social, como manera de enfrentarse al mundo descubriendo los fenómenos que se producen a su alrededor.
- Desarrollen gradualmente su identidad y sentido de pertenencia a la comunidad, reconociendo tradiciones y costumbres que forman parte de la memoria colectiva y participando en acontecimientos escolares, sociales y culturales.
- Conozcan las características y peculiaridades de los diversos grupos a los que pertenecen (familia, compañeros, amigos, escuela, club), iniciándose en el respeto de las pautas y normas sociales que los rigen, pudiendo utilizarlas para establecer una convivencia armónica en el seno de dichos grupos.
- Desarrollen su creatividad y sensibilidad estética, conociendo y utilizando recursos y técnicas básicas de los distintos lenguajes (musical, corporal, plástico y dramático) que le permitan aumentar y diversificar sus posibilidades expresivas y apreciar las diversas formas de representación, acercándose a obras artísticas de la cultura.

## 7. LA INSTITUCION ESCOLAR

La institución escolar es el ámbito -en el que se deberá producir los mayores cambios de la transformación educativa; para ello, será necesario acordar que el eje de su función actual, no es el cumplimiento de los procedimientos administrativos, sino la responsabilidad de los objetivos de aprendizaje.

Para que esto sea posible, la escuela deberá desarrollar las capacidades e instrumentos imprescindibles para decidir en el ámbito de su competencia, las cuestiones que se refieren al mejor cumplimiento de los objetivos buscados, Sin olvidar que su gran meta es:

**“Lograr una educación de calidad para todos los alumnos, responsabilizandose de los resultados que éstos alcanzan”.**

La escuela es el lugar al que los niños concurren para aprender aquellos contenidos específicos que les permitan adquirir competencias. Esa es su misión, y para cumplirla deberá encontrar respuestas concretas a los problemas y demandas que le plantea la comunidad en la que está inserta.

En esta línea, cada establecimiento deberá desarrollar sus propios criterios institucionales que le permitan la adecuación permanente! de su existencia para el mejoramiento de la calidad del servicio y de la gestión educativa. Cada escuela deberá profundizar los procesos de desburocratización ya iniciados para llegar, de manera concertada y no conflictiva, al estado ideal en que lo administrativo sirva a lo pedagógico y lo pedagógico no dependa de lo administrativo.

La escuela avanzará hacia niveles cada vez más autónomos, entendiéndose por autonomía “la capacidad de elaboración y realización de un proyecto educativo propio, en beneficio de los alumnos y con la participación de todos los que están involucrados en el proceso’ educativo”.

La idea de Proyecto Educativo refiere a una práctica institucional de la escuela, que se realiza en cada uno de sus ámbitos, ajustándose a determinados objetivos educativos.

Apunta fundamentalmente a la identificación, explicación y transformación de los procesos institucionales, atendiéndose a las múltiples relaciones e interacciones que se establecen dentro de la escuela, y entre ésta y la comunidad.

Los mejores rendimientos en los aprendizajes están asociados a la posibilidad que tiene la escuela de definir un proyecto educativo en función de la percepción de objetivos, de la existencia de tradiciones y metodologías de trabajo compartidas, del espíritu de equipo y de la responsabilidad por los resultados; es decir de la dinámica y de la gestión institucional.

### 7.1. De la escuela que tenemos a la escuela que esperamos tener

La escuela, tal como se la conoce, surgió con la revolución industrial, dando respuestas a la demanda de esa época.

Hoy, la globalización del mundo, los avances científicos y técnicos demandan una escuela diferente. Y esto es así, porque las necesidades de la escuela también son diferentes.

Actualmente, nuestro país ha dejado atrás el acceso a la educación como problema principal. Los mayores desafíos están centrados en un marcado intento por mejorar la calidad de la educación y hacerla más equitativa.

‘La sociedad hoy exige una transformación profunda en la institución escolar, la que, en definitiva, decide el tipo de práctica pedagógica que se realizará en sus aulas y demandar5 el tipo de conducción y supervisión que necesita.

Para lograrlo se requiere una escuela que abandone viejas prácticas que a fuerza de repetirlas, se han convertido en “rutinas escolares” donde las cosas se hacen de cierta manera porque “así se han hecho siempre”. Como, por ejemplo: centrar la tarea pedagógica sólo dentro de los muros de la institución, o dentro de las cuatro paredes del aula; organizar los horarios de manera rígida y uniforme; continuar con las prácticas docentes basadas en el trabajo individual de maestros y alumnos; una escuela desvinculada de las demandas sentidas de su comunidad, y que, por lo tanto, responde con propuestas pedagógicas homogéneas a demandas heterogéneas.

En síntesis, una escuela que no acompañó a los profundos cambios que se operaron en las últimas décadas, y que, salvo excepciones, sigue brindando las mismas respuestas que hace doscientos años.

Por ello se demanda una institución escolar entendida como una organización inteligente,

Lo que la caracteriza como tal es su disposición para aprender; aprender de la experiencia de otros y aprender de sí misma, de sus logros y de sus errores.

Una escuela con una organización inteligente es aquella que se compromete con el logro de competencias (de alumnos, directivos y maestros), que responde a las necesidades de sus alumnos, que puede resolver los problemas educativos de la comunidad en la que se inserta, que produce información, que asegura la circulación de la información entre todos sus miembros y que, además, puede hacer uso de tal información.

En este sentido, la escuela deberá avanzar hacia niveles cada vez más autónomos, entendiéndose por autonomía (en una primera etapa), la mayor capacidad y responsabilidad para que cada establecimiento pueda decidir sobre temas puntuales y cotidianos que le permitan llevar a cabo la tarea de enseñanza.

Esta forma concreta en la que se puede plasmar la descentralización y autonomía organizativa es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el que constituirá una modalidad de gestión que ayudará a transformar las relaciones institucionales entre equipos docentes e instancias de conducción centrales o regionales y a la vez favorecerá a que la escuela desarrolle progresivamente una mayor autonomía organizativa.

## 7.2. Cambios esperados

- En la Institución:
  - Mayor protagonismo del alumno.
  - Conformación de grupos de trabajo.
  - Mayor apertura hacia la comunidad.
  - Mejoramiento de los vínculos personales y de la circulación de información.
  - Desarrollo del PEI (Proyecto Educativo Institucional).
  - Capacitación de los docentes en servicio.
  - Agrupamiento flexible de los docentes.
  
- En el aula:
  - Mayor protagonismo del alumno.
  - Reestructuración de los tiempos.
  - Reorganización del espacio del aula y apropiación de otros espacios para la enseñanza.
  - Mayor variedad de estrategias de enseñanza.
  - Mayor diversidad en los recursos de enseñanza.
  - Agrupamiento flexible de alumnos.

- En la Supervisión:
  - Integración de los Supervisores con sus pares para trabajo en equipo.
  - Elaboración de instrumentos de monitoreo de las escuelas.
  - Mayor acercamiento hacia las escuelas.
  - Participación en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

### 7.3. Nuevos modelos de gestión y organización institucional

Las estrategias que las escuelas adoptan, la combinación peculiar que cada una efectúa de sus recursos financieros, humanos, el espacio, y el tiempo disponible para realizar -bien o mal- la tarea de enseñar, constituyen de hecho *su* modelo institucional.

Hay evidencias de que el modelo 'institucional de la escuela donde se incluyen sus modelos de gestión y su forma de organización, tienen relación con la calidad de la educación que ella ofrece.

La escuela de hoy, con proyección al siglo XXI deberá estar institucional y pedagógicamente organizada, según los nuevos modelos alternativos de organización del trabajo escolar y las nuevas formas de gestión y de trabajo en el aula, en función de una serie de criterios generales que los equipos docentes de cada institución deberán interpretar y aplicar, relacionándolos con las demandas de su propia comunidad.

La escuela debe ofrecer servicios educativos de calidad, tanto en términos de resultados de los alumnos, como de respuestas concretas a las demandas de la comunidad. En este sentido, la escuela deberá poner énfasis en los aprendizajes de los alumnos, tanto académicos como institucionales, que incluyan diferentes niveles de decisión, de organización, de ejecución y de evaluación de las actividades o proyectos especiales.

Instrumentará mecanismos que garanticen la participación de todos sus miembros a efectos de vivenciar un clima democrático. Cuando se hace referencia a la democracia escolar, no sólo se trata de la posibilidad de participación en las decisiones de todos los docentes, sino que también incluye a la forma de trabajar en el aula.

Una escuela que incentive la capacitación y especialización de su personal, que favorezca la constitución de equipos de trabajo, que asuma con fundamento y responsabilidad las decisiones que el nivel de autonomía le permita, y que, además, estreche los vínculos con la comunidad a la que pertenece.

Los rasgos o características de las escuelas que parecen determinar su eficiencia serían, entre otros:

- La ya mencionada existencia de un proyecto pedagógico que incluya formas propias de organizar las condiciones de enseñanza-aprendizaje, el uso y distribución del tiempo y del espacio físico y la asignación de los recursos humanos.
- La forma de gestión y los diferentes niveles de participación de los agentes internos de la escuela y de la comunidad.
- \* El tiempo y grado de consolidación de la experiencia del equipo escolar, en la elaboración y desarrollo de su propuesta de trabajo.
- La presencia de una dirección con liderazgo y autoridad.
- \* El grado de profesionalismo de los docentes.
- La existencia efectiva del trabajo en equipo.

### 7.4. La organización institucional en la Educación Inicial

A partir de la revalorización del Jardín de Infantes como espacio educativo en el que los niños se apropian de los contenidos y construyen sus primeros aprendizajes sistemáticos con direccionalidad, a diferencia de los que aprende en el ámbito familiar, las instituciones que tienen a cargo la Educación Inicial cumplen un papel primordial en la transformación educativa.

Ello supone una tarea conjunta de todo el equipo docente en la elaboración de un proyecto institucional que dé cuenta de las particularidades de cada escuela y que a partir de las mismas asegure a sus alumnos la concreción de los aprendizajes, en un clima afectivo que constituye un marco adecuado para el desarrollo integral del niño.

Una concepción distinta de aprendizaje -tal como se plantea en el 'marco conceptual global- y la consideración de los contenidos en el Nivel traerán aparejadas reconsideraciones y cambios en la organización institucional y áulica, entre ellos la resignificación de los espacios y la reorganización de los tiempos.

La organización del ambiente físico está directamente relacionado con la idea de aprendizaje que se sustenta. El uso de los rincones durante mucho tiempo estuvo ligado a la idea de que los aprendizajes se producían por el solo hecho de poner en contacto a los niños con determinados materiales.

A partir de la concepción actual, estos espacios no pierden vigencia sino que se resignifican, brindando la posibilidad de que en ellos los niños pongan en juego aprendizajes, se planteen nuevos interrogantes, interactúen con diversos y variados materiales y fundamentalmente tengan oportunidad de jugar libre y espontáneamente, actividad que de ninguna manera debe perderse en el Nivel.

La distribución del tiempo en el Nivel Inicial esta íntimamente vinculada con la capacidad de actuación y los ritmos de los niños pequeños, como así también con la organización de distintas propuestas de actividades.

La jornada de trabajo con los niños se mantiene en tres horas reloj diarias, en las que se realizan actividades referidas a situaciones diagramadas para el tratamiento de los contenidos de las diversas áreas, de rutina escolar, de esparcimiento, etc.

Cada escuela en el marco de su proyecto institucional podrá adoptar la distribución del tiempo que considere más conveniente, a fin de organizar un horario abierto y flexible basado en períodos breves y alternando actividades diferentes, equilibrando aquellas que exigen un mayor compromiso intelectual con otras de carácter recreativo.

Le corresponde entonces a la institución balancear las actividades en una justa proporción para que la Educación Inicial conserve sus características, otorgándole al juego el lugar que le corresponde dentro de las actividades cotidianas, sin que pierda su legítima vigencia.

Esta actividad fundamental en los niños también se revaloriza logrando alcanzar un equilibrio entre el juego libre (que los niños realizan con un objetivo eminentemente lúdico) y el juego organizado por el maestro en función de los aprendizajes, donde no sólo se experimenta el placer por jugar, sino también se adquieren saberes en relación con los contenidos.

## 7.5. Evaluación

Tradicionalmente la evaluación en el Nivel Inicial -enraizada en concepciones de aprendizaje vigentes en décadas pasadas- se abordó fundamentalmente como la apreciación por parte del docente de las conductas observables de los alumnos y sus avances en relación con las adquisiciones resultantes de la maduración y el desarrollo, más que con aprendizajes que debería garantizar la institución escolar.

Las nuevas concepciones acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza, la revalorización del rol del docente del nivel y la responsabilidad de la institución Jardín de Infantes en la apropiación de contenidos por parte de los niños hacen necesario pensar la cuestión de la evaluación desde una perspectiva distinta.

¿Qué se entiende por evaluación? Una definición amplia y general pone el acento en la "atribución de un juicio de valor a una realidad observada".

Las intenciones que se pueden poner en juego en relación a dichas atribuciones de juicios de valor son de diferente índole: medir, apreciar, examinar, comprender, etc.

Stugglebeam sostiene que la evaluación “es el acto de recoger información útil para la toma de decisiones”. Las necesidades de tomar decisiones, surgen en distintos planos, aspectos y momentos de la interacción didáctica.

**Esta propuesta curricular intenta recuperar una de las funciones centrales de la evaluación: la de comprender los procesos y las razones que dan cuenta de los procedimientos puestos en juego por los alumnos en el aprendizaje.**

La evaluación implica también comprender las realizaciones de los docentes en lo que se refiere a selección de contenidos y estrategias de enseñanza. De este modo se tomará decisiones pedagógicas fundadas.

**Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se debe fusionar con el aprendizaje, al tiempo que lo convalide o lo reoriente. Desde el punto de vista del docente, la evaluación actuará como reguladora del proceso de enseñanza.**

Al evaluar un alumno, el docente no sólo apreciará los conocimientos que aquél posee, sino que se examinará a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador y finalmente como evaluador.

Evaluar no debe reducirse sólo a clasificar a cada alumno en un casillero mental previamente dispuesto. Esta actitud lleva a responder de manera predeterminada, mediante traducciones numéricas o conceptuales, frente al desenvolvimiento escolar de los alumnos.

Este sistema se forma generalmente de modo no consciente; este tipo de conductas quedan limitadas, por lo tanto, a evaluar los aspectos más superficiales de lo que se ha enseñado. Por otra parte, el alumno tiende a conformar sus acciones a los comportamientos típicos, que sabe previamente aceptados o rechazados por el docente, creándose así un sistema de simple control educativo que conduce a la uniformización.

La evaluación permite al docente:

- Conocer el estado de los conocimientos de los alumnos, con el fin de determinar si poseen aquéllos básicos y necesarios para iniciar un nuevo aprendizaje.
- Estimular y guiar el aprendizaje de los alumnos con el objeto de que amplíen sus conocimientos.
- \* Conocer el progreso realizado por cada alumno y por el grupo, en relación con los objetivos de enseñanza.
- Conocer y localizar las dificultades de los alumnos lo que servirá de base para su diagnóstico.
- Reexaminar los objetivos propuestos previamente y estimar en forma realista la posibilidad de alcanzarlos.

## 7.6. Articulación

Pedagógicamente el concepto de articulación significa “unir, enlazar cada nivel educativo entre sí, conforme con un criterio evolutivo o de vía ascendente, considerando a cada nivel educativo como un todo que debe reunir originalidad para ser tal”. En consecuencia, si se habla de articulación entre niveles, se respeta la autonomía e independencia de cada uno como auténtica unidad operativa.

El Sistema Educativo es un todo y sus partes son los distintos niveles. Estas partes que constituyen el sistema deben tener un ajuste perfecto que no provoque grietas, vacíos o puntos ciegos que impidan acceder lógicamente a la etapa superior inmediata.

Se debe garantizar la articulación de niveles “a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad y, asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos”.

Los logros de un nivel permiten crecer y resolver situaciones con variables más complejas en los siguientes; por lo tanto, no se puede desconocer ni el antes ni el después, entendiéndose el pasaje de niveles como un proceso.

Actuar en un ‘nivel respetando los otros, significa y obliga a conocer paso a paso el porqué y el para qué de lo que se hace en dicho nivel. Requiere que el educador amplíe sus conocimientos y los profundice cada vez más para poder utilizarlos en diversas manifestaciones de la evolución psico-física y social del alumno. Para ello es preciso ajustar los conocimientos a través de la especialización y de la experiencia, aspectos fundamentales para un mejor desarrollo profesional.

Con el respeto por los ritmos individuales, y por consiguiente, el seguimiento individual, disminuirán los fracasos escolares y los problemas de aprendizaje; los alumnos se sentirán estimulados con sus propios éxitos, se evitarán bloqueos por inseguridad o por temor a la equivocación, al error, a la sanción.

La verdadera articulación debe atender a múltiples aspectos pedagógicos y didácticos para no desvirtuar la esencia educativa integral de la misma. En definitiva, se trata de que el alumno no sufra un impacto de brusco cambio, disminuyendo en consecuencia su rendimiento escolar, poniendo en serias dificultades su capacidad de adaptación al mismo.

La seriedad con que debe emprenderse la tarea educativa desde el punto de vista de la articulación de niveles, lleva a pensar en una escuela que, dentro del sistema ir5 generando propuestas más complejas según el nivel educativo que corresponda. Por lo tanto, la escuela debe conocer y tener en cuenta las capacidades y limitaciones de cada etapa evolutiva, y sus procesos para elaborar, a partir de este conocimiento, una propuesta pedagógica coherente.

Una real articulación entre la Educación Inicial y la Educación General Básica debe partir de coincidencias a nivel de concepción pedagógica entre ambos niveles, lo que permitirá una verdadera continuidad de objetivos, contenidos y metodologías.

“El enlace entre estos niveles debe ser integral y a doble vía: por una parte, abarcar todos los aspectos de la tarea y por otra, relacionar en forma dinámica y durante todo el año escolar ambos niveles. Ello implica no circunscribir este quehacer al último período anual, ni tampoco pretender agotarlo en una mera información, sino abrirlo al mutuo intercambio que incluya, entre otros aspectos, una evaluación de la tarea común”.

Desde esta perspectiva la articulación se entiende como un continuo de contenidos, estrategias y fundamentos y no un mero ritual de actividades propedéuticas de “aprestar para”. Se trata de una articulación como proceso y pasaje, para que los niños no sufran rupturas, conflictos y fragmentaciones y transiten armónicamente el paso de un nivel a otro.

Lo expuesto hace necesario tomar decisiones que posibiliten:

- Crear y sostener espacios de interacción entre docentes de ambos niveles, que permitan compartir marcos conceptuales y lineamientos pedagógicos.
- Buscar acuerdos entre maestros, directivos y supervisores para asegurar márgenes de coherencia didáctica entre ambos niveles.
- \* Organizar un trabajo pedagógico que promueva líneas de capacitación compartida entre docentes de ambos niveles.
- Organizar actividades conjuntas entre directivos y docentes de Educación Inicial y EGB que promuevan el análisis de experiencias educativas, el establecimiento de acuerdos y la organización de acciones compartidas.
- Elaborar en conjunto estrategias que permitan a los equipos directivos y docentes conocer y analizar los aprendizajes logrados en un nivel y garantizar la continuidad de los mismos. La necesidad de dar continuidad al proceso se basa en la comprensión de que el niño es un ser único, que transita los diferentes niveles y va modificando y ampliando sus conocimientos en función de sus aprendizajes.

**Se encuentran establecidas en este documento las expectativas de logros para la Educación Inicial de la Provincia. Las mismas hacen referencia a los saberes que los niños deben alcanzar al finalizar el nivel, constituyendo una responsabilidad de la institución escolar el asegurarlos. Estas expectativas no suponen criterios de acreditación ni de promoción de los alumnos para su ingreso a la EGB.**



## 8. LOS ROLES DOCENTES EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

### 8.1. El maestro

Al maestro le compete el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que, con una adecuada “formación científica y humanística”, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles.

Así deseado, el maestro de hoy está muy lejos de ser considerado como el “transmisor de conocimientos”, rol que lo caracterizaba en antiguos modelos de prácticas pedagógicas. Hoy, la demanda de la sociedad exige un maestro con sentido crítico con respecto a sí mismo, a los contenidos culturales y al contexto social; que sea objetivo, democrático, y con vocación de servicio, tienda al trabajo cooperativo y ame su institución y sus alumnos, que se sienta parte viva de la comunidad en que actúa, que se esfuerce por alcanzar una conducta racional, científica, con preferencia por el orden y la sistematización, que por sobre todo, sea muy creativo para poner su formación y su experiencia al servicio de la escuela y el alumno que educa.

Es preciso, sin embargo, entender que para alcanzar el perfil deseado, la propia escuela deberá promover la formación docente en servicio, de tal manera que favorezca el desarrollo de verdaderos profesionales de la educación. Maestros y profesores provistos de una personalidad y actitud científica, crítica y responsable para enfrentar los procesos pedagógicos que le demanda la sociedad.

El docente debe saber que a fin de alcanzar ese perfil ideal y para desempeñar eficaz y eficientemente su rol, no es suficiente la formación de grado, por muy buena que ésta sea, haya sido o pueda serlo en el futuro. El maestro debe caminar al ritmo del avance de las ciencias, tal como lo hace todo profesional de cualquier rama que se precie de ofrecer servicios de calidad.

El docente no escapa a esta generalidad, y su condición de “educador” que lo convierte en mediador entre el niño y la cultura lo compromete mucho más. Sin embargo, no habrá profesionalización posible de persistirse con el trabajo en soledad, si el docente no es capaz de conformar verdaderos equipos humanos y laborales que le permitan a cada integrante replantearse sus prácticas y reflexionar sobre ellas, mirar hacia atrás y revalorizar su historia y su cultura, para conocer críticamente las teorías que través de los tiempos fundamentaron los diferentes modelos didácticos, tratando de entender en toda su dimensión el por qué del cambio y cómo aplicarlo.

### 8.2. El director

Es preciso desterrar del sistema al director “reglamentarista”, capaz de priorizar “la norma” hasta el extremo de ubicarla por encima de las personas. Aquel que persistiendo en prácticas “autoritarias y verticalistas”, llega a considerar a la institución que dirige como “su feudo”.

La educación de la transformación necesita otros perfiles docentes y pretende formar un director con fuerte personalidad y capacidad de conducción, que sea democrático, como para convertir a su escuela en una institución socialmente demandada.

Un director que entienda que su tarea es una parte del todo en una pequeña sociedad organizada con fines educativos, cual es la escuela o institución escolar. Como conductor debe usar el conocimiento científico en el desarrollo de sus actividades, para poder orientar la tarea como líder democrático, delegando funciones sin relegar su rol de administrador y asesor pedagógico, que les son inherentes.

Un buen director es quien está en condiciones de promover y concretar nuevas formas de organización escolar, practicando modelos democráticos de conducción, que lo lleven a lograr una institución inteligente, al servicio del aprendizaje de docentes y alumnos.

Estos nuevos modelos requieren de un directivo formado y capacitado, hábil para establecer relaciones cara a cara, -facilitar la negociación en términos de contrato, con habilidades para el manejo de las relaciones interpersonales, para mediar en éstas, tomar decisiones consensuadas cuando corresponda (negociar lo negociable) y decidir, con fundamento y responsabilidad como conductor, cuando sus espacios de autoridad así lo determinen. Para ello, debe promover espacios de reflexión entre los actores de la institución, producir comunicaciones claras y apoyar su tarea en el conocimiento preciso de la realidad social y necesidades de la comunidad en que actúa, interactuando e involucrando a la misma en el proyecto educativo, e integrándose al equipo como uno más, pero sin renunciar, en ningún momento, a su condición de conductor.

Nada será más importante para el director, que la calidad del servicio educativo que se ofrezca en su escuela; a nada dará mayor énfasis que al proyecto curricular que se propicie desde ella y sus esfuerzos estaran centrados en poner toda la organización al servicio de lo pedagógico. Para lograr esto también, debe atender prioritariamente a la capacitación de sus maestros, quienes deben ser fuertemente incentivados y apoyados para ello, de manera tal que la escuela les brinde espacios para el perfeccionamiento, la autocrítica y la autoevaluación permanentes. Para ello, y para contribuir al desarrollo profesional, debe propiciar la constitución de equipos de trabajo, como práctica permanente en la institución.

El proceso de transformación requiere que el directivo reúna las siguientes características:

- Activo, visible, ejecutivo, carismático, democrático, profesional en lo académico y lo organizativo; coordinador, moderador, negociador, comprometido con la tarea y la realidad, que delegue (hace hacer), que comparta, respetuoso, informado de la tarea y del contexto próximo; que sea reconocido y legítimo.

Si un directivo quiere mejorar la calidad de las prácticas educativas, tendrá que saber qué ocurre con la enseñanza y el aprendizaje en el establecimiento que conduce recuperando su natural función de asesor, a fin de poder establecer con los actores escolares una verdadera relación pedagógica en la cual ambos aprenden y se van ajustando a la práctica profesional poniendo a prueba las propias- hipótesis. Para ello tendrá que desarrollar las siguientes competencias:

- a) “Construir esquemas prácticos ‘de acción’ como afirma Gimeno Sacristán, entendidos como modalidades habituales de resolución de situaciones: buscar “su saber hacer” en cada docente.
- b) Generar procesos que pongan en juego la reflexión sobre la propia práctica con el fin de analizarla, conceptualizarla, comprenderla, desde “otras miradas”.
- c) Volver a centrar la escuela en torno a su función específica y poner énfasis en que la gestión de los aprendizajes son responsabilidades de la escuela en tanto institución social.
- d) Reconocer que en las escuelas ya está “funcionando un currículo” que es punto de partida de la reflexión.
- e) “Poner sobre la mesa” diferentes posiciones, discutir las, argumentar y llegar un acuerdo sobre qué y cómo enseñar, qué y cómo evaluar.
- f) Poner el acento en el currículo en acción, que surge del vínculo entre los alumnos y el conocimiento en una escuela contextualizada, y particular el cual será analizado, facilitado y puesto a prueba por el maestro.

- g) Elaborar proyectos de acción que reconozcan críticamente la diversidad de sujetos y contextos culturales.
- h) Analizar la forma de participación del docente como trabajador social y comunitario para establecer lazos solidarios dentro y fuera de la institución.
- i) Construir propuestas conjuntas de reorganización de la escuela.

### 8.3. El supervisor

En este proceso de cambio, es necesario redefinir el rol del supervisor en relación con los modelos que la educación requiere para llevar adelante la transformación educativa. Es preciso para ello atender a nuevas propuestas que lleven a desterrar definitivamente el concepto o las prácticas que caracterizaban tradicionalmente al supervisor. Este funcionario “estructurado”, “controlador”, “conductista”, que se ubicaba muchas veces por encima de docentes y alumnos y asumía una actitud lejana para ser un criticador, no un crítico. Esa figura “cuestionadora” y “dura” que ejercía el control sin fines pedagógicos, no tiene ya cabida en el sistema. En la actualidad, el control es entendido como medida de rendimiento y se hace necesario ponerlo en práctica como parte esencial de la gestión institucional, comparando los objetivos previamente planificados con los resultados obtenidos, para analizar los desajustes e introducir elementos correctores.

Se trata entonces de un control sobre los procesos y su planificación. Así, ‘entendido y practicado, el control pasa a constituirse sólo en una más de las funciones delegadas a la supervisión educativa, surgiendo otras como prioritarias, tales como la de ser facilitador del cambio.

Esto implica colaborar en el mejoramiento de la práctica docente y en el funcionamiento de las escuelas, así como en los procesos de renovación educativa. Por ello, es necesario que el supervisor deba pensar e imaginar acciones innovadoras para resolver situaciones conflictivas, propias y “ajenas”, constituyéndose en un “equipo de supervisión” al servicio de las instituciones escolares.

De esa manera, podrán potenciarse las capacidades de cada integrante para resolver, en ese marco cooperativo, con mayor eficiencia y eficacia las situaciones que se vayan presentando. De igual manera, deberá propiciar el aprendizaje interactivo entre los actores de las instituciones a su cargo (supervisores-directivos; directivos-directivos; directivos-docentes-alumnos-comunidad) aprendiendo a ser a la vez partícipe, coordinador y orientador, crítico de los procesos de cambio que irán produciéndose en los distintos actores, sin descuidar el valor que el error y el conflicto tienen en los procesos de aprendizaje constructivo.

El supervisor de esta transformación debe, en síntesis, poseer:

Un marco general de valores que lo convierta en un funcionario eficaz y eficiente, confiable, aceptado y respetado, exigente consigo mismo, Equilibrado, objetivo y organizado, buen gestor, mediador, investigador y evaluador de los cambios y procesos, para ello debe constituirse en “motor de la transformación” de la gestión y de la organización del Sistema Educativo, las instituciones y el aula, trascendiendo el mero control, como encargado de orientar, favorecer y propiciar los cambios, pasando a una gestión integral que no disocie lo curricular de lo administrativo y redefinir las funciones en relación a las nuevas competencias requeridas:

- Tener en cuenta la heterogeneidad de las escuelas, la diversidad de las interacciones que allí se ponen en práctica y la multiplicidad de significados a construir: cada escuela es única y diferente.
- Considerar las prácticas como fuentes de conocimiento, reconocer su lógica y recuperar aspectos de la misma, pues las vivencias que se generan en una institución son fuente importante de aprendizaje.
- Ayudar a cada escuela a que pueda construir su propio modelo de organización y de gestión a partir de las necesidades, las voluntades y las evidencias propias de cada

institución, las interacciones cotidianas, que se presentan en la escuela, el clima institucional en que se dan estos procesos, las condiciones en las que se hacen posible la construcción, interpretación y transformación de los saberes.

- Facilitar las acciones que acrecienten el nivel de autonomía de las escuelas.
- Acompañar a cada institución para la elaboración de sus perfiles propios.
- Apuntar al mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, tanto de los procesos pedagógico-institucionales como didáctico-metodológicos.
- Lograr una mayor eficiencia escolar, buscando congruencia entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos.
- Colaborar con la construcción de la democracia escolar.
- Impulsar la elaboración de proyectos institucionales que consideren compromisos de acción con todos los actores.
- Promover redes de intercambio y cooperación interescolar e interinstitucional.
- Facilitar acciones para que cada escuela pueda constituirse en “una organización que aprende”
- Considerar al aula y a la escuela como centro de recursos de aprendizaje de los alumnos y de los docentes.
- Propiciar equipos de trabajo institucional e interinstitucional.
- Generar espacios de capacitación y desarrollar nuevas formas o modalidades del mismo.
- Comprender profundamente el fenómeno del cambio y sus orígenes, los factores y condicionantes, las resistencias y los obstáculos y ser “viabilizador” de los mismos.
- Actuar como mediador de conflictos y tensiones y encontrar nuevas formas de abordaje, como “buscador de acuerdos”.
- Diseñar indicadores con los actores de la institución para el monitoreo y seguimiento de la gestión desde una perspectiva de “facilitación” y de “acompañamiento”, no ya de control.
- Participar en la evaluación de los proyectos institucionales.
- Realizar una continua observación de los procesos de transformación vividos por las instituciones, tanto en sus aspectos manifiestos como en las concepciones teóricas que subyacen a las prácticas cotidianas.

---

---

---

# Propuesta de Contenidos

---

# PRESENTACIÓN

Los contenidos de los programas que conforman este documento, fueron elaborados tomando como base los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Inicial, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación en noviembre de 1994.

Están organizados en las siguientes áreas:

- Lengua .
- Matemática.
- Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología.
- Educación Artística.
- Educación Física.

Los especialistas realizaron una adecuación y selección de los mismos, contextualizándolos a la realidad provincial.

Los contenidos se presentan organizados en torno a una propuesta de ejes integradores y secuenciados.

Se acompañan los contenidos por área con: fundamentación, criterios de presentación y organización de los contenidos, orientaciones didácticas para permitir una mayor comprensión de los mismos y la respectiva articulación. Se explicitan también las expectativas de logros por área.

La concepción de enseñanza y aprendizaje que sustenta esta propuesta programática, está explicitada en el marco teórico del presente Diseño Curricular. Los docentes de cada institución adecuarán estos contenidos, ya que los mismos, sin una redefinición institucional no permitirán lograr el cambio que se propugna en el nuevo modelo educativo.

La propuesta de los contenidos transversales llegará a las escuelas en próximos documentos de desarrollo curricular, para que cada institución con sus docentes los adecuen a las distintas realidades.

La carga horaria será instrumentada a partir de una normativa que compatibilizará las áreas en función del tiempo establecido para la Educación Inicial.

LENGUA

---

## 1. FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación que se propone intenta aportar elementos que justifiquen una toma de posición en la enseñanza de la lengua en la escuela frente a las demandas sociales de la actualidad, y le asignen a esta disciplina su significatividad social como contenido escolar.

El reclamo de la sociedad a la escuela está referido a competencias que deberán responder a las múltiples problemáticas que enfrenta el hombre como ser social, revalorizando la función eminentemente comunicativa del lenguaje.

La enseñanza de la lengua en la escuela tiene como objetivo el logro de aprendizajes fundamentales e imprescindibles para el desarrollo personal, para el desempeño en la sociedad y para adquirir otros saberes: se aprende a leer y escribir y se perfecciona la lengua oral. Asimismo se desarrolla y perfecciona la apreciación de la literatura.

El aprendizaje de la lengua permite organizar las ideas a través del empleo cada vez más reflexivo de los recursos lingüísticos, para lo cual se debe brindar a los alumnos permanentes oportunidades de enriquecer y desarrollar esquemas conceptuales, incrementar el vocabulario y organizar el propio discurso, manejando de manera autónoma los principios normativos que permiten conformar discursos orales y escritos adecuados y correctos.

Sin duda, esta disciplina ocupa un lugar central en la escuela, en cuanto puerta de acceso a saberes y conocimientos formalizados y expresión de sentimientos y deseos en forma perdurable. La escuela no sólo debe enseñar a leer y escribir sino que debe formar lectores y productores de textos inteligentes, habituados, críticos y autónomos. Esta es la gran demanda social y el gran desafío para la escuela.

Revalorizar la función comunicativa del lenguaje supone un enfoque de enseñanza de la lengua pensada a partir del uso, como actividad que se da en situaciones comunicativas concretas: Se dice o se escribe algo para alguien y con un fin determinado.

Por lo tanto, el tratamiento escolar que se propone para esta área considera, por una parte, un concepto de aprendizaje constructivista e interaccionista, tal como se explicita en el Marco Conceptual Global de este Documento, y por otra, los aportes que en la actualidad nos brindan los avances en los estudios lingüísticos que produjeron una significativa revolución educativa en este área.

La contribución de los estudios de las ciencias del lenguaje consiste, justamente, en aportar elementos para esta nueva manera de entender la lengua: la lingüística ha definido cada vez mejor los “textos” (lo leído y lo escrito), los géneros, los aspectos pragmáticos (intenciones-efectos), etc.; la psicolingüística ha permitido esclarecer la naturaleza del acto de lectura y del acto de escritura. Estas y otras más como la sociolingüística y la teoría de la comunicación, son aportes que ayudan a definir su objeto de enseñanza.

Por otra parte, si se piensa al lenguaje como el medio más rico y complejo para acceder a la cultura, gracias al cual interactúan las personas, se entenderá que sólo puede ser considerado en contextos sociales de comunicación.

### Desarrollo de competencias lingüísticas

Comprender la infinita gama de mensajes que se originan en la sociedad actual en constante evolución, registrar las nuevas informaciones y datos que aparecen, interpretarlos, valorarlos y seleccionarlos con espíritu crítico de acuerdo con su utilidad y grado de adecuación a los requerimientos de cada circunstancia, son **competencias** que deberán ser desarrolladas gradualmente desde las más tempranas edades.

La adquisición de dichas competencias se realiza a través de un enfoque de la lengua que supera el hecho de aprender a leer y escribir sólo como dominio del código lingüístico,



El aprendizaje de la lengua supone la adquisición de habilidades que permiten al ser humano utilizar los signos de su comunidad sociocultural implicando el dominio de las competencias lingüísticas, discursivas, textuales, pragmáticas y culturales o enciclopédicas.

Las **competencias lingüísticas** consisten en la capacidad de formular enunciados, sintáctica y léxicamente adecuados, de modo que puedan ser comprendidos.

Cuando los alumnos llegan a la escuela lo hacen con una cierta competencia lingüística. La escuela debería, a partir de ello, mejorar su desempeño.

Las **competencias discursivas** consisten en la capacidad de elegir el tipo de texto adecuado a la situación o circunstancia en que está el que se comunica.

La **competencia textual** consiste en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido.

**La competencia pragmática** consiste en la capacidad de lograr un determinado efecto mediante el texto que se ha construido.

**La competencia cultural: o enciclopediaca** consiste en el conocimiento del mundo y en el conjunto de saberes más particularizados que permiten un intercambio comunicativo eficaz por parte de los interlocutores, Si bien esta competencia excede el ámbito de los aprendizajes que en el área de la lengua pueda proponerse la escuela, forma parte de una concepción integral del lenguaje y de la educación.

Esta concepción más ampliada del aprendizaje de la lengua, supera el tratamiento que tradicionalmente tenía su enseñanza en la escuela, pues se la consideraba sólo como un objeto de reflexión teórica, teniendo como contenidos principales en las prácticas áulicas más frecuentes: la enunciación de oraciones aisladas, la repetición memorística de paradigmas de la conjugación verbal, el análisis estructural de textos de otros autores, focalizado generalmente sólo en textos literarios tratados como “textos motivadores” para la enseñanza de otros contenidos, etc.

Estas prácticas se sustentaban en la creencia de que un aprendizaje de determinados procedimientos producirían ciertas habilidades de lectura y escritura mediante una suerte de transferencia directa. Así es como la enseñanza se centraba, por una parte, en un fuerte aprendizaje gramatical, como aspecto aislado del acto de escribir y, por otra, se reforzaba la práctica arraigada de “redacciones” consistentes en escrituras sobre temas propuestos, independientes de alguna situación determinada o tipo de texto particular, que además debían efectuarse en forma correcta y de una sola vez (considerándose el “borrionar” como un que hacer que implicaba falta de conocimiento). De esta manera la actividad de escritura se concreta sin intenciones claras y aisladamente, siendo siempre el maestro el único destinatario, quien lee lo que el niño escribe para evaluarlo, lo que convierte a este acto en un producto meramente escolar y le resta significatividad.

En cuanto a la lectura, la enseñanza estuvo centrada en la práctica de algunas lecturas escolares obligatorias con el objetivo de una interpretación única y con cuestionarios posteriores, tendientes a evaluar lo leído, con pregunta que estaban dirigidas generalmente a considerar datos exactos que ya aportaban los textos, por lo que podían darse respuestas correctas independientemente de lograr lo que en la actualidad se entiende por **comprensión lectora**.

Resumiendo, si aprender primero normas y reglas, memorizar y reconocer formas verbales y partículas de conexión sintáctica, clasificar tipos de oraciones y analizarlas, no ha dado los resultados esperados en situaciones de comunicación, cabe plantearse una práctica docente que considere otros tipos de uso del lenguaje basadas en circunstancias comunicativas más concretas.

Surge entonces una necesidad imperiosa de producción y comprensión textual real, de desarrollar la capacidad de adaptar la producción y comprensión oral y escrita a diferentes situaciones comunicativas.

Dentro del marco que se sustenta y, a partir de los aportes lingüísticos señalados, se sostiene que la oración no es una unidad suficiente para dar cuenta del funcionamiento del len-

guaje, dado que los hablantes de una determinada lengua producen secuencias de oraciones, en contextos particulares, es decir, producen enunciados que constituyen **textos**.

El texto es, básicamente, una unidad de lenguaje en uso que no se define sólo por su extensión, sino que es, fundamentalmente, una **unidad semántica** y **pragmática** en relación con su organización interna y la posibilidad de ser interpretado en una situación determinada

La referencia al **texto** como unidad lingüística supone considerarlo como la organización de un mensaje a través de enunciados que forman un todo coherente y comprensible.

Según las intenciones o la situación comunicativa en la cual se encuentre, el texto puede adoptar distintas modalidades discursivas tales como: cuento, carta, informe, descripción, instrucción, etc.

El análisis textual se sustenta en la consideración de la gramática **textual**, entendida ésta como el estudio de las reglas que conforman y estructuran un texto. Su rasgo distintivo es que considera al texto como unidad significativa y objeto de estudio.

¿Cuál deberá ser, entonces, el contenido a enseñar?

Para responder habría que definir primeramente qué es leer y a continuación qué es escribir, para poder, a partir de ello, contribuir a formar lectores y productores de textos.

**En cuanto a la comprensión de textos** se parte de entender la lectura como un proceso destinado a construir el significado de un texto.

Es por esto que un mismo texto puede ser interpretado de distintas maneras, pero esto no significa que las interpretaciones sean arbitrarias y no guarden relación con el texto, sino que el lector lo comprende según sus instrumentos de asimilación, los que intentan acomodarse a las características del mismo, sin que esto signifique ausencia de comprensión. El avance de las estrategias de comprensión lectora deberá permitir que el lector, a través de un proceso activo de construcción de significados, realice aproximaciones cada vez más ajustadas al mensaje que comunica el autor.

Como el acto de lectura siempre tiene lugar en un tiempo-espacio real y el sentido que el lector construye depende de la situación en que la lectura tiene lugar, lo que se enseñará entonces, es que lean como lo hacen los lectores, como “leen los que leen”: recurriendo a la lectura para cumplir una diversidad de propósitos, seleccionando los textos más aptos para cada uno de ellos, poniendo en acción aquella modalidad de lectura -exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida- que resulte más adecuada a la finalidad que se persigue y al texto que se está leyendo; discutiendo con otros las diferentes interpretaciones, leyendo mucho, comentando o recomendando lo leído, tomando una posición crítica frente a la del autor o identificándose totalmente con ella, sabiendo seleccionar aquello que interesa porque es relevante para su vida o una situación determinada, etc.

**En cuanto a la producción de textos, se** considera que, es fundamental, primeramente, conceptualizar de un modo más amplio lo que significa “producir textos o enunciados”, haciendo referencia no sólo a lo que es **escribir**, sino también a qué **es hablar**, estableciendo las relaciones entre oralidad y escritura. La lengua escrita y la lengua oral son dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero tienen funciones, construcción y estilo específicos. El lenguaje oral cuenta con el apoyo del contexto situacional mientras que la escritura hace comprensible la comunicación del pensamiento sin aquél; es por eso que tiene sus reglas, sus usos e importancia propias.

**Escribió es entonces, el resultado complejo de un proceso a través del cual se intenta transmitir un mensaje para un destinatario determinado y provocar efectos sobre el**

Producir textos, tanto orales como escritos, es un proceso complejo que exige una serie de acciones, de elecciones y decisiones por parte del enunciador, es decir, del que escribe o habla. Es por ello que se enseñará la escritura como la resolución de un problema, como un acto complejo de actividad textual en la que habrá que tomar innumerables decisiones al producirla: qué decir, cómo organizar las ideas, qué palabras será más conveniente utilizar, don-

de y cómo emplear la puntuación y otros signos auxiliares en función de lo que se quiere expresar, utilizar la ortografía correcta, etc., por lo que la realización de borradores se constituye en un procedimiento imprescindible e inherente al acto mismo de escribir.

Se enseñará a recurrir a la escritura como un valioso medio para cumplir diversos propósitos y a adecuar la forma y el contenido de lo que se escribe al destinatario y al propósito que se persigue en cada caso; a distinguir el lenguaje que se escribe del que se usa en la comunicación oral cotidiana y a adecuarlo a la situación comunicativa en la que la producción se inserta y al tipo de texto que se está produciendo; a asumir las dificultades que toda producción implica, a detectar los problemas que es necesario resolver, a utilizar los recursos lingüísticos más pertinentes para resolverlos, a probar diferentes soluciones y a encontrar la más conveniente, a decir qué es necesario corregir y cuándo se puede asumir la responsabilidad de poner punto final al trabajo sobre el texto.

Se enseñará en suma, competencias que le permitan operar como **usuarios competentes del hablar, escuchar, leer y escribir**, a través de prácticas áulicas que reproduzcan situaciones en las que más se presentan en la sociedad.

Será importante entonces, que la escuela reconsidere los contenidos y las prácticas que tradicionalmente estaban referidas a esta área; se dedique fundamentalmente a mejorar los desempeños comunicativos de los alumnos. Esto implica promover aprendizajes que tengan significación social e individual para los niños.

No sólo se deben comprender sino también producir mensajes, asegurando su eficacia al tener en cuenta quién emite el mensaje, a quién se dirige, su intencionalidad, su finalidad; conocer qué dice y cuál es el texto que se emite.

No se niega el valor de la gramática para sistematizar la lengua y sus usos, pero se la aborda desde otra perspectiva. No se propone el estudio gramatical como un fin en sí mismo, independiente de la comprensión y producción de textos orales y escritos. Se trata de reflexionar sobre las producciones lingüísticas y sistematizar las reglas de combinación y uso para poder operar con ella y así lograr una comunicación eficaz y socialmente valorada.

La enseñanza de la lengua debe perfeccionar **el habla y la escucha**. En lengua materna estas formas de la comunicación se adquieren fuera de la escuela, pero es en ella donde se debe enseñar a usarla en otros contextos además del familiar y cotidiano, para otros fines, como por ejemplo el estudio y la comunicación formal, con interlocutores variados y en registros más formales.

La escuela debe profundizar y sistematizar progresivamente el trabajo de lengua oral que debe comenzar desde el Nivel Inicial y continuarse en toda la escolaridad, especialmente en lo referente a la lengua estándar y sus usos. El respeto a las variedades lingüísticas regionales, sociales y generacionales, y a fórmulas de tratamiento social permite la convivencia en los diferentes ámbitos de desenvolvimiento y el desarrollo de la palabra pública permite la participación en un sistema democrático.

También la escuela debe propiciar la transmisión y la recreación de la tradición oral y la exploración de las posibilidades lúdicas de la lengua oral.

El desarrollo de la oralidad implicará necesariamente la ampliación y adecuación del vocabulario y de modos de expresión que les permita a los alumnos comprender y producir mensajes orales eficaces en contextos informales y formales.

La lengua es un poderoso instrumento de acceso a la cultura, por lo cual hay que ensellarla transmitiendo contenidos significativos. Especialmente la lectura de la **literatura** desarrolla la capacidad de descodificar, interpretar y reconstruir los códigos y lenguajes del imaginario. Además, desde el punto de vista cognitivo, la lectura de la literatura favorece el desarrollo de una modalidad del pensamiento de carácter narrativo, vinculada con la producción de relatos que ponen en juego intenciones y acciones humanas, lo que permite no sólo la recreación de mundos reales, sino la creación de mundos posibles.

El contacto con una gran variedad de textos de alto valor literario pertenecientes a diversos géneros, estilos y autores posibilitara la formación del gusto, el hábito y criterios de selección personales que posibiliten un lector autónomo una vez egresado del sistema educativo.

La frecuentación de la literatura desarrolla y amplía el capital simbólico del niño, lo acerca al patrimonio cultural oral y escrito universal, de su país, de su comunidad, influye en su formación estética y le posibilita un contacto lúdico y creativo con la lengua.

La literatura, como fenómeno, es el espacio privilegiado del placer, de la imaginación, de la fantasía, del disparate, del juego sonoro y la melodía. La actividad de leer “buena” literatura es una actividad que encuentra la finalidad en sí misma.

La enseñanza de la literatura debe tener como propósito poner en contacto a los alumnos con una amplia variedad de textos literarios y reflexionar acerca de las particularidades de cada uno de ellos, para promover el sentido estético, el gusto por la lectura y el interés por la utilización de la palabra como herramienta creativa.

## La lengua en la Educación Inicial

Hasta hace muy poco tiempo la función de la Educación Inicial era considerada como preparatoria y de socialización más que de enseñanza de contenidos disciplinares específicos. Si bien en general siempre se consideró y brindó un espacio a la expresión oral, de manera no sistemática, la enseñanza de la lengua (en especial de la lectura y escritura), dependía de las iniciativas de docentes o instituciones para proponer actividades aisladas sin ningún tipo de sistematización ni conexión progresiva entre ellas.

Teniendo en cuenta que el proceso de alfabetización comienza mucho antes de que los niños ingresen a la escuela, que ese proceso es fundamentalmente constructivo y está en estrecha vinculación con el medio donde se desenvuelven, actualmente se considera que desde el ingreso de los niños a la Educación Inicial, se debe emprender una tarea intencional que favorezca el desarrollo de la oralidad y del lenguaje escrito, encarando el tratamiento de los contenidos de manera sistemática, con continuidad, con propósitos claros y enseñando desde la posibilidad de **los niños**.

La indagación sobre la naturaleza y función de las marcas gráficas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información. El niño trabaja cognitivamente, es decir, trata de comprender desde muy temprano informaciones de variada procedencia: los textos mismos en sus contextos de aparición (envases, carteles callejeros, prendas de vestir, tanto como libros, revistas, periódicos, etc.); información específica destinada a ellos: alguien les lee, les escribe su nombre, utilizan carteles indicadores escritos, etc. Es a través de una amplia y sostenida participación en esta clase de situaciones sociales que el niño llega a comprender algunos de los usos sociales de la escritura.

Enseñar desde este lugar, permite considerar las distintas realidades de las que provienen los niños, ya que muchos de ellos, al ingresar a la escuela, ya han tenido contactos significativos con la lengua escrita, mientras que en la experiencia de muchos otros, por el medio en el que viven, la escritura no es un objeto de uso frecuente. Por lo tanto, es responsabilidad de la escuela ofrecer a todos un ambiente alfabetizador donde puedan desarrollar sus potencialidades, de manera de permitir a los que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, obtener esa información de base, a partir de la cual la enseñanza cobra sentido social y no meramente escolar.

Para una alfabetización adecuada, desde este Nivel se deberá orientar a los niños a descubrir las funciones sociales de la lengua escrita. Para ello es de vital importancia plantear en el aula instancias donde se constate que leer sirve para buscar información, para hacer cosas, para recrearse, etc.; que escribir sirve para registrar algo para recordar, para comunicarse con otros que no están, para expresar lo que sienten, etc.

La experiencia temprana rica en situaciones significativas de lectura y escritura facilita y justifica los posteriores aprendizajes, brindando condiciones para que todos los alumnos se inicien en el mundo de lo escrito iniciando así el camino hacia la alfabetización.

El aprendizaje de la lengua involucra un trabajo diferente a lo que tradicionalmente considerábamos **como** “madurez para la lecto-escritura”, pues depende de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita “esperando que madure”, pudiendo realizar aprendizajes significativos que lo aproximen a la comprensión de la escritura como sistema. Por otra parte los tradicionales “ejercicios de aprestamiento” **no** sobrepasan el nivel de ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

En este Nivel de escolaridad comienza entonces, una etapa de aprendizajes que posibilitarán el desarrollo de la lengua oral, entrar al mundo de la lectura y escritura para comprender para qué sirve leer y escribir y al mundo imaginario y estético de la literatura, a través de actividades que surjan de la necesidad de uso, que sean significativas y placenteras y que complejicen los saberes que los niños tienen de su propia lengua y los amplíen a otros contextos menos familiares.

Por ello la enseñanza de los contenidos de la lengua oral tendrá como propósitos promover la participación de todos los alumnos y garantizar el desarrollo de su oralidad ampliando el vocabulario y los modos de expresión que les permitirá comprender y producir mensajes orales.

El lenguaje oral, a diferencia de la escritura, constituye una adquisición extraescolar. Cuando el niño ingresa a la escuela ya sabe hablar, puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos y ha aprendido con la experiencia, algunas de las normas que rigen su uso. La escuela deberá tomar esos saberes como punto de partida, responsabilizándose de que los niños conozcan otros registros más formales que no se aprenden espontáneamente sino que requieren de una práctica organizada, planificada y sistemática.

Además se acercarán a la construcción del concepto de escritura, mediante la exploración sistemática de la lengua escrita en sus aspectos lingüísticos, comunicativos, gráficos y convencionales.

Esto **no** implica entenderla como un código de transcripción de lo oral (sonidos y letras aisladas), sino **como un** sistema de notación cuya comprensión tiene que ver con el conocimiento de sus elementos en función de las relaciones entre los mismos, a partir del descubrimiento de regularidades de semejanza sonoras y gráficas que perciben en palabras con las que están en contacto permanente (nombres, días de la semana, etc.) y que se utilizan como referentes de escrituras.

El lenguaje escrito incluye las características propias de las diferentes tipologías textuales que forman parte de ese lenguaje: narraciones, informaciones, instrucciones, etc.

La enseñanza de la literatura en la Educación Inicial, tendrá como propósito poner en contacto a los niños con una amplia variedad de textos literarios infantiles orales y escritos (poesías, cuentos, leyendas, rimas, etc.), para iniciarlos en el sentido estético, el gusto por la lectura y la utilización creativa de la palabra. Además el uso frecuente de textos literarios los acerca de una manera significativa al patrimonio cultural de su comunidad.

## 2. EXPECTATIVAS DE LOGROS

Al finalizar la Educación Inicial, los niños:

- Comprenderán y producirán mensajes orales cotidianos de manera cada vez más precisa, adecuándolos a distintos propósitos y situaciones comunicativas.
- Reconocerán las funciones sociales de la lectura y de la escritura en situaciones de uso.
- Reconocerán las diferencias entre el lenguaje que se escribe y el lenguaje que se habla.
- Se animarán a desarrollar formas personales de escrituras, acercándose a las convencionales.
- Producirán mensajes escritos, dictados al maestro, adecuándolos a distintos propósitos y situaciones de manera cada vez más precisa.
- Comprenderán las ideas fundamentales de un texto leído en voz alta por un adulto.
- Desarrollarán estrategias de anticipación del contenido de un texto y su verificación posterior.
- Despertarán su curiosidad por la lectura y la escritura valorándolas como recursos para aprender, comunicarse, recrearse, recordar, etc.
- Se iniciarán en la reflexión y empleo de las reglas de combinación y uso de la lengua para una comunicación más eficaz.
- Disfrutarán del mundo imaginario de la literatura y se iniciarán en la distinción del mundo real y de la fantasía.
- Utilizarán la palabra como herramienta creativa en la producción de cuentos, rimas, relaciones, juegos del lenguaje, poesías, etc.’
- Participarán en dramatizaciones de situaciones cotidianas o ficcionales.
- Utilizarán la biblioteca de la sala y respetarán las pautas de uso que se establezcan.
- Conocerán un repertorio de lecturas variadas.

### 3. CRITERIOS DE PRESENTACION Y ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

La perspectiva que se adopta en esta propuesta de organización y selección de los contenidos del área Lengua para la Educación Inicial, parte de los principios que se derivan del enfoque comunicativo del área, y de una concepción de aprendizaje coherente con la propuesta pedagógica sustentada en el Marco Conceptual Global.

Partiendo de la premisa de que aprender Lengua, es ante todo, aprender a comunicarse con otros y a comprender lo que estos transmiten, la comunicación, en su sentido más amplio será el motor en torno al cual se organicen los contenidos de esta área.

De acuerdo con los criterios enunciados se aconseja el tratamiento progresivo de los contenidos, de tal manera que el desarrollo de las capacidades y la apropiación de los mismos en esta área se realice de forma recurrente y con distintos grados de amplitud y profundidad.

En este documento se organizaron tres grandes ejes, dentro de los cuales se presentan los contenidos que el maestro deberá trabajar en este Nivel.

El orden de presentación de los ejes y de los contenidos que se desagregan en cada uno de ellos no implica una secuenciación.

En cada eje se enuncian los contenidos procedimentales y conceptuales correspondientes; mientras que los contenidos actitudinales se especifican separadamente por considerar que los mismos atraviesan los distintos ejes.

El equipo docente de cada institución decidirá cómo distribuirlos en las distintas salas (tres, cuatro y cinco años), seleccionando y secuenciando los contenidos que considere más adecuados para la tarea didáctica que en ese momento desarrolle. .

Los ejes planteados son los siguientes:

Eje: Lengua oral.

Eje: Lengua escrita.

Eje: Literatura.

La organización de los contenidos en estos tres ejes permite integrar aspectos diferentes del sistema como la lengua oral y la escrita, que a pesar de tener distintas estrategias perceptivas y productivas, comparten las significaciones.

¿Por que? las competencias constituyen ejes?

Un eje constituye un centro alrededor del cual se organizan acciones que persiguen logros que, como en este caso, apuntan al desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas básicas.

Al mismo tiempo, la idea de **eje** se asocia a la movilidad, que aquí implica el cruce y la articulación de saberes complejos referidos al uso de recursos en la comunicación y a la utilización de informaciones, en relación con las competencias de comprensión y de producción.

Es así como esto da lugar a una estructura curricular abierta, es decir, no prescriptiva, sobre la que podrá construirse el proyecto curricular, el proyecto educativo institucional y, consecuentemente, la planificación de aula.

En todos los casos, proyectos y planificación se adecuarán -en tanto giran alrededor de ejes- en torno de los problemas y requerimientos propios de cada grupo y comunidad.

La articulación en ejes tiene carácter estructurante, es decir organiza a los contenidos garantizando su integración, inter e intradisciplinariamente, permitiendo aproximaciones sucesivas y graduales al conocimiento, en sentido espiralado. Por ello, la organización en ejes permite también un mayor grado de flexibilidad y movilidad, y, por consiguiente, de adaptación a situaciones problemáticas, que obligan a realizar modificaciones sucesivas de las situaciones de transposición escolar, de acuerdo con las necesidades.

En el primer eje se agrupan contenidos referidos a la comprensión y producción de textos orales 'que se desarrollan en contextos fuertemente situacionales, como la conversación, el diálogo, la entrevista etc.; como así también textos orales narrativos, descriptivos e instruccionales. Los contenidos procedimentales abordan lo referente a las reglas de interacción social que regulan estas comunicaciones,

El segundo eje agrupa diversos textos escritos y los aborda desde los procesos de comprensión: lectura y los procesos de producción: escritura. Es necesario tener en cuenta que, en muchas oportunidades, al abordar estos contenidos el maestro hará de intermediario entre los niños y los textos leyendo o escribiendo. Lo importante será garantizar un encuentro significativo de los pequeños con el lenguaje escrito. La variedad y riqueza de interacciones con el mismo será lo que les posibilite vincularse afectiva e intelectualmente y esto será posible en un ambiente donde se trabaje, se disfrute, se utilice y se reflexione sobre los textos.

El tercer eje agrupa los distintos contenidos que caracterizan a la literatura infantil, donde se nuclea las referencias propias de los discursos literarios, junto con sus valores estético-culturales. El tratamiento de los mismos deberá permitir a los niños aproximarse y disfrutar de mundos posibles que se recrean en cada creación literaria.

Se hace necesario aclarar que en este Diseño Curricular se consideró conveniente que la reflexión sobre el propio lenguaje no figure como un eje independiente, sino que forme parte de la comunicación y se vincule especialmente a sus manifestaciones orales y escritas. En tal sentido, se la ha unido con la lengua oral y la lengua escrita pues esto permitirá precisar una relación permanente entre uso y reflexión sobre la lengua, que conducirá a regular, controlar, adecuar y perfeccionar su uso.



## 4. PROPUESTA DE CONTENIDOS

### **lengua oral**

#### PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS ORALES

- **Conversación:**
  - Conversaciones espontáneas (grupales, informales, de temas propuestos de su interés).
  - Diálogos (entre títeres, en una dramatización, etc.).
  - Recursos utilizados según las distintas variedades regionales,
- **Elementos de las situaciones comunicativas:**
  - Utilización de fórmulas de saludo y despedida.
  - Turnos de intercambios en el uso de la palabra.
  - Contexto situacional (de la situación comunicativa).
  - Iniciación en el mantenimiento del tema que se trate.
- **Normas que rigen el intercambio:**
  - Escucha comprensiva.
  - Adecuación a la respuesta.
  - Pertinencia en la información.
- **Entrevistas:**
  - Formulación de preguntas a distintas personas que aporten información específica, sobre temas que se requieran.
  - Práctica de entrevistas informales.
- **Narración y Renarración:**
  - De situaciones reales o imaginadas.
  - Elaboración e interpretación de narraciones con soportes gráficos
  - Secuencia cronológica.
- **Descripción:**
  - De objetos y animales; según forma; tamaño; color; ubicación.
- \* **Instrucción:**
  - Comprensión, ejecución y producción de consignas simples.
  - Comprender, retener y comunicar mensajes simples.
  - Comprensión de las intenciones de adultos y de otros niños, en situaciones de juegos, de trabajo, de actividades cotidianas,
- **Dramatización:**
  - Interpretación de distintos roles (en situaciones planteadas reales e imaginarias).
  - Adaptación de los mismos según características del personaje, de la situación.
- **Juegos sonoros: trabalenguas, adivinanzas, etc.**
- **Reflexión acerca del propio lenguaje: pronunciación, entonación (aspecto fonológico); concordancia, orden de las Palabras en la oración (aspecto morfosintáctico); significados de nuevas palabras y de frases (aspecto semántico) y adecuación a cada situación comunicativa (aspecto pragmático).**

## Lengua escrita

### PRODUCCION E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

#### **Lectura**

- Funciones y usos sociales de la lectura de distintos tipos de textos como fuente de:
  - Recreación (cuentos, rimas, relaciones, chistes, colmos, adivinanzas).
  - Información (en enciclopedias, revistas, diarios, etc.; instrucciones para hacer comidas, adornos, juguetes, etc.).
  - Apelación (afiches, avisos publicitarios, etc.).
- Características y diferencias de los 'distintos portadores de textos:
  - Libros: formato, títulos, foliado, tapa, contratapa, autor, ilustrador.
  - Revistas: diferencias, características de las historietas, secciones.
  - Afiches de publicidad: objetivos, lugares de exposición, economía textual.
  - Invitaciones: silueta datos específicos.
  - Diarios: secciones infantiles, información de espectáculo, suplementos escolares.
- Proceso de lectura:
  - Anticipación del contenido de un texto (a partir del título: las ilustraciones, de los portadores, del contexto: carteles, vidrieras, etc.).  
Reconocimiento de índices en la escritura a partir de establecer relación con referentes de escritos conocidos.
  - Justificación de las anticipaciones.
  - Verificación de las anticipaciones en relación con el contenido de los textos (leídos por el maestro).
  - Comprensión de textos leídos por un adulto.
- La biblioteca:
  - F u n c i ó n . . .
  - Organización,
  - Búsqueda y selección de materiales de lectura' para un propósito determinado.
  - Pautas de préstamos y devoluciones.

#### **Escritura**

- Función social de la escritura: usos y contextos (para comunicarse a distancia, guardar información, ayudar a la memoria, etc.).
- Características convencionales del sistema de escritura:
  - Descubrimiento de regularidades.
  - Convenciones relativas al trazado: linealidad, direccionalidad, letra mayúscula de imprenta.
- Características del lenguaje escrito en los distintos tipos de textos:
  - Cuentos, con y sin apoyo gráfico. Mensajes afectivos (para el día del maestro, de la familia, para un amigo, etc.).
  - Invitaciones (a festejos escolares, familiares, etc.).
  - Publicidades (para promocionar un beneficio, una obra de títeres, etc.).
  - Instrucciones (de recetas simples, para armar un juguete, etc.).
  - Historietas (pensamientos y diálogos en viñetas).

- Producción de textos:
  - Escrituras organizadas por los niños y dictadas al maestro.
  - Escrituras producidas por los niños.
- Proceso de escritura:
  - Estrategias para escribir: planificación (propósito, destinatario, tipo de texto, búsqueda de información, organización de ideas). Escritura o textualización (en algunas situaciones dictadas al docente). Revisión y arreglo de producciones.
  - Procedimientos propios de construcción de palabras: uso de referencias escritas como modelos textuales (nombres propios, días de la semana, etc.).
- Reflexión acerca del propio lenguaje:
  - Similitudes y diferencias- entre el lenguaje que se escribe y el lenguaje que se habla.
  - Concordancia, orden de las palabras en la oración (aspecto morfosintáctico); repertorio de palabras: selección y adecuación (aspecto semántico) y selección y utilización de recursos lingüísticos adecuados a cada situación comunicativa (aspecto pragmático).

## Literatura

- Características de los textos literarios:
  - Diferencia entre lo real y lo imaginario.
  - Identificación de algunos recursos de los textos literarios que lo diferencian de otros textos.
- Cuento:
  - Recuperación de la temática de los cuentos: argumento.
  - Personajes principales, secuencia cronológica, recursos expresivos.
  - Ilustraciones: su función en los textos literarios.
  - Recuperación del bagaje cultural: cuentos regionales, leyendas, relaciones, etc.
- poesía:
  - Ritmo, rima, valor sonoro de las palabras, recursos expresivos.
- Dramatizaciones:
  - Organización para la representación. Interpretación de personajes.
- Criterios propios de selección y apreciación de obras literarias.

### CONTENIDOS ACTITUDINALES

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

- \* Interés por participar en situaciones de comunicación oral de diversos tipos: diálogo, narración, explicación, argumentación.
- Curiosidad e interés por participar en situaciones de lectura y escritura.
- Apreciación de la lectura como fuente de placer, recreación, información y transmisión de la cultura,
- Apreciación de la escritura para documentar la memoria grupal, individual y para la comunicación con los demás.
- Respeto por el cuidado de libros y materiales escritos.
- Valoración de las posibilidades lúdicas del lenguaje.

En relación con los otros:

- Valoración de su propia producción y la de los otros.
- Respeto por las normas y convenciones sociales, que regulan el intercambio lingüístico.
- Cooperación en la producción de textos.
- Valoración del uso de la lengua oral para aclarar y resolver situaciones cotidianas.
- Consideración de las explicaciones de los demás.

En relación consigo mismo:

- Confianza en su capacidad para comprender y producir mensajes.
- \* Valoración de sus propias producciones e interpretaciones.

## 5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Estas orientaciones generales se apoyan en el enfoque comunicativo expresado en la fundamentación del Área y están enmarcadas en el enfoque interactivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, planteados en el Marco Conceptual Global.

Se tomará como eje de trabajo a la producción textual, tanto oral como escrita, presentando los contenidos a través de variadas y ricas situaciones que impliquen: *hablar*, *escuchar*, "leer" y "escribir" en circunstancias reales de comunicación, con propósitos bien definidos.

Cuando los niños ingresan a la Educación Inicial, poseen un conocimiento de su lengua que deberá ser ampliado y enriquecido. Los conocimientos previos que han construido en su intercambio verbal con otros, serán el punto de partida de los nuevos aprendizajes.

Para ello, el maestro deberá crear múltiples situaciones donde la comunicación sea posible; también propiciará la reflexión sobre las distintas funciones y usos del lenguaje, con el fin de ampliar las competencias comunicativas de todos los alumnos de su clase.

Asimismo, deberá ofrecer oportunidades para que todos los niños puedan utilizar la lengua en situaciones de uso real y significativo, sus intervenciones apuntarán a provocar desafíos intelectuales, a informar, a ayudar y a colaborar en el proceso constructivo de los alumnos.

Además, deberá garantizar un ambiente de interrelación permanente con los textos (orales y escritos), en situaciones comunicativas donde tengan lugar el juego y el trabajo, donde siempre haya una explicación de lo que se hace y un por qué y para qué se hace, otorgándoles una nueva dinámica que permita a los niños desarrollar actividades y proyectos sostenidos de trabajo,

La actitud del docente juega también un papel importante y necesario: un maestro que lee y escribe fomenta niños "lectores" y "escritores" y se convierte, además, en una fuente valiosa de información acerca de sus funciones. Por ej. que leer sirve para buscar información, aumentar el conocimiento, hacer cosas, disfrutar; y que escribir sirve para registrar, para comunicarse, para controlar e influir en la conducta de los otros, para expresar un mundo interior, etc.

Es necesario que el clima de la clase posibilite que todos los que se encuentren en ella puedan expresar intereses, sentimientos, opiniones, deseos, gustos y, además, sientan la necesidad de usar el lenguaje en situaciones donde realmente tengan algo que decir, y esto sea tenido en cuenta.

Los materiales y elementos de la sala de clase también son importantes, por lo que será conveniente que los niños tengan acceso a todo tipo de materiales **para leer y para escribir**: distintos tipos de libros, revistas, papeles, de diferentes colores y tamaños, cuadernos, hojas, lápices, crayones, fibras, gomas, etc. y que todo esto se encuentre al alcance de los niños, posibilitando así un uso autónomo por parte de los mismos.

**La biblioteca o "rincón de lectura"** deberá estar provista de variados portadores de textos, constituyéndose en un recurso de excelencia, donde los niños, a través del uso de los mismos, podrán descubrir que cada texto ofrece aquello que se necesita en cada circunstancia, igual a lo que se realiza cotidianamente en distintas situaciones de uso, es decir, para cada finalidad se utilizan diferentes materiales escritos.

Al planificar situaciones de enseñanza se posibilitará que los niños desde el inicio, interactúen con una variedad de textos con distintas tramas e intenciones, orales y escritos, planteando tanto situaciones de producción como de interpretación de textos, acordes con la edad e intereses de los niños de este Nivel.

Las propuestas de trabajo podrán organizarse como actividades que se inician y terminan en una jornada de trabajo; actividades en secuencias que tienen un tiempo más prolongado de duración y proyectos (los mismos pueden ser parte de un accionar institucional o sólo la

propuesta de alguna docente); además se aprovecharán las situaciones cotidianas de la vida escolar, que permitan la reflexión sobre el lenguaje tanto oral como escrito.

En cuanto a la organización del grupo de clase se pueden asumir distintas posibilidades: parejas, tríos, pequeños grupos, individual, todo el grupo; cada docente optará por alguna de estas alternativas de organización, en función del tipo de actividad, de la complejidad del contenido, de los trabajos previos realizados por los niños, etc.

Estas serán algunas de las acciones que tendrán que realizar los docentes, para que sus prácticas, sean consecuentes con las nuevas concepciones sobre el lenguaje y también con las formas de apropiarse de los conocimientos que tienen los niños.

## Lengua oral

El tratamiento de la lengua oral ha pasado a ocupar un lugar destacado entre los contenidos de la Educación Inicial.

Mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de los distintos tipos de mensajes orales, ha sido uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lengua en la escuela; sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada que tuviera en cuenta las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, como dos modos distintos de comunicación.

En las aulas no se desarrollaban actividades específicas en torno a la lengua oral; por lo general se realizaban conversaciones espontáneas, donde se corregía la dicción, la pronunciación y en algunos casos, supuestamente, se ampliaba el vocabulario, dando información sobre vocablos nuevos, no usados por el niño **en** su lenguaje cotidiano.

Es decir que en el aula del Jardín la lengua oral tenía un tratamiento esporádico, circunstancial y referido sólo a algunas cuestiones de lo que ella involucra.

Cuando el niño ingresa a la escuela ya sabe hablar, puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos y ha aprendido espontáneamente, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral, habituales en su entorno familiar y social.

En los trabajos con lengua oral en la escuela es de fundamental importancia tomar en cuenta lo que los niños ya saben, no para poner el acento en lo que no saben, sino para planificar situaciones que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos para poder desenvolverse en otros contextos más amplios y más formales que los familiares.

En la Provincia de Corrientes la problemática de niños hablantes monolingües del guaraní o hablantes bilingües del guaraní-castellano o del castellano-portugués representan una realidad a tener en cuenta con el fin de que los usuarios de esas lenguas puedan acceder, a la propuesta alfabetizadora de la lengua oficial.

Las escuelas con estas realidades deberán, en el marco de su proyecto institucional, proponer situaciones que promuevan actitudes de respeto hacia esas culturas a fin de favorecer la revalorización de las mismas y, sobre todo, fortalecer en esos niños, sentimientos de pertenencia a una comunidad determinada sin despojarlos de su identidad personal y provincial.

En el caso de los niños hablantes monolingües del guaraní, es de vital importancia que la institución agote las posibilidades y los recursos para garantizar la comunicación de estos alumnos.

El niño va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha. Por eso los trabajos con la lengua oral en el aula deben combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos.

Convertir el aula en escenario comunicativo implica asumir que únicamente el hecho de hablar no basta, sino que hace falta una intención definida previamente por el docente y la posibilidad de una reflexión posterior sobre lo realizado.

Las estrategias pueden estar orientadas a:

- Propiciar la comunicación a través de diferentes estructuras de habla: en situaciones con propósitos y destinatarios distintos: maestra que habla a todo el grupo, a pequeños grupos, a niños individualmente; intercambios lingüísticos de niño a niño, niños que se dirigen a un pequeño grupo o la clase en su totalidad. Estos distintos auditorios exigen reglas y procedimientos claros para facilitar la comunicación y hacer que todos participen por igual. El docente entonces debe incluir en sus planificaciones estas distintas organizaciones y distintas actividades al respecto.
- \* Estimular la creación de rutinas interactivas: pautas para iniciar o terminar determinadas tareas, rutinas de saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos, etc.
- Propiciar aprendizajes cooperativos: trabajar en pequeños grupos heterogéneos con el fin de producir aprendizajes individuales, lo que permitirá orientar el trabajo del grupo; recibir órdenes, escuchar opiniones, ideas; sintetizar propuestas, criticar ideas, sin descalificar a las personas que las emiten; alentar a otros, pedir justificaciones, dar razones, defender puntos de vista.
- Utilizar las distintas situaciones y actividades cotidianas de la clase, como recursos válidos para el tratamiento y la reflexión de los contenidos de la lengua oral. Las situaciones de confrontación en las que se exponen, explican y defienden trabajos realizados o ideas, se constituyen en espacios de alta significación comunicativa. Asimismo se deberán planificar actividades específicas que permitan a los niños reflexionar sobre el lenguaje y sus variedades discursivas garantizando el avance de todo el grupo de clase a diferentes contextos comunicativos.

## Lengua escrita

Tal como se expresara anteriormente la Educación Inicial tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de usuarios competentes, autónomos y críticos de la lengua escrita.

Leer y escribir no implica codificar y decodificar, conocer y dominar el alfabeto, dibujar letras y poder juntarlas en un acto de lectura sino por el contrario:

- Escribir es poder producir el texto más adecuado de acuerdo con una determinada situación comunicativa, poniendo en juego conocimientos de distinta naturaleza. Quien escribe utiliza sus conocimientos sobre el lenguaje escrito y también sobre el sistema de escritura: Además se ponen en juego conocimientos acerca de procedimientos a través de los cuales se producen los textos: decidir sobre qué escribir, cómo escribir y rever el texto cuantas veces sea necesario hasta lograr el producto deseado.
- Leer supone un activo proceso de construcción de significados, un complejo proceso de coordinación de información de distinta naturaleza, aportadas por el texto, el lector y el contexto, un proceso de transacción a través del cual tanto el que lee como aquello que se lee resultan modificados. Al igual que en la escritura, el lector pone en juego saberes sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito. El propósito guía la actividad del lector: siempre se lee para algo. En todos los casos el lector despliega variadas estrategias al enfrentarse a los textos.

Por todo ello es indispensable que cada institución escolar cree las condiciones necesarias para que, por un lado, los niños puedan actuar desde el inicio como “lectores y escritores”, y por otro, brindarles la oportunidad de leer y escribir a través del docente (es decir, hacerlos partícipes de situaciones en las cuales el maestro opera como lector o escribe el texto que ellos le dictan) y plantearles el desafío de apropiarse del sistema de escritura a medida que producen o interpretan por sí mismos verdaderos textos.

Enseñar significa en este contexto, determinar las prácticas que tendrán lugar en el aula con el objeto de ayudar a los niños a construir nuevos conocimientos y a sistematizar los que ya poseen.

No se trata de convertir las salas de clases en laboratorios para **entrenar** a los niños en prácticas tediosas y mecánicas de escritura, sino, en considerar que, desde que los alumnos entran a este Nivel, deben conocer e interactuar con los diferentes aspectos de la lengua escrita, desde sus propias posibilidades y con una clara intencionalidad pedagógica por parte de los docentes.

Al planificar situaciones de lectura y escritura se deberán tener en cuenta algunas variables que juegan un papel importante en las situaciones de aprendizajes:

- La variedad de textos que se utilizan, seleccionando los de distintas tramas e intenciones.
- El planteo de situaciones de “lectura” y “escritura” por parte de los niños, como así también otras mediatizadas por el docente, y garantizar cierto equilibrio entre actividades de producción y de interpretación de textos, en situaciones significativas.
- \* El trabajo con distintas unidades lingüísticas sin criterios de graduación como elementos integrantes de los textos (texto, frases, palabras).
- La consideración del status de los destinatarios (uno mismo, los papás, para algún adulto desconocido, para los niños de la misma sala, para los de otras salas y de otros turnos, etc.):
- La consideración del proceso de producción textual: planificar, textualizar, revisar recursivamente y de manera adecuada forma parte del aprender a escribir. En algunos casos los niños participarán de todo este proceso: planificarán el texto, lo escribirán, volverán sobre el mismo durante la producción ‘o al finalizarla. En otros casos podrán participar en la planificación del texto a producir, delegando la escritura al docente. En unas y otras se deberán tener muy claros los objetivos y contenidos que están en juego.
- La programación de situaciones de enseñanza donde los niños desplieguen diferentes actividades frente a los textos: escuchar la lectura, “leer”, recitar, decir, dictar, copiar, “escribir”, revisar, arreglar..

Respecto de las propuestas de escrituras se plantearán **situaciones de escrituras espontáneas** a fin de que los niños se animen a escribir y despierten curiosidad y gusto por la escritura, Estas actividades se plantearán bajo la consigna “escriban como puedan, cómo les parezca a ustedes que se escribe”. En estas situaciones; el maestro alienta, respeta y acepta las producciones de los niños incluso aquellas que están más alejadas de las escrituras convencionales, interviene ante la demanda de los alumnos, les da espacios de opinión e intercambios y de reflexión sobre las producciones,

En otras oportunidades, el maestro propondrá **situaciones de producción por parte de los niños para ser retomadas**, con el objetivo de posibilitarles la apropiación de procedimientos de escritura y puedan establecer relaciones utilizando las regularidades descubiertas de semejanzas y diferencias entre escritos.. Para ello el docente, tendrá en cuenta al confrontar las distintas producciones, los diferentes recursos. usados por los alumnos, es decir cuáles fueron las relaciones que establecieron con los referentes que les sirvieron para poder “escribir”, de dónde sacaron esa información, etc.; de manera tal que estas situaciones le aporten elementos e informaciones de procedimientos, que les permitan avanzar en este proceso de construcción.

De ninguna manera será objetivo de este Nivel que los niños escriban convencionalmente.

Otras situaciones de escrituras serán las de **producción de textos mediatizadas por el adulto**, que presentan otras características. En estas actividades los niños delegan el aspecto notacional al maestro, se despreocupan de la escritura centrandó su atención en la organización textual, Este tipo de situaciones compromete a los niños en la reflexión sobre el lenguaje escrito.

En este proceso de producción el maestro posibilitará a los niños el descubrimiento de estrategias de escrituras, poniéndose en algunas situaciones, como escritor de las organizaciones orales de los niños y en otras como lector de estas producciones, de manera tal de



propiciar la revisión y arreglos parciales del texto adecuando las primeras producciones a formulaciones más precisas y pertinentes, por ejemplo organizar el contenido de un cuento a partir de escenas gráficas secuenciadas.

Las propuestas de lectura por su parte, deben propiciar el contacto y uso de distintos portadores de textos. Los libros, revistas, afiches, calendarios, listas, etiquetas, invitaciones, son algunos de los recursos que deberán utilizarse desde el Jardín de Infantes. Se hace necesario destacar que la sola presencia o contacto con estos materiales no basta para garantizar aprendizajes, pues la abundancia de material no es garantía de riqueza pedagógica, sino que cada uno de estos materiales deberán ser seleccionados minuciosamente por el docente respondiendo a finalidades claras y a propósitos bien definidos. Cada uno de estos materiales deberá ser utilizado para provocar situaciones de observación, comparación, reflexión acerca de su función, forma, significado, planteando situaciones problemáticas que serán resueltas por el grupo de clase y la ayuda del docente.

Sucede lo mismo con los materiales de la biblioteca, el docente deberá ayudar a los niños a descubrirlos, manipularlos, hojearlos, usarlos y además “curiosear” las escrituras que tienen, anticipando el contenido del texto a partir del título, las imágenes, u otras informaciones que le aporte el mismo. Resulta necesario también que los niños elaboren criterios de clasificación de los materiales de lectura, ordenándolos según las características del contenido o de uso de cada uno de ellos, lo que les posibilitará un uso autónomo respecto de la búsqueda de información en un determinado tipo de texto,

El docente deberá considerar las variables que intervienen en cada situación pedagógica: saber que como y para qué está planteando a los niños cada actividad, y además, al igual que en la escritura, tener en claro si se están propiciando contactos con el sistema de escritura, con el lenguaje escrito o con ambos.

Es necesario destacar que el lector “interroga” al texto y que ésta es una estrategia compleja que los niños deben comenzar a descubrirla y utilizarla desde el Jardín mediante distintas situaciones diagramadas por el docente. Estas situaciones contemplan las lecturas mediatizadas por el docente, como así también la “lectura” directa por parte de los niños.

**La lectura por parte** del maestro se convierte en una fuente importante de información: así por ejemplo, cuando se lee un cuento además de entretener a los niños y de hacerles conocer historias interesantes, se les da la oportunidad de conocer la riqueza de los textos literarios y de ese tipo particular de texto que es el cuento: las características que tiene, el léxico peculiar, las estrategias y recursos expresivos propios del mismo, etc.

De esta manera, los docentes actuando como intermediarios ponen en contacto a sus alumnos con distintos tipos y portadores de textos: instruccionales, enciclopédicos, científicos, literarios, etc., lo que redundará en sus habilidades para “escribir” y en su eficacia para “leer”.

El maestro brinda informaciones pertinentes que sólo los que saben leer convencionalmente lo pueden hacer, y a partir de ellas se pueden plantear diversas situaciones que involucren a los niños, como por ej.: leerles el título y solicitarles que anticipen el contenido del cuento, releer un párrafo de una receta que se está realizando en la sala, etc.

En otras oportunidades el docente planteará **situaciones de “lectura” directa por parte de los** niños, en las que descubran y utilicen distintas estrategias de comprensión lectora, coordinando informaciones aportadas por los textos (títulos, ilustraciones, tipo de texto, etc.). Propiciará la reflexión con todo el grupo de manera tal de seleccionar estrategias más adecuadas, para poder obtener la información que necesitan, conscientes de que son contenidos factibles de ser abordados por los niños aun antes de saber “leer” convencionalmente, por ej. “mirar hoja por hoja, mirar los dibujos y anticipar el contenido, etc.

## EL NOMBRE PROPIO COMO RECURSO

Uno de los recursos más valiosos con que cuenta el docente, tanto para la lectura como para la escritura, es el uso de los nombres de los niños, no sólo para que “aprendan a leerlos y escribirlos” convencionalmente, sino porque aportan a los alumnos informaciones ricas y variadas sobre el sistema de escritura, desde que éstos llegan al Jardín, constituyéndose en un medio valioso para desarrollar estrategias didácticas, que el docente implementará en un trabajo sistemático y progresivo durante todo el año.

El trabajo con el nombre propio de los niños constituirá un punto de partida respecto de la lengua escrita, y de ninguna manera se agotará una vez ‘que los niños “ya escriben” su nombre de manera convencional, sino que por el contrario se constituirá en un trabajo anual que deberá realizarse progresivamente en variados contextos de interpretación y de producción.

El uso de carteles con los nombres como así también la escritura por parte de los niños o la maestra en situaciones cotidianas de la clase, brindará oportunidades de analizar, discutir y compartir ideas acerca del sistema de escritura.

Las tarjetas con los nombres son una excelente fuente de información para los niños puesto que brindan a los mismos un modelo estable, ya que las letras se presentan siempre en el mismo orden, las pueden identificar fácilmente por la significación afectiva que tiene para ellos, además permiten descubrir regularidades comparando con la escritura de otras palabras, y constituyen un conjunto básico o repertorio de letras que le servirán para producir nuevas escrituras.

Se deberán organizar múltiples y variadas situaciones que impliquen a los niños: escribir, copiar, leer, comparar y relacionar sus nombres con otras palabras, etc., de manera de utilizarlos con diversas finalidades y propósitos.

Otros recursos también valiosos serán los nombres de los equipos, los días de la semana, como así también otros referentes con apoyo gráfico que resulten significativos para los alumnos, teniendo bien en claro que la finalidad de estos últimos es solamente a efectos de que los niños estén seguros de lo que allí dice para tomarlos luego como fuente de información en el momento de “escribir”.

## Literatura

En cuanto al tratamiento de la literatura, en primer lugar es preciso otorgarle un espacio especial en las salas de Jardín y despojarla del didactismo que por años desvió su propósito de lectura. En segundo lugar se hace necesario destacar que el contacto de los niños con la literatura infantil es ante todo un contacto placentero y gozoso, teniendo en cuenta que la literatura es una manifestación artística del hombre.

A la hora de elegir los libros con los que se trabajará, el docente deberá contar con criterios de selección que atiendan fundamentalmente a valores estéticos, ficcionales y culturales tanto de la comunidad, como de la provincia y del país. Es importante además, tener en cuenta que hay una responsabilidad adulta frente a los niños, pues con cada texto se brinda también una visión del mundo.-

El docente tiene un rol de lector mediador importantísimo, ya que trabaja con **lectores en potencia**, por lo tanto, si ese potencial lector encuentra placer al recibir un texto literario, le encuentra sentido, significatividad a lo que se propone desde la escuela, seguramente aprenderá su curiosidad por comprender e interpretar lo que tenga a su alcance: libros de cuentos, poesías, etc.

Para generar el gusto por la literatura será necesario que el docente sea el lector más entusiasta que lea cuentos, poemas, obras teatrales para niños; que proponga escuchar y recopilar relatos tradicionales del entorno cercano, adivinanzas, dichos, refranes, etc.; que organice actividades con los niños en las que puedan participar otras personas: Por ej. un abuelo, que

viene a contar leyendas, algún escritor infantil, que cuenta uno de los cuentos de su libro que esta en In biblioteca, etc.

Interactuar con textos literarios como lectores de literatura y producir a partir de ellos sin ser **escritores**, conocer y disfrutar de los relatos orales de creación colectiva, identificar las narraciones y mitos propios de su región, son algunas de las acciones que no deben dejar de realizarse y que la escuela como institución debe garantizar para todos los niños.

# MATEMÁTICA

---

# 1. FUNDAMENTACION

Los conocimientos se han producido, a lo largo de la historia, como soluciones a problemas específicos que los seres humanos han enfrentado y son, tanto los problemas que le han dado origen como los que se ha planteado a continuación, los que le dan sentido a la ciencia.

La resolución de problemas es una actividad que ha estado en el centro mismo de la elaboración de la Matemática.

Históricamente ésta se ha desarrollado a partir de la necesidad de dar respuesta a problemas, tanto los que plantea la vida cotidiana (contar, medir,...), como los ligados a otras ciencias (física, astronomía,-etc.) o aun a los internos de la ciencia matemática (ampliación de campos numéricos, organización de conocimientos,...).

Estos problemas en algunos casos fueron reformulados y resueltos parcialmente a partir de conocimientos preexistentes, o provocaron en otros casos, la construcción de nuevos recursos matemáticos para su resolución total o para la demostración de la falsedad del enunciado.

En este desarrollo los resultados encontrados debieron ser presentados a la comunidad científica dentro de teorías más generales debiéndose producir la necesaria descontextualización de las situaciones en que nacieron, constituyéndose así no sólo en conocimiento científico sino en un bien cultural.

La Matemática posee un carácter distintivo: su enorme poder como instrumento de comunicación conciso y sin ambigüedades a través de un lenguaje que ha debido diseñar para continuar el proceso de elaboración y fundamentalmente de comunicación de resultados. Dentro del cuerpo teórico, el lenguaje aparece así como un instrumento fundamental para comunicar y, por lo tanto, para validar conocimientos.

Los conocimientos así producidos no son, sin embargo, ni fijos ni inamovibles sino que se transforman al ser utilizados en otros tiempos, sociedades, u otras condiciones culturales diferentes de aquellas en que nacieron.

Una vez elaborado el concepto matemático, identificado, nombrado y puesto a prueba como tal, pasa a formar parte del bagaje científico de esta ciencia.

El conocimiento matemático como conocimiento científico reviste un doble carácter. Por un lado puede ser considerado como una herramienta, un recurso, en la medida en que ciertas nociones, conocimientos o conceptos permiten resolver problemas, y por otro, estas nociones, conceptos, teoremas, constituyen el corpus científico socialmente reconocido de la Matemática constituyéndose en objeto mismo de la ciencia.

Desde esta perspectiva, saber Matemática significa disponer de ciertas nociones y conceptos que permitan resolver problemas, pero a la vez, es poder formular definiciones, identificar conceptos, enunciar teoremas y demostrarlos.

Una responsabilidad central de la escuela es la adquisición del conocimiento y la comprensión de la Matemática.

Tradicionalmente, al analizar la significación de la enseñanza de la Matemática en la escuela se distinguen dos dimensiones: una formativa y otra informativa. La primera definida en el sentido en que, en la medida en que la Matemática desarrolla capacidades que posibilitan organizar información, ordenar, medir, comparar, operar, es un medio privilegiado para el desarrollo del pensamiento conceptual, del razonamiento lógico, del análisis, de la deducción, de la precisión, de la capacidad de problematizar la realidad y de formular y comprender modelos de tipo matemático.

Sin embargo, la posibilidad de que los alumnos desarrollen un pensamiento lógico a través del aprendizaje de la Matemática está condicionada a la idea de qué se entiende por aprender Matemática en la escuela.

Desde el enfoque aquí adoptado hacer Matemática en la escuela implica, desde los primeros aprendizajes, resolver problemas, formular y comunicar procedimientos, argumentar a propósito de la validez de una solución, construir y utilizar un lenguaje, formular razonamientos para probar sus conclusiones. Instrumentada de esta manera, la enseñanza contribuirá al desarrollo del pensamiento conceptual y el razonamiento lógico del alumno.

La segunda dimensión, la informativa, se relaciona fundamentalmente “con la posibilidad de disponer de técnicas que son necesarias para usar las matemáticas en sus aplicaciones cada vez más extendidas en las ramas del saber” (Santaló, 1993). Esta dimensión presenta el aspecto instrumental de la Matemática en la medida en que provee una serie de herramientas que posibilitan resolver diferentes tipos de problemas.

La Matemática es un instrumento imprescindible para comprender el mundo y desenvolverse en él, tanto en lo que se refiere a la interpretación de la realidad y de la resolución de problemas cotidianos del ámbito familiar, social y laboral (entender un ticket de supermercado, prever los gastos del mes, calcular el tiempo de un viaje,...) como en la utilización que hacen otras ciencias de ella (no sólo las tradicionalmente ligadas a la Matemática como la física o la química sino también la sociología, la psicología, etc.).

Esta afirmación exige, al igual que la realizada respecto del valor formativo de la Matemática, realizar precisiones respecto de la disponibilidad de los instrumentos de los que la enseñanza de la Matemática posibilita apropiarse.

Si bien una parte importante del significado de los conocimientos está dado por reconocer en que situaciones tales conocimientos son útiles, también este significado está dado por reconocer cuáles son los límites de su utilización, cuándo es necesario apelar a otros conceptos, cuáles son las formas más útiles de representar para tratar y obtener la información..

Planteado el valor instrumental de la Matemática de esta manera, es evidente que su desarrollo en el aula no se reduce a proporcionar al alumno una serie de recursos para luego ser aplicados, sino que su valor está dado por lograr que los alumnos estén en condiciones de utilizarlos bajo su control, en la resolución de diferentes situaciones.

Por último puede identificarse otra dimensión a partir de la consideración que la enseñanza de la Matemática, como toda enseñanza, debe contribuir a la transformación social, no solo a través de la socialización del contenido matemático sino también a través de la consideración de las formas de transmisión de ese saber.

En ese sentido Brousseau (1991) afirma: “No se trata sólo de enseñar los rudimentos de una técnica, ni siquiera los fundamentos de una cultura científica: las matemáticas en este nivel (se refiere a la enseñanza obligatoria) son el primer dominio y el más importante- en que los niños pueden aprender los rudimentos de la gestión individual y social de la verdad. Aprenden en él o deberían aprender- no sólo los fundamentos de su actividad cognitiva sino las reglas sociales del debate, y de la toma de decisiones pertinentes: ¿cómo convencer respetando al interlocutor?, ¿cómo dejarse convencer contra su deseo o interés?, ¿cómo renunciar a la autoridad, a la seducción, a la retórica, a la forma, para compartir lo que será una verdad común? (. . .). La educación matemática y en particular la educación matemática de la que acabo de hablar es necesaria para la cultura de una sociedad que quiere ser una democracia.”

En síntesis, la enseñanza de la Matemática con el enfoque aquí sustentado se justifica en cuanto es:

- Un bien instrumental que posibilita comprender el mundo, operar sobre él y enriquecerlo.
- Un bien formativo ya que, bajo ciertas condiciones didácticas, contribuye al desarrollo del pensamiento lógico involucrado en la actividad matemática y de las capacidades necesarias para la toma de decisiones, no sólo dentro del ámbito de las matemáticas.
- Un bien cultural que necesita ser mantenido y acrecentado.

## La Matemática en la Educación Inicial

Durante años, el tratamiento de la Matemática en el Jardín de Infantes estuvo ligado a la concepción de que era necesario “preparar” en primer término la estructura cognitiva del niño a través de actividades llamadas “pre-numéricas” (seriación, clasificación, correspondencia) para que pueda, luego, comenzar a aprender los conceptos matemáticos.

Sin embargo, mucho antes de llegar a la escuela, los niños están en contacto con algunos conocimientos matemáticos (números palabras que designan relaciones espaciales, instrumentos de medida, etc.), y en interacción con esos ‘saberes, ya han iniciado la construcción de significados.

El significado de un conocimiento matemático está determinado por la colección de situaciones que ese conocimiento permite resolver. Los niños ‘construyen el sentido de estos conocimientos al usarlos en situaciones donde éstos funcionan y a través de la reflexión posterior que puedan hacer acerca de ellos.

**En función de esta idea, el enfoque adoptado para la elaboración de esta propuesta enfatiza la construcción de significados por parte de los niños dentro del marco de la resolución de problemas.**

Ministerio de Educación

74

75

76

## 2. EXPECTATIVAS DE LOGROS

Al finalizar la Educación Inicial, los niños:

- Dominaran la sucesión oral ordenada de los números (nombrar los números por lo menos hasta 20).
- Reconocerán en el conteo una herramienta útil para resolver situaciones problemáticas que involucren colecciones de objetos, personas, dibujos.
- Resolverá situaciones problemáticas sencillas que impliquen contar correctamente los elementos de una colección estableciendo su cardinal, realizar comparaciones, organizar repartos u otras transformaciones (en colecciones de hasta 10 elementos),
- Construirán formas de representación gráfica de cantidades e identificarán los numerales (palabras-números y cifras) como la forma convencional de representar una cantidad.
- Reconocerán números escritos y los utilizarán para registrar las cantidades involucradas en la resolución de problemas.
- Se representarán mentalmente las acciones, los personajes o los objetos involucrados en una situación problemática para facilitar la búsqueda de procedimientos de resolución.
- Establecerán relaciones espaciales entre los objetos o entre las distintas partes de un objeto, personas o figuras, las representarán y las describirán utilizando un lenguaje cada vez más preciso.
- Se orientarán en espacios cercanos (hoja de papel, mesa, sala, calle) determinando algunos puntos de referencia y considerando globalmente las distancias.
- Seleccionarán alguna información pertinente (puntos de referencia, dirección,...) para comunicar un desplazamiento.
- Identificarán figuras geométricas a través de su nombre, de una representación gráfica o de la descripción de algunas de sus características,
- Conocerán el uso y función de algunos instrumentos de medida de aplicación común en contextos sociales.
- Construirán y utilizarán unidades no convencionales para realizar mediciones en situaciones significativas.



### 3. CRITERIOS DE PRESENTACION Y ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

Se presenta aquí la propuesta de los contenidos del Área de Matemática para el Nivel Inicial. Ésta ha sido elaborada en base a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) aprobados a nivel nacional por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Los distintos bloques de los CBC han sido reorganizados en dos ejes que permiten enfatizar algunas relaciones y facilitar el trabajo docente. Estos ejes son:

- Número.
- Espacio y medida.

En ambos ejes están incluidos contenidos conceptuales y procedimentales, sin hacer una distinción explícita entre ambas clases. Los contenidos actitudinales se enuncian luego, diferenciados, aunque en la práctica es necesario integrarlos a los demás contenidos del área. Si bien tradicionalmente estos contenidos formaron parte de los procesos educativos, no estuvieron explicitados como tales. Su explicitación tiene como objeto que el docente los tenga en cuenta al realizar la planificación y, por lo tanto, garantice su tratamiento en el aula. Es necesario considerar además que algunos de estos contenidos son parte de la formación general de los niños y -por ello- comunes a las distintas áreas del nivel.

La ubicación en que los contenidos aparecen dentro de cada uno de los ejes no implica un orden en su tratamiento. Cada institución los organizará y secuenciará al definir su planificación, en el marco de un trabajo conjunto entre directivos y maestros.

Si bien los contenidos enunciados en los ejes se refieren a temas tales como Numeración o Resolución de Problemas que, tradicionalmente eran considerados “de primaria”, es importante tener en cuenta que no se trata de “bajar” al Nivel Inicial la enseñanza de esos contenidos de Primer Año de EGB. Existe sí una relación y articulación entre los ejes y contenidos de ambos niveles.

La forma en que están formulados los contenidos y las expectativas de logros que se enuncian permiten delimitar los saberes matemáticos que los niños deben alcanzar al finalizar el Nivel.

Dichas expectativas no deberán constituir para el Nivel Inicial, criterios de promoción de los alumnos para su ingreso a la Educación General Básica.

## 4. PROPUESTA DE CONTENIDOS

### Eje: Número

- Reconocimiento del uso de los números en contextos de la vida diaria.
- Designación oral de la serie numérica.
- Determinación de la cantidad 'de objetos 'o de dibujos de una colección, utilizando distintos recursos (percepción global, tonteo).
- Determinación de la posición de un elemento en una serie ordenada.
- Construcción y comparación de colecciones desde el punto de vista numérico, estableciendo relaciones tales como "más que...", "menos que...", "igual que..." o "tantos como..." y utilizando distintas estrategias (estimación global, correspondencia, conteo).
- Resolución de problemas en situaciones correspondientes a distintas funciones del número (igualar, agregar, quitar, separar, repartir, reunir, comparar, ordenar, duplicar) utilizando distintos recursos para resolverlos (material concreto, dibujos,...).
- Registro de las cantidades involucradas en la resolución de problemas, partiendo de las representaciones espontáneas de los niños hasta el uso de numerales.
- Interpretación de información numérica contenida en imágenes, gráficos y en situaciones planteadas oralmente.
- Organización de la información recogida en diversas situaciones, para comunicarla o guardar un registro.

### Eje: Espacio y Medida

- Descripción, representación e interpretación de la ubicación en el espacio de objetos, personas, etc., utilizando referencias en relación a sí mismo ("cerca mío...", "al lado mío...", "acá...") y posteriormente en relación a puntos de referencia exteriores ("cerca de la puerta...", "al fondo. del pasillo...", "dentro de...").
- Descripción, representación e interpretación gráfica de desplazamientos en espacios reducidos o cercanos, utilizando objetos del entorno como referentes.
- Análisis y descripción de las propiedades de los objetos para permitir su identificación.
- Reconocimiento de figuras geométricas y discusión sobre su uso en objetos de la vida diaria (círculos para hacer ruedas, triángulos para lograr que el avión de papel vuele más lejos, cuadrados o rectángulos para hacer paredes o pisos de una maqueta...).
- Composición y descomposición de formas geométricas (figuras y cuerpos) a partir de otras figuras y cuerpos (payaso formado con rectángulos, círculos... torre formada por cubos...).
- Comunicación e interpretación, tanto oral como gráfica, de características geométricas que posibiliten la identificación de formas,
- Reconocimiento, invención y codificación gráfica de secuencias siguiendo un patrón (de sonidos, objetos, movimientos y posiciones corporales, formas geométricas, etc.).
- Ubicación temporal y comparación de duraciones de distintos momentos en actividades cotidianas ("salimos al patio después de ...". "almorzamos antes de...") y acontecimientos sociales (fiestas familiares, conmemoraciones escolares).
- Reconocimiento de formas sociales de ubicación temporal: ayer, hoy, mañana... días de la semana, tipos de días (festivos, laborables), hechos relevantes (vacaciones, Navidad...).
- Comparación de objetos atendiendo especialmente a las magnitudes: longitud, peso, capacidad ("más grande que...", "más ancho que...", "más pesado que...").

- Invención y uso de unidades de medida no convencionales (pasos, varillas, etc.) en situaciones donde no se puedan realizar comparaciones directas.

#### CONTENIDOS ACTITUDINALES

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

Iniciación en:

- Curiosidad, honestidad y apertura ante situaciones trabajadas.
- Disposición favorable en la comparación de sus producciones.
- Actitud de investigación para encontrar alternativas en la resolución de problemas.

*En relación con los otros:*

Iniciación en:

- Cooperación con otros para resolver situaciones.
- Tolerancia a las restricciones de una situación o juego.
- Tenacidad ante la búsqueda: aceptación del error propio y de otros.
- Concentración y colaboración en un clima colectivo de trabajo.
- Aceptación de distintos roles en un juego o situación.
- Respeto por los acuerdos alcanzados.

*En relación consigo mismo:*

Iniciación en:

- Reflexión sobre lo realizado.
- Confianza en sus posibilidades de resolver situaciones.
- Toma de decisiones propias.

## 5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La actividad matemática en el Nivel Inicial deberá posibilitar que los niños amplíen sus experiencias cotidianas en relación con los conocimientos matemáticos, brindando el contacto con situaciones problemáticas en las que estos saberes funcionen como instrumentos que les permitan elaborar soluciones partiendo de sus propios recursos y estrategias.

Trabajar Matemática desde este enfoque significará para el maestro ofrecer a los pequeños situaciones en las que puedan hacer intentos, arriesgar soluciones, afirmar o descartar sus certezas, ajustar estrategias, reflexionando sobre sus acciones en el marco de la interacción con sus compañeros.

### ¿Que significa resolver problemas en el Jardín?

Instalar en las salas de Jardín la resolución de problemas implica plantear situaciones que promuevan en los niños una determinada acción, una puesta en marcha de ciertas ideas para intentar la búsqueda de soluciones. Una situación problemática debe permitir que el niño ponga en funcionamiento sus conocimientos previos (algo de lo que ya sabe), pero también presentar un obstáculo, plantearle un desafío que lo lleve a revisar sus ideas, modificarlas, ampliarlas o rechazarlas si no le permiten resolver el problema y pensar nuevas estrategias de resolución.

Es importante que los alumnos puedan enfrentarse al problema con distintos recursos a partir de sus conocimientos previos, y que no sea el maestro el que “muestre” un camino determinado de antemano para que los niños lo imiten.

Al pensar la situación y proponerla a sus alumnos el maestro tendrá que:

- Tener en cuenta los conocimientos previos de los niños.
- Brindarles el tiempo necesario para que inicien la búsqueda de soluciones.
- Relevar y comprender los procedimientos de resolución que utilizan y las dificultades por las que atraviesan.
- Tener recursos didácticos que pueda poner en marcha para provocar que los niños avancen en la construcción de nuevos conocimientos.

El trabajo en grupos pequeños posibilitará la interacción entre pares, generándose discusiones enriquecedoras y variedad de estrategias de resolución. El maestro podrá luego proponer actividades de confrontación coordinando pequeñas puestas en común donde se pondrá en debate lo importante que haya sucedido en los grupos, se analizarán las distintas resoluciones, las dificultades comunes y se arribará a ciertas conclusiones -nuevos saberes- en el grupo total.

### Diferentes tipos de situaciones

El término “problema” no se reduce a un enunciado al estilo tradicional. Una situación problemática también es una cuestión a resolver, una situación cotidiana a solucionar, un juego reglado, una actividad especialmente diseñada por el maestro donde se ponga en juego un contenido determinado, un proyecto que implique tener que elaborar algo entre todos, etc., siempre y cuando plantee un desafío que permita poner en marcha estrategias de resolución, como se mencionó anteriormente.

Las actividades ligadas a la vida del Jardín (cotidianas y ocasionales) brindan oportunidad para plantear cuestiones a resolver donde se pongan en juego conocimientos matemáticos: averiguar, por ejemplo, la cantidad de galletitas que habrá que pedir en la cocina para que alcancen para todos los niños de la sala o tener que explicar a través de un “mapa” a los

nes del otro turno, el recorrido a la plaza donde siempre vamos, para que ellos también puedan llegar hasta allí.

El maestro podrá también organizar situaciones especialmente diseñadas para el tratamiento de determinado contenido matemático. Se trata de actividades en las que él determina cierta forma de organización de la clase (en grupos pequeños, por ejemplo); plantea una consigna, fija ciertas restricciones que se deben respetar y que permiten generar cambios en los procedimientos de los alumnos, organiza la confrontación y pone en común los nuevos saberes construidos.

En relación a los juegos es importante señalar que estos constituyen un recurso metodológico privilegiado en el Nivel Inicial. Sin embargo es necesario hacer una distinción entre el juego como actividad fundamental de los niños en el Jardín y los juegos como recurso de aprendizaje en Matemática.

Los juegos seleccionados para el aprendizaje de la Matemática deben, como cualquier otro juego, proporcionar al niño el placer de jugar, competir; ganar pero a la vez plantearle un problema a resolver, una dificultad que haya que superar para poder ganar. Por ejemplo: en el juego de la guerra con cartas, para saber quién gana, los niños se enfrentan al problema de tener que averiguar cuál de las dos cartas es la mayor, poniendo en acción procedimientos de comparación de cantidades.

## **Acerca de los procedimientos generales**

El aprendizaje de la Matemática implica la construcción y apropiación de múltiples saberes numéricos y espaciales y promueve al mismo tiempo el desarrollo de procesos generales de organización del pensamiento, útiles para describir la realidad y para comprender los fenómenos que en ella ocurren, válidos no sólo para la Matemática sino para la formación integral de los alumnos.

Estos procesos generales difícilmente pueden desarrollarse en forma independiente de los saberes matemáticos o de otra índole que están involucrados. Enfrentándose a situaciones cuya resolución exige la utilización de tales procesos; descubriendo y organizando las relaciones lógicas en colecciones, es como los alumnos irán construyendo progresivamente esos instrumentos del trabajo intelectual.

Algunos de estos procedimientos se refieren a:

- El análisis de las propiedades de los objetos, que tiene lugar al tener que describir un objeto por sus características (o por lo que no es), por ejemplo, en el contexto de un juego de adivinanzas como el “Veó, veó” o al tener que clasificar los libritos para organizar la biblioteca de la sala.
- El análisis de la información disponible en un juego, en una lámina o en una situación problemática planteada por el maestro.

Este último aspecto forma parte de lo que se denomina *Tratamiento de la Información*. Analizar y seleccionar información (datos) que aparece en una situación o en una imagen permite empezar a entender cómo juegan los datos del problema e imaginarse alguna vía de resolución. Planear actividades donde los niños se planteen preguntas a partir por ejemplo, de la observación de una lámina u organizar la dramatización de una situación problemática, puede resultar útil para que comiencen a idear estrategias sobre cómo resolverla.

Será importante presentar también situaciones donde los niños necesiten recolectar datos, organizarlos, describirlos e interpretarlos para responder a interrogantes que se planteen, ligados a situaciones cotidianas, desde la Matemática o relacionados con el trabajo en Ciencias Naturales, Sociales, etc. Por ejemplo podrán:

- Organizar un cuadro con los puntajes sacados por el equipo en un juego de dados, para saber quién ganó y comunicarlo a otros.

- Llevar el control de los que ya izaron la bandera este mes para que se pueda prever quien falta.
- \* Registrar distintas observaciones de una plantita en un lapso de tiempo (numero de hojas, altura, etc.), para estudiar su crecimiento.

## Eje: Numero

El propósito que guiará el trabajo sobre los contenidos de este eje será posibilitar la toma de conciencia por parte de los niños de la utilidad de los números para resolver una amplia gama de situaciones problemáticas, a la vez que propiciar que sepan nombrar, leer y escribir los números que necesiten para ello.

Para poder seleccionar el tipo de problemas a plantear será importante establecer cuales son aquellas funciones del número que los niños del nivel pueden reconocer y utilizar:

- Los números sirven para memorizar **cantidades**; guardan la memoria o el registro de una cantidad, de tal forma que es posible evocarla y designarla sin que ésta esté presente (aspecto cardinal). Saber cuántos nenes hay en su mesa y recordar la cantidad, le permitirá a un niño traer del armario las tijeras necesarias en un solo viaje para que alcancen para cada uno de sus compañeros.
- El número puede funcionar también como **“memoria de posición”** de un objeto o de una persona en una serie ordenada. Los problemas relativos a esta función del número (aspecto ordinal) se plantean, por ejemplo, al tener que recordar el orden en que tiran los dados los jugadores cuando un juego tiene que suspenderse y continuarse al volver del patio (saber quién es primero, quién segundo...).
- Los números permiten también **comparar** colecciones y establecer entre ellas relaciones tales como: más que..., menos que..., tantos como...  
Existen numerosas situaciones y juegos que posibilitan comparaciones de cantidades: al tener que averiguar, por ejemplo, si hay más niñas que varones presentes o al jugar entre dos niños con una pista con casillas con la consigna de que avance solo el niño que saca el dado mayor.
- Los números pueden funcionar como recursos para **anticipar resultados**, prever cambios o transformaciones en colecciones, aunque éstas no estén presentes o visibles. Los niños podrán resolver sencillas situaciones en las que habrá que agregar una cantidad a una colección (por ejemplo, averiguar cuántos autitos tendrán si ya tienen cinco y les regalan dos más), reunir dos o más colecciones, quitar elementos de una colección, partir una colección en otras más pequeñas (en partes iguales o no), determinar la posición de un elemento en una serie luego de un cambio, realizar sencillos canjes, etc. Para ello pondrán en acción distintos recursos que pueden ir desde el conteo al cálculo.

De ninguna manera debe pensarse que esto implica enseñarles a sumar o restar, sino ponerlos en contacto con los números en situaciones que les den significado y que van a ser resueltas con recursos accesibles: material concreto, dibujos, números...

El conocimiento de la serie numérica y del conteo serán herramientas fundamentales para abordar estos primeros problemas. En la resolución de estas situaciones cobrará sentido para los niños el nombrar, reconocer y representar los números que conocen. A la vez, su utilización les permitirá ir extendiendo y afianzando el dominio de la serie.

Simultáneamente podrán organizarse actividades específicas como canciones, poesías o juegos numéricos (del estilo de “un elefante se balanceaba...dos elefantes se balanceaban...”) que apunten al dominio de la serie oral. El poder extender la sucesión (decir los números más allá de la primera decena) les permitirá ir descubriendo las reglas de construcción de la numeración que se perciben desde el nombre de los números: dieci-seis, dieci-siete...

En relación a los números escritos, éstos entran en la vida de los niños a través de distintos contextos sociales, aun antes de llegar a la escuela (almanaques, relojes, precios, carteles, etc.).

El Jardín deberá propiciar la reflexión acerca de los números que conocen y podrá poner a su disposición referentes de escrituras numéricas, a los que ellos podrán recurrir cuando necesiten asegurarse de la escritura correcta. El contacto con estos referentes, por ejemplo las “bandas numéricas”, permitirá interesantes descubrimientos y reflexiones sobre distintos aspectos de la numeración escrita tales como:

- Los números no terminan sino que se puede ampliar la sucesión tanto como se quiere.
- Algunos números tienen una sola cifra y otros dos o más.
- La posición de cada número en la sucesión (anterior a..., después de...).
- Las relaciones entre los números (“todos éstos empiezan con 2.. .”, “éste y éste tienen los mismos números”).

Será importante planear distintas situaciones donde el uso de los números escritos y la representación de cantidades en forma no numérica (dibujos, signos, etc.) surja como una necesidad para comunicar a otros que no están presentes una cantidad o, por ejemplo, para recordar el puntaje sacado por varios niños en el contexto de un juego.

## Eje: Espacio y Medida

Los niños desde que nacen exploran su entorno cotidiano y construyen paulatinamente, a partir de sus acciones y percepciones, un particular conocimiento del espacio. Forman así un sistema mental de referencia que les permitirá definir posiciones, distancias, organizar sus movimientos y representar los movimientos de otra persona u objeto.

El trabajo sobre espacio en el Jardín deberá brindar la oportunidad de ampliar ese sistema de referencias construido en el entorno familiar.

Tradicionalmente las actividades espaciales en el Jardín se relacionaron con la evaluación de las “nociones” alcanzadas por cada niño en su construcción personal. En muchos casos se redujeron al aprendizaje de palabras (adelante, atrás, cerca, lejos...) y de nombres (cuadrado, triángulo...), en otros a la realización de acciones motrices, en una secuencia que pasaba indefectiblemente por vivenciar primero, graficar luego y por último abstraer.

Sin embargo, hoy se sabe que los conocimientos espaciales se construyen al enfrentarse a situaciones en las que éstos se presentan y que los nombres o términos cobran significado en el uso dentro de esas situaciones.

Será importante entonces, que el docente proponga problemas donde los niños se planteen cuestiones relativas al espacio y en los que pongan en juego relaciones espaciales al tener que resolverlos. Estas situaciones deben permitirles partir de lo que saben, poner a prueba sus conocimientos, buscar soluciones y empezar a conocer los términos geométrico.<sup>9</sup> por su facilidad para comunicar informaciones.

Al reflexionar sobre sus acciones podrán avanzar hacia el establecimiento de relaciones:

- En los objetos.
- Entre los objetos.
- \* En los desplazamientos.

Establecer **relaciones** en los **objetos** implica descubrir sus propiedades y poder caracterizarlos a través de estas propiedades. Esto podrá trabajarse en juegos como “la adivinanza” o el “Veo, veo” donde un niño elige, sin decirlo, una figura u objeto entre otros y sus compañeros deben adivinar de cuál se trata a partir de preguntas que él contesta por sí o por no.

El tratamiento de **las relaciones espaciales entre los objetos** (o entre las partes de un objeto) supone considerar su ubicación espacial y posición. Podrán ser trabajadas a través de juegos o situaciones como “la búsqueda del tesoro”. Al elaborar un “mapa” para que otros encuentren el tesoro, deberán pensar en las posiciones y ubicación de los objetos y su representación para ser interpretada por otros.

En cuanto a **las relaciones en los desplazamientos** habrá que plantear situaciones que involucren espacios de distintos tamaños (una calle, la plaza, la sala...).

Las dimensiones de los espacios determinan distintos modos de ubicarse en ellos y de establecer referencias: un espacio amplio los alrededores del Jardín involucra la búsqueda y el uso de referencias tales como “caminar dos cuadras derecho”, “cruzar la calle”, etc. Estas referencias no serían igualmente útiles si hubiera que ubicarse o ubicar algo en la sala, en una maqueta o en el espacio gráfico.

Al inventar recorridos en los distintos espacios, describirlos o dibujarlos para que otros puedan desplazarse por el mismo camino, se pondrá en juego la necesidad de considerar puntos de referencia, dirección, punto de llegada, etc.

Las situaciones de comunicación (oral y gráfica) permiten que los niños otorguen sentido a los conocimientos relativos al espacio y usen significativamente relaciones, terminos y representaciones espaciales cada vez más adecuadas.

En particular, tener que dibujar algo para comunicar a otros implica hacer una elección entre cierto número de trazos en función de la información que se quiere transmitir (seleccionar aquellos trazos característicos de la singularidad del objeto que se quiere representar para que se diferencie de otro). Cuando un grupo arma un payaso con cuadrados y rectángulos y tiene que mandar el “mensaje dibujado” a otro, para que con las mismas figuras arme uno igual, los niños tendrán que pensar y elegir las características que distinguen a los cuadrados de los rectángulos, para que el otro grupo no los confunda. Asimismo tendrá sentido para ellos el dibujar lo mejor posible, en función de esa necesidad.

Desde esta perspectiva se trabajará el dibujo como medio de representación de lo real y como una oportunidad para reflexionar sobre los conocimientos geométricos puestos en juego y una forma de comunicación de informaciones espaciales.

De forma similar a lo considerado sobre el juego, es necesario distinguir entre el dibujo como recurso para comunicar información a otros -que es el que se propone aquí-, del dibujo como lenguaje expresivo para desarrollar la imaginación y la libre creación. En el nivel inicial se debe garantizar la presencia de ambos por medio de actividades diferenciadas según los objetivos propuestos.

Será importante que los niños exploren las formas geométricas, que son modelos de lo real, en actividades que permitan nombrarlas, identificarlas y conocer sus propiedades, a través de la realización de armados, representaciones y descripciones en contextos de juego y de reflexión posterior,

La realización de construcciones y juegos permitirán la exploración de cuerpos geométricos simples y el análisis de algunas de sus características: considerar, por ejemplo, lados curvos o rectos al tener que armar algún objeto que tenga que rodar.

Integran también este eje contenidos que se relacionan con el descubrimiento, la reproducción (tanto oral como gráfica) y la invención de secuencias de acciones, sonidos, posiciones corporales, figuras y otros objetos. Con este fin se pueden organizar actividades en la que algún grupo invente y codifique gráficamente secuencias, por ejemplo, de movimientos (“un saltito, dos golpes con palmas, un paso atrás... un saltito, dos golpes con palmas, un paso atrás...”) y la envíen a otros grupos para que la realicen igual.

En este tipo de actividades se pone en juego el descubrimiento de regularidades, importante no sólo desde el punto de vista de la matemática sino de los aprendizajes en general.

## . La medida en el Jardín

Si bien la medición convencional está lejos de la comprensión de los niños en esta etapa, se trata en este Nivel de iniciarlos en problemas que involucren la práctica de la medida, a través de situaciones ligadas a la comparación de magnitudes.



Se podrán proponer problemas donde tengan que realizar comparaciones directas: averiguar, por ejemplo, cuál es el más alto en un grupo de tres niños.

En otras situaciones, donde no pueda hacerse comparación directa, los niños descubrirán la necesidad de usar algún patrón de comparación. Por ejemplo: luego de construir varias torres con bloques, alejadas unas de otras, se puede plantear cómo hacer para averiguar cuál es la más alta. Seguramente ésto llevará a los pequeños a buscar o construir una unidad no necesariamente convencional (manos, sogas, varillas...) para resolver el problema.

Será importante, además, que en distintos contextos los niños conozcan algunos instrumentos y formas sociales de medición y su uso. Por ejemplo: conocer y usar distintos tipos de balanzas; usar relojes de arena para' comparar y medir duración de canciones, carreras, etc.; usar tazas de distintos tamaños para preparar recetas...

---

---

CIENCIAS  
NATURALES,  
SOCIALES Y  
TECNOLOGÍA

---

# 1. FUNDAMENTACIÓN

El ambiente es “el conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que configuran el contexto en el que tienen lugar las actuaciones de las personas y en relación al cual dichas actuaciones adquieren significación. El medio no es sólo el escenario en el que tiene lugar la actividad humana, sino que juega un papel condicionante y determinante de dicha actividad, al mismo tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de la misma”.

El ambiente es mucho más que un conjunto de elementos que influyen en las personas y en los demás seres vivos que lo habitan. Está conformado también por valores, interacciones y relaciones que configuran las características propias de vida en un lugar y en un momento determinado.

La ciencia responde al deseo del hombre de conocer y comprender racionalmente ese ambiente. Produce metodologías y elabora leyes y teorías que constituyen modelos o representaciones teóricas de la realidad natural y social, que los científicos construyen en su intento de interpretarla, explicarla y/o modificarla.

Hasta mediados de este siglo la ciencia era concebida mayoritariamente como un “conjunto acabado y estático de verdades definitivas e inamovibles establecidas de una vez y para siempre” y se consideraba al conocimiento científico como el producto de la actividad individual de “ciertos personajes especialmente dotados”.

Sin embargo, el pensamiento científico no se desarrolla por una simple acumulación lineal de leyes y teorías, sino que éstas sufren profundas modificaciones o son suplantadas por otras nuevas. Por lo tanto, no pueden ser tomadas como verdades definitivas.

Estas leyes y teorías guardan una íntima relación con el momento histórico social en que ellas son producidas; los científicos no son entes aislados sino hombres que participan de una sociedad que ha construido su propia visión del mundo en una época determinada. Esta cosmovisión incide en mayor o menor medida en la actividad científica. Se concibe entonces al conocimiento científico como una producción histórico-social y colectiva.

La concepción actual de ciencia incluye su relación con la tecnología, que es el resultado de la vinculación entre ciencia y sociedad e incide en la realidad provocando grandes cambios sobre la naturaleza y en la forma de vida de los conjuntos sociales.

Se entiende por tecnología al conjunto de conocimientos centrados en el saber hacer, que mediante el uso racional, organizado, planificado y creativo de los recursos materiales y la información propios de un grupo humano en una cierta época, brinda respuestas a las necesidades y demandas sociales en relación con la producción, distribución y uso de bienes y servicios.

El espectacular avance y la velocidad de los cambios que se producen en el mundo contemporáneo plantean un desafío crucial a la escuela: lograr que los alumnos se acerquen al conocimiento elaborado por la comunidad científica.

La enseñanza de las ciencias y la tecnología les aportará no sólo una visión del mundo más acabada y completa, sino también un bagaje de información y herramientas que les permitan indagar, conocer y comprender la realidad para poder participar activamente en ella y modificarla.

Desde una perspectiva más general, contribuirá al desarrollo de competencias relacionadas con el razonamiento, el juicio crítico, el cuestionamiento.,

Estos saberes permitirán, además, generar competencias para interactuar de modo inteligente con los productos de la ciencia y de la tecnología y poder analizar críticamente los aportes de una y otra.

Por las razones enunciadas se justifica el abordaje de los contenidos de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Tecnología en la escuela ya que brindan herramientas que posibilitan a los alumnos la indagación de la realidad, para conocerla, interpretarla e intervenir en ella.

Las Ciencias Sociales configuran un campo de conocimientos que provienen de distintos cuerpos disciplinares, como la economía, la historia, la geografía, la antropología, las ciencias políticas y de la comunicación, entre otras. Las interconexiones de contenidos desde las variadas ópticas científicas aportan elementos para interpretar complejas dimensiones de lo social y para favorecer el establecimiento de relaciones y confrontaciones entre hechos, procesos y fenómenos.

Las Ciencias Naturales presentan desde los aportes de la biología, física y química contenidos y estrategias científicas que favorecen la aproximación a las relaciones conceptuales y procedimentales que irán configurando la construcción de significados sobre el medio natural, conformado por lo físico y los seres vivos.

En un medio rodeado de productos de la ciencia y la tecnología se hace necesario conocer y valorar críticamente.

**La** Tecnología aporta el conocimiento de los procesos, procedimientos y productos que son parte de la cultura elaborada por la comunidad, su función y uso social, como así también las ventajas y perjuicios que ocasionan.

## **Acerca del conocimiento de Ra realidad**

Si bien, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Tecnología en su conjunto permiten el conocimiento del ambiente natural y social, cada una de ellas constituyen perspectivas en sí mismas para interpretarlo. “Tienen una forma de conocimiento propio, un conjunto de conceptos que les son específicos, una manera diferente de articular y relacionar estos conceptos, una forma de validación también distinta.. .” (Carretero, 1993).

En el conocimiento del mundo físico, los objetos presentan propiedades independientes de la actividad del sujeto cognoscente y se mantienen como tales aun cuando el experimentador modifica el objeto a fin de lograr una mejor comprensión del mismo.

En cambio el conocimiento social, al referirse a la trama de relaciones que conforman los distintos planos de lo social, ofrece una menor estabilidad y predictibilidad que los objetos físicos. Además, en el conocimiento de lo social el individuo es simultáneamente objeto y sujeto de conocimiento, ya que está implicado afectiva y efectivamente en la misma trama de relaciones sociales y culturales que constituyen el objeto de estudio.

Por otra parte, en las Ciencias Naturales y en la Tecnología se establecen observaciones y relaciones que resultan evidentes, en tanto en las Ciencias Sociales se requiere de inferencias para su construcción; la realidad social no aparece a la vista de modo notable sino que requiere de actos de interpretación basados en la reflexión.

## **Las Ciencias Sociales, Naturales y la Tecnología en la Educación Inicial**

Numerosas investigaciones desde la psicología han aportado informaciones sobre la manera en que los niños pequeños construyen los conocimientos y significan el mundo. Desde que nacen están en contacto con el ambiente que los rodea. Aun antes de ingresar a la escuela tienen ya una larga trayectoria de experiencias adquiridas en su relación con la realidad natural y social.

Como producto de esta interacción, que abarca desde la exploración espontánea hasta las informaciones que los niños reciben de los adultos, de sus pares, de los medios de comunicación, van elaborando algunas explicaciones o teorías acerca de esa realidad, las que aunque muchas veces incompletas o erróneas, no dejan de ser valederas ya que constituyen los puntos de partida de futuros aprendizajes.

El Nivel Inicial se propondrá acercar a los niños al ambiente natural, social y tecnológico, ofreciéndoles la posibilidad de relativizar, modificar, ampliar y profundizar sus conocimientos sobre los diferentes elementos que lo conforman. Esto les permitirá resignificar lo vivido y descubrir nuevas realidades, con una actitud que les posibilite sumarse al ambiente en que viven, integrarlo y modificarlo.

El conocimiento del ambiente no se puede limitar al ambiente inmediato. Los niños también se plantean interrogantes sobre otras realidades que están a su alcance de poder comprenderlas. La escuela debe plantearles la posibilidad de considerar la realidad con una mirada atenta y curiosa para que, a partir de ella, cada uno de los niños pueda avanzar hacia contextos más lejanos, ya que de no mediar la escuela, muchos no tendrían posibilidad de conocer y explorar.

El tratamiento de los contenidos de las Ciencias Naturales implicará por parte de los niños del Nivel indagar cómo son los objetos de su entorno, las propiedades de sus materiales; explorar los fenómenos que pueden provocar a partir de su accionar, reconocer los cambios; conocer cómo es su cuerpo, cómo funciona, las semejanzas y diferencias entre los seres vivos, cómo se adaptan al medio, cómo interactúan.

Las Ciencias Sociales les permitirán aprender a reconocer y “leer” los signos sociales del ambiente, conocer las diferentes funciones de las personas en la comunidad, cómo se interrelacionan, su cultura y valores, los objetos que produce y produjo el hombre; explorar los espacios significativos para ellos y reconocerse como parte de las costumbres, rituales y festejos compartidos que constituyen la memoria colectiva.

Desde la Tecnología tendrán la posibilidad de reconocer las transformaciones de los objetos y materiales para explorar las posibilidades de su aplicación, como así también conocer herramientas, utensilios, productos y objetos inventados y fabricados por la humanidad.

## 2. EXPECTATIVAS DE LOGROS

Al finalizar la Educación Inicial, los niños:

- Reconocerán las características específicas de su zona, sus componentes naturales y los incorporados por el trabajo.
- Establecerán algunas relaciones entre las características del ambiente y las actividades humanas que allí se desarrollan.
- Colaborarán activamente en el mejoramiento y conservación del ambiente.
- Reconocerán la existencia del pasado a través de informantes familiares y comunitarios, vestigios en objetos, edificios, monumentos, en usos y costumbres, creencias, leyendas, mitos, etc.
- Conocerán y valorarán su propia historia, la historia de su grupo familiar, la de su comunidad.
- Reconocerán y valorarán la historia de su Provincia y la de la Nación, significando sus huellas para comenzar a ubicarse en el pasado compartido que da sentido a los principios del país y de la sociedad.
- Se iniciarán en el conocimiento de los diferentes modos de organización de la vida social a partir de las vivencias familiares.
- Se iniciaran en el reconocimiento y la valoración de la diversidad sociocultural, en cuanto a costumbres, valores, tradiciones, creencias religiosas y modos de organización.
- Comprenderán que los trabajos de todos son necesarios e importantes para la vida en comunidad.
- Reconocerán que para satisfacer las necesidades sociales se utilizan recursos naturales y elaborados y que para esta producción se requieren herramientas.
- Reconocerán que las tecnologías utilizadas por las sociedades para aprovechar sus recursos varían en diferentes lugares y en diferentes épocas.
- Reconocerán diferentes medios de comunicación, algunas de sus características y modalidades tecnológicas.
- Se iniciarán en el conocimiento de las características morfológicas y funcionales de los seres vivos y de las relaciones entre ellas.
- Comprenderán que los seres vivos tienen necesidades y se comportan de diferente manera para vivir y reproducirse.
- Se iniciaran en el conocimiento y cuidado de su propio cuerpo y el de los otros, adquiriendo paulatinamente hábitos y nociones que les permitan cuidar la salud y prevenir accidentes.
- Distinguirán características y propiedades de diferentes objetos y materiales.
- Reconocerán transformaciones de los objetos y materiales para explorar posibilidades de aplicación tecnológica,
- Conocerán herramientas, utensilios, productos y objetos inventados y fabricados por la humanidad.
- Se iniciaran en la observación, comparación, registro y comunicación de informaciones acerca de la realidad, promoviendo la curiosidad y el deseo de seguir aprendiendo en la indagación sobre la realidad natural, social y tecnológica.

### 3. CRITERIOS DE PRESENTACION Y ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

#### Principios comunes a las Ciencias Sociales, Naturales y la Tecnología

Para abordar fenómenos tan complejos como los de la realidad natural y social se hace necesario establecer algunos principios que constituyen categorías explicativas comunes a las Ciencias Naturales, Sociales y la Tecnología, que permitirán analizar la realidad.

Estos principios son:

- \* **Cambio y transformación.**
- **Diversidad y unidad.**
- \* **Complejidad**
- **Multicausalidad,**

Tanto el **cambio** como la **transformación** son líneas de estudio de las Ciencias Naturales, Sociales y la Tecnología. Sin embargo dichos principios presentan ópticas diferentes según se entiendan como evolución (un orden de pasos o ciclos de vida) o como movimientos de ruptura que fueron gestados por los hombres tanto en lo social, científico y tecnológico modificando también valores y concepciones éticas y morales.

Las ideas de **unidad** y **diversidad** son fundamentales para analizar y reflexionar sobre la realidad. Diversidad pone el acento en la variedad de elementos que conviven y participan en la conformación de lo real y sus representaciones: objetos, seres vivos, ideas, intereses, sentimientos, etc. La noción de unidad es necesaria para comprender esa diversidad en tanto se la considere para atribuir las cualidades de lo singular de ese “todo diverso”, para que a partir de las particularidades y la perspectiva de las diferencias, puedan comprenderse las relaciones de integración y las leyes y mecanismos que regulan ese todo.

Desde las Ciencias Naturales, la diversidad de elementos y estructuras no niega la unidad de funciones y diversidad de comportamientos que presentan los seres vivos. Por ejemplo la diversidad de tallos (cactus, papa, etc.) comparten la unidad, es decir, tienen el mismo origen en el embrión, pero cumplen funciones diferentes: fotosintetizador, almacenador, etc.

En lo social y cultural la idea de unidad abre perspectivas para expresar las singularidades de lo plural en toda su complejidad, ya sea en lo particular de las costumbres, credos, ideas, intereses, etc.

La realidad se presenta en toda **su complejidad** tanto por la diversidad de elementos que la conforman, como por las múltiples variables que la atraviesan (interacciones, relaciones, etc.).

El concepto de complejidad no tiene el mismo alcance de significado cuando se hace referencia a cuestiones de la naturaleza o ambiente natural (organización, leyes y procesos que lo regulan), que cuando se trata de cuestiones referidas a lo social, dado que en este caso lo complejo implica múltiples relaciones distintas de los procesos antes señalados, ya que lo social abarca también a los conflictos y tensiones que se juegan en este ámbito como producto de la relación entre los hombres.

Ligada al concepto de complejidad, la idea de **multicausalidad** da cuenta de que en la realidad no existen unos factores únicos que explican unos efectos determinados, sino un conjunto de múltiples y diferentes variables que se interrelacionan. Desde esta perspectiva se enfatiza una visión problematizadora en una lectura de la realidad que integra múltiples puntos de vista.

A partir de los principios citados se organizan las ideas orientadoras del enfoque desde el que se plantea el tratamiento de las Ciencias Naturales, Sociales y la Tecnología que brindarán un marco de referencia desde el cual el docente podrá interpretar los contenidos de estos campos del conocimiento.

## Organización de los contenidos

Los distintos contenidos de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología se presentan organizados en dos ejes que los nuclean desde las ideas orientadoras. Estos son:

- **Identidad, complejidad, diversidad en el ambiente.**
- \* **Cambios naturales, sociales y tecnológicos en el ambiente.**

El orden en que los contenidos aparecen en los distintos ejes no implica orden en su tratamiento en el aula. Al organizar la planificación en el marco de la institución se deberán tomar decisiones sobre como seleccionarlos y organizarlos, considerando distintas posibilidades de interconexión entre los dos ejes.

Los contenidos de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales se enuncian separadamente en cada uno de los ejes, mientras que los correspondientes a la Tecnología se presentan vinculados a cada una de ellas, con el objeto de enfatizar algunas relaciones.

En esta presentación no se hace una distinción explícita entre contenidos conceptuales y procedimentales, con la intención de destacar la idea de que los contenidos procedimentales no pueden ser enseñados al margen de los conceptuales, pues son herramientas que permiten a los alumnos aproximarse al campo conceptual de las disciplinas.

Los contenidos actitudinales se enuncian separadamente y son comunes a las Ciencias Sociales, Naturales y a la Tecnología.



## 4. PROPUESTA DE CONTENIDOS

### Eje: **Identidad, complejidad y diversidad en el ambiente**

#### CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGÍA

- Los componentes naturales, la organización de los espacios y las actividades que se desarrollan en ellos:
  - Distintos tipos de paisajes: rurales-urbanos, Sus características y componentes: naturales y transformados por el hombre (relieve, vegetación, presencia de ríos, lagunas, forestaciones, edificaciones, caminos, etc.). Caracterización. Comparación.
  - Vinculación del paisaje con las actividades humanas que se desarrollan en él (industriales, comerciales, cría de animales, pesca, cultivos, etc.).
- Ubicación en el espacio geográfico propio y otros cercanos (barrio, 'paraje, ciudad, pueblo):
  - Espacios comunes y propios (la vereda, la plaza, la casa, la escuela, el club, etc.). Funciones que cumplen. Establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias.
  - Uso, preservación y conservación de lugares compartidos (pautas de cuidado y de uso).
  - La arquitectura de la localidad. Diferentes construcciones y materiales utilizados.
  - Relación entre las construcciones y la geografía del lugar. Relaciones entre la forma y el uso del espacio relativo a cada cultura.
- Los modos de circulación y su relación con las necesidades de traslado: medios de transporte, rutas, caminos, calles, puentes, etc. Problemas de transporte y circulación: falta de semáforos en la ciudad, caminos intransitables, etc. Reconocimiento e interpretación de señales de tránsito de mayor utilización en la zona.
- Grupos sociales cercanos: la familia, los amigos, los vecinos. Diferentes modos de organizarse. Pautas de convivencia, costumbres.
- Tradiciones y costumbres del lugar:
  - Celebraciones: populares, religiosas, cívicas.
  - Creencias, dichos populares, comidas típicas, manifestaciones artísticas y artesanales (música, danza, literatura, pintura, escultura, etc.).
- Tipos de instituciones: educativas, deportivas, productivas, culturales, sanitarias, religiosas, recreativas, de servicios, etc.:
  - Diferentes modos de organización de acuerdo a sus intereses o necesidades.
  - Funciones principales. Reglas básicas para su funcionamiento.
- El trabajo:
  - Los distintos trabajos para cubrir las diferentes necesidades e intereses:
    - \* según el lugar en que se realizan (en la casa, en el campo, en las oficinas, en las fábricas, en los negocios, etc.);
    - \* según el tipo de actividad que desarrollan (médicos, maestros, pescadores, comerciantes, agricultores, obreros, etc.);
    - \* según el modo de organización (empresas, 'cooperativas, cuentapropismo). Trabajos comunitarios.
  - Los productos y servicios como resultado del trabajo de las personas.
  - Diferentes instrumentos en relación a la diversidad de trabajos: herramientas, máquinas, materiales
  - Problemas que surgen del trabajo: malas condiciones de trabajo, falta de trabajo, etc.
- Medios de comunicación:
  - Características de los diferentes tipos de medios (radio, televisión, diarios, etc.). Tipos de lenguaje: oral, escrito, visual. Establecimiento de diferencias entre los mensajes que emiten.

- Los instrumentos que posibilitan la comunicación: características y formas de uso,
- Influencia de los medios de comunicación en la vida social.

#### CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGIA

- Las plantas:
  - Características morfológicas de la diversidad vegetal: hierbas, arbustos, árboles, etc. Comparación.
  - Observación y registro del comportamiento ante factores ambientales: agua, luz, temperatura, suelo, Establecimiento de relaciones.
- Los animales:
  - Características morfológicas externas. Diversidad de estructuras: animales con distintos tipos de bocas, distintos tipos de recubrimientos del cuerpo, etc. Establecimiento de diferencias entre machos y hembras.
  - Relaciones entre estructura y función: estructuras para la obtención de alimentos: picos, bocas, garras, etc. Otras.
  - Comportamientos:
    - \* en el cuidado de la cría;
    - \* en la defensa de su territorio;
    - \* para la obtención de alimentos;
    - \* para protegerse;
    - \* en su organización social.
- Adaptaciones de plantas y animales al lugar en que viven: agua y ambiente aeroterrestre: estructuras para la locomoción: alas, aletas, patas, etc. (forma de desplazamiento-ambiente en el que se desplazan). Diferentes tipos de raíces, tallos, etc. (fijación-sostén-medio en que viven).
- Relación de los animales y plantas entre sí y con el ambiente (lagunas, montes, zanjas, plazas, jardines, acuarios, etc.). Animales y plantas de la zona.
- El organismo humano:
  - Partes externas del cuerpo. Características. Establecimiento de semejanzas y diferencias entre el niño y la niña.
  - Relación entre estructura y función: dientes para cortar, masticar; manos para asir; piernas para desplazarse, etc. Relación entre los órganos de los sentidos y las percepciones y sensaciones que permiten el reconocimiento de distintos sonidos, texturas, olores, etc.
- Relación del hombre con otros seres vivos y con el ambiente: utilización de recursos naturales para alimentarse, protegerse, etc. (Cría y cuidado de animales, cultivo y cuidado de plantas, producción de alimentos, elaboración de tejidos, etc.).
- Objetos y artefactos:
  - Características: tamaño, color, peso, forma.
  - Funciones y su relación con el diseño (para volar, girar, rodar, planear, desplazarse, levantar un peso, producir luz, sonido, etc.).
- Materiales (naturales y artificiales):
  - Propiedades: textura, brillo, permeabilidad, transparencia, translucidez, opacidad, fragilidad, dureza, etc.
  - Interacciones entre diversos materiales: mezclas, soluciones, flotación, transmisión del sonido, absorción, magnetismo, etc.

## Eje: Cambios naturales, sociales y tecnológicos en el ambiente

### CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGIA

- Las plantas:
  - Algunas funciones vitales básicas:
    - \* Nacimiento: de semillas, de gajos, etc.
    - \* Crecimiento y desarrollo: cambios que sufren a lo largo de su ciclo de vida.
  - Cambios que sufren en las diferentes estaciones del año Comparación entre distintos tipos de plantas.
- Los animales:
  - Algunas funciones vitales básicas:
    - \* Nacimiento: animales que nacen de huevos, que se desarrollan en la panza..
    - \* Crecimiento y desarrollo: cachorro-adulto; larva-adulto, etc.
    - \* Alimentación: animales que se alimentan de granos, de vegetales, de carne, etc.
  - Cambios que sufren en las diferentes. estaciones del año: de hábitos, de pelaje, plumaje, etc.
- El organismo humano:
  - Observación y comparación de cambios en el cuerpo: Crecimiento y desarrollo. Establecimiento de semejanzas y diferencias en bebés, niños y adultos (talla, tamaño-de pies, manos, dentición, etc.).
  - Necesidades básicas para la vida:
    - \* Alimentación. Tipos. Hábitos alimenticios.
    - \* Higiene personal: cuidado de los dientes, lavado de manos, etc.
    - \* Descanso. Vida al aire libre.
    - \* Protección ante enfermedades y accidentes..
    - \* Normas de seguridad en la casa, en, la escuela, en la calle.
- Cambios que se registran en el medio en,relación a:
  - las variaciones climáticas (inundaciones,. sequías, etc.);
  - la acción de los animales y plantas (las lombrices en la aireación del suelo, la langosta en los cultivos, etc.);
  - la acción del hombre: Contaminación del aire, agua, suelo, etc. Depredación, deforestación, etc. Mejoramiento, conservación y cuidado del ambiente: Espacios verdes, forestaciones.
- Objetos y materiales:
  - Cambios que ocurren naturalmente y los provocados por las personas:
    - \* Reversibles e irreversibles (cocción, combustión, putrefacción, oxidación, cambios de estado, mezclas, soluciones, etc.).
    - \* Procesos tecnológicos: reciclaje de materiales, procesos -productivos sencillos (fabricación de juguetes, de artesanías, etc.). Utilización de herramientas e instrumentos simples.

### CIENCIAS SOCIALES Y TECNOLOGIA

- Cambios en el ambiente en relación con la acción del hombre: en el paraje, en el pueblo, en el barrio, etc. (provisión de agua, electrificación, construcciones, etc.).
- Cambios en el tiempo:
  - en el uso de los espacios comunes;
  - en la arquitectura de la localidad;
  - en las formas de traslado en relación al pasado inmediato.

Transformaciones de los medios de comunicación y de las herramientas y máquinas (avances tecnológicos) en la historia de la comunidad.

- Los tiempos personales y los tiempos comunes: el tiempo de trabajo y el tiempo de descanso. Cambios en la organización del tiempo: según la zona, las costumbres, estilos de vida y la época del año.
- Historias personales y familiares (de los niños, de los padres, de los abuelos). Estilos de vida. Costumbres, creencias y saberes que la familia preserva y transmite. Establecimiento de diferencias entre el pasado inmediato y el presente.
- Historia de la comunidad: Hechos y personajes sobresalientes. Aspectos importantes de sus vidas. Su significación para la vida social.
- \* Historia provincial y nacional: hechos y personajes sobresalientes. Aspectos importantes de sus vidas. Su significación para la vida provincial y nacional.

#### CONTENIDOS ACTITUDINALES

*En relación con el conocimiento y sus formas de producción:*

Iniciación en:

- La participación activa en la resolución de problemas del ambiente.
- El interés y la valoración por los aportes y actividades de los otros.
- La aceptación y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, de sexo, de oficios y profesiones.
- La valoración del trabajo como medio para el logro del bien común.
- La moderación en el uso y consumo de objetos y materiales de su entorno,
- El comportamiento responsable y adecuado frente a los objetos personales y colectivos.
- La valoración y el respeto por los símbolos patrios.
- La valoración de los componentes culturales construidos a lo largo de la historia y que dan sustento a la comunidad nacional, provincial y local.
- El respeto por los valores democráticos. Solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- Actitudes de apertura hacia la indagación sobre la realidad. Curiosidad,

*En relación con los otros*

Iniciación en:

- La valoración del intercambio de ideas.
- La ayuda y colaboración en la resolución de conflictos.
- La aceptación de las opiniones de los demás.
- La valoración de las normas construidas cooperativamente

*En relación consigo mismo*

Iniciación en:

- La defensa de sus propias opiniones ante pares y adultos.
- La autonomía respecto del adulto y pares en relación a los juicios valorativos.

## 5. ORIENTACIONES DIDACTICAS

Estas orientaciones didácticas tienen el fin de proporcionar a los docentes pautas, informaciones y consideraciones, de manera de aportarles herramientas generales que les permitan organizar su trabajo didáctico respecto al tratamiento específico de las Ciencias Sociales, Naturales y la Tecnología en la Educación Inicial.

El docente, consciente de las características, de los niños de edad, poseedores de una inagotable curiosidad por lo que sucede a su alrededor y una necesidad de explorar, conocer, manipular, cuestionar, etc., deberá encauzar y brindar respuestas adecuadas a tales inquietudes, con el fin de que comiencen a relativizar, modificar y ampliar sus ideas sobre la realidad natural y social, proponiendo actividades que impliquen resolver problemas que el conocimiento del medio les plantea.

Dado que la realidad social y el ambiente son muy amplios, y con el fin de garantizar una mayor comprensión de los mismos por parte de los niños, se hace necesario tomar porciones de la realidad como objeto de estudio, que puedan transformarse en situaciones problemáticas factibles de ser planteadas a los niños y que posibiliten la indagación, interpretación y análisis que les permita organizar la realidad, sin perder de vista la complejidad de las relaciones que la constituyen.

El enfoque planteado en el Marco Conceptual: Global de este documento, como así también lo especificado en la Fundamentación y en los Criterios de Organización de los Contenidos de este capítulo, deberán servir de soporte a los docentes para pensar, organizar, y planificar el Proyecto Educativo Institucional.

Las acciones que deberá realizar cada institución escolar al respecto, implicará una reconsideración paulatina respecto del tratamiento que tradicionalmente tuvieron estas áreas en este nivel educativo.

En nuestra Provincia, el trabajo didáctico respecto de las Ciencias Sociales y Naturales ocupaba un lugar en el quehacer cotidiano del maestro, pero el tratamiento de los contenidos no estaba encuadrado como relativo a áreas disciplinares propiamente dichas, sino en la realización de actividades con temáticas relativas a las mismas, pero sin ningún tipo de relación sistemática y progresiva entre ellas. Además, cada una de las áreas era considerada aislada, sin ningún tipo de relación e interconexión.

Las actividades que se planteaban partían generalmente de una observación directa y/o de informaciones dadas por el maestro, y apuntaban a aportar a los niños un conocimiento estático y descriptivo de lugares, personas, animales, plantas, objetos, etc. El trabajo realizado sólo les implicaba **observar manipular, describir, recrear lo vivido**, etc.

Así, por ejemplo, en la enseñanza de las Ciencias Naturales se propiciaban actividades de conocimiento de animales y plantas, que implicaba observarlos, describir sus partes, realizar algunos comentarios acerca de su cuidado, etc. Dichas actividades proporcionaban informaciones que generalmente coincidían con los conocimientos que ya tenían los niños al respecto.

En otras oportunidades era necesario “salir” a observar lo que sucedía con los árboles (en otoño, por ejemplo) y se juntaban hojas, que luego en las salas, se clasificaban, pegaban o quedaban depositadas durante todo el año en el Rincón de Ciencias. Estas actividades se sobrecargaban de objetivos relativos a otros aprendizajes tales como cantidad, forma, color, tamaño, etc., que desviaban el tratamiento de la temática referida a las características de la estación del año aludida. Se realizaban también experiencias aisladas con elementos como lupas, imanes, etc., cuyo trabajo se circunscribía específicamente a la constatación casi “mágica” de sus propiedades.

De igual manera, el abordaje de las Ciencias Sociales, prioritariamente estaba centrado en objetivos y actividades que apuntaban al tratamiento de las fechas patrias, como así también al conocimiento de lugares, servidores públicos, etc. y a la consideración de pautas sociales de cortesía y comportamiento en la calle, etc.

Los aspectos de la realidad social se trataban con un enfoque de aprendizaje más general. La organización de las unidades se refería más a temas que a contenidos específicos y las actividades estaban centradas en promover prioritariamente la observación y la descripción. En temas tales como los bomberos, el supermercado, la plaza, etc. referidos a la realidad circundante, los niños, guiados por la maestra, sólo observaban, describían detalladamente y reproducían lo que allí veían, generándose un aporte muy escaso a los conocimientos que ya poseían.

## **Enfoque didáctico actual**

La reconsideración de la tarea didáctica que debe plantearse la Educación Inicial con respecto al tratamiento de estas áreas deberá tener en cuenta que los niños al ingresar a la escuela, llegan habiendo construido muchas ideas sobre el mundo natural y social sin esperar a que se las enseñen, pues' las fueron construyendo como producto de su interacción con los diferentes elementos de su entorno. Estos conocimientos previos, por lo tanto, están presentes y condicionan las situaciones de aprendizaje que se planifiquen.

Así, por ejemplo, al constatar que en sus distintos desplazamientos siempre pueden ser la luna, los niños coinciden en opinar que "la luna los sigue"; del mismo modo que consideran que "ningún objeto grande puede flotar y sí todos los que son pequeños"; o que en un supermercado "los cajeros son los dueños o los que mandan" porque son quienes reciben el pago de las compras de los clientes.

Si algo particulariza a esas ideas de los niños es, por una parte, su resistencia al cambio, y por otra, que esas "Teorías" propias no son irracionales sino que tienen una coherencia interna y son útiles para encontrar explicación a los fenómenos de su alrededor, aunque científicamente estos tengan otra explicación.

La diferencia del planteo radicaría entonces en considerar, en primer término, que no basta con ofrecer oportunidades para la mera observación de los fenómenos y elementos del entorno para garantizar un nuevo aprendizaje; en segundo lugar, y como consecuencia de ello, deberán generarse situaciones que permitan de algún modo a los niños, plantearse hipótesis, explicitar las ideas que poseen, establecer relaciones entre éstas y las informaciones recogidas al respecto, constatar datos no evidentes desde la primera observación, etc. Así entendida, la observación no presupone una actitud meramente contemplativa sino por el contrario, la observación y la exploración sistemática remiten sobre todo a la actuación del niño sobre el medio y a la constatación del efecto de sus acciones.

Una real aproximación al conocimiento del medio deberá ofrecer situaciones que permitan a los alumnos plantearse interrogantes, buscar alternativas de respuesta, etc., lo que implica proponer un tipo de trabajo diferente que los lleve a entender, por ejemplo, no sólo el nombre de las distintas secciones de un supermercado, sino la relación entre ellas para cumplir con la función de exponer la mercadería que allí se exhibe de una determinada manera, para cumplir con la característica de venta propia de los supermercados donde los compradores se atienden solos, etc. o en el caso del conocimiento de las plantas, deberán plantearse cuestiones que superen la mera repetición de los nombres de sus distintas partes y proponer, por ejemplo, actividades que les permitan registrar cambios que evidencian, para descubrir que pertenecen al mundo de lo vivo y comprender que los cuidados que requieren se dan como consecuencia de ello.

De esta manera se logrará que sus ámbitos de experiencias se amplíen y se diversifiquen sus posibilidades de construir significados sobre la realidad de los distintos ambientes en que transcurre su vida.

## La organización de situaciones didácticas

Para organizar las situaciones a proponer, el docente deberá tomar decisión primeramente sobre el aspecto a abordar de la realidad, de manera que a partir de allí, pueda seleccionar los contenidos que están involucrados y organizar las actividades a desarrollar al respecto. Por ejemplo, si se considera abordar el tema de los bomberos, debería determinarse antes ¿qué aspecto de los bomberos va a trabajar?, a modo de referencia inicial para organizar las actividades en torno al mismo teniendo en cuenta los contenidos seleccionados. Es así como ese tema podría abordarse, por ejemplo, desde Ciencias Sociales, considerando distintos aspectos tales como:

- **La manera en que están organizados como grupo para cumplir con su función** de bomberos y desde allí considerar los diferentes roles, la cantidad de personal necesaria (administrativos, de limpieza, de conducción, etc.), etc., de manera de conocer algo distinto de lo que piensan los niños y puedan iniciarse en la comprensión de las relaciones que se establecen en el medio entre las formas de organización de los grupos sociales, de acuerdo con las tareas que realizan y así poder aproximarse en la comprensión de los servicios de la comunidad a que pertenece.

- **El tipo de organización de los espacios que debe tener un lugar para funcionar como Cuartel de Bomberos**, que seguramente será distinto a otro que funciona como escuela o como club, etc.

La búsqueda de explicaciones y de respuestas acerca de la realidad no era una necesidad de ser considerada en la Educación Inicial, por eso el enfoque de contenidos que se propone, requiere tratarlos de manera que aporten **herramientas de conocimientos y de análisis de la realidad**, tales como la observación en función de la búsqueda de respuesta a hipótesis, la relativización de lo evidente como resultado de acciones sobre la realidad, la experimentación y exploración como estrategias de conocimiento, etc., entendiendo por esto aprender procedimientos de búsqueda de explicaciones y respuestas a lo que se les plantea.

Deberán organizarse entonces, actividades que exijan de los niños un verdadero trabajo intelectual, y cuya realización implique algo que vaya mucho más allá de una respuesta directa a un interrogante, que los lleve a conocimientos más avanzados de lo que ya saben, a partir del trabajo que realizan sobre un tema.

En este sentido, seguramente no bastará sólo con realizarles preguntas y registrar sus anticipaciones o hipótesis sobre una cuestión a trabajar, sino en seguir o empezar desde esas respuestas y programar con los niños un trabajo que los lleve a verificar si lo que piensan es real, a elegir alternativas de cómo constatar si es así o no, a definir dónde obtener la información, decidir cómo reorganizarla una vez obtenida, procesarla y usarla, etc. De manera de construir aprendizajes necesarios para que los niños más tarde puedan actuar sobre la realidad natural y social y empiecen a comprenderlas desde el fondo de las cuestiones.

Para ello la intencionalidad pedagógica debe ser clara en la toma de decisiones que se jueguen en la selección y organización de contenidos y en la planificación de estrategias didácticas.

## Rol de la intervención docente

El aprendizaje no es sólo el resultado de una actividad individual sino que en él inciden y juegan un papel importante la interacción con sus compañeros y con el docente. Esto contribuye a enfrentar las diversas ideas que tienen los niños, el descubrimiento de los propios errores y el desarrollo de una actitud de respeto hacia las ideas de los demás, permitiendo lograr así una progresiva descentralización de sus propios puntos de vista.

El docente debe considerar cuáles serán las dinámicas de organización de clase más adecuadas (trabajo individual, en grupo total, grupos pequeños, parejas) para favorecer un desarrollo equilibrado entre la socialización y la individualización.

Conocer las concepciones de los campos disciplinares, los conceptos y procedimientos científicos es indispensable, ya que no se puede enseñar lo que se desconoce. Se requiere de un conocimiento fundado y una revisión crítica de las prácticas educativas, para superar el **hacer por hacer**; transformándolas y atribuyéndoles real sentido pedagógico.

Conocer aquello sobre lo que se propone enseñar, tener claro el para qué y cómo enseñarlo, para luego poder considerar “qué y cuánto aprendieron los niños”. Definir contenidos y objetivos teniendo en cuenta las expectativas de logros, anticipando las transformaciones y reestructuraciones que se apunta a lograr, considerando además lo que los niños sabían, saben y pueden conocer.

El conocimiento del medio es un proceso lento que requiere que cada paso sea enlazado con el precedente de las experiencias de los niños, dado que en la medida en que éste asimila y ordena sus experiencias, se va ampliando su concepción del mundo y de sí mismo.

Las actividades que tienen sentido para el niño son aquellas que le permiten implicarse globalmente, las que le llaman la atención y le suponen un reto para su competencia personal. Para avanzar en una determinada tarea necesita por un lado, sentirse a gusto con ella y por otro, que tengan un grado de dificultad que pueda estimularlo, como así también la posibilidad de poder atribuirle un sentido, una finalidad.

## Las salidas

Las salidas y experiencias directas enriquecen y contextualizan dando significatividad a los aprendizajes. En los casos en que el docente las considere necesarias resultan un recurso valioso para la indagación del ambiente natural y social.

El propósito fundamental es de observar y recabar información especialmente cuando se trata de contenidos que no son factibles de ver en la sala de clases, por ejemplo: La granja, la plaza, la sala de primeros auxilios, etc.

Para que una salida sea realmente rica y se aproveche el tiempo en función de lo que se desea relevar, se hace necesario organizarla previamente, recabando informaciones y datos pertinentes al contenido a trabajar, a fin de evitar improvisaciones.

En la planificación de las salidas podemos distinguir cuatro etapas bien diferenciadas: la organización y diagramación previa de las mismas; las actividades que se realizarán durante su transcurso; las investigaciones posteriores que serán realizadas en la escuela con el material recolectado (si se decide recolectar alguno, en el caso de las ciencias naturales); y la selección, clasificación y organización de la Información.

Cuando hablamos del antes nos referimos a varios aspectos a tener en cuenta en la planificación y organización de las salidas. Algunos de estos aspectos le compete solamente al docente: horarios, trayectos, permisos pertinentes, visita previa al lugar, y en caso de organizar una entrevista, acuerdos con la persona a entrevistar; todo esto posibilitará realizar una ajustada selección de los aspectos a trabajar.

Otros aspectos involucran tanto a los niños como a los docentes: “para el aprovechamiento de las exploraciones del ambiente, los niños no van a ciegas, conocen el objetivo y la propuesta, saben cual es el tema y qué se espera de ellos, anticipan oralmente lo que pueden hacer, elaboran ideas acerca de lo que van a encontrar” (Diseño Curricular M.C.B.A.).

En primer lugar los objetivos claros permiten planificar adecuadamente lo que se trabajará durante la salida. Los niños deben participar activamente de esta planificación: explicitar sus anticipaciones (en los casos en que el docente considere necesario) sobre lo que se piensa relevar, saber para qué salen y qué es lo que realizarán durante el tiempo de la salida.

Es necesario que los niños tengan claro que no se sale de paseo, sino que fundamentalmente se realiza la salida en función de algo concreto para hacer: preguntar sobre algunas cuestiones a alguien, buscar y juntar (en el caso de recolectar), mirar y anotar, etc.



---

---

# EDUCACION ARTISTICA

---

## 1. FUNDAMENTACIÓN

El arte en la educación contribuye a desarrollar las capacidades de percepción, de expresión, de comprensión, de creación, y a fortalecer la identidad personal y social de niños y adolescentes.

La educación de la sensibilidad estética puede proceder de otras áreas de formación pero principalmente ha de desarrollarse a partir del trabajo sistemático en ésta. Implica un progresivo acercamiento al hecho artístico en el sentido más amplio del término y comprende tanto los procesos de producción artística como la aproximación a los hechos y productos más variados capaces de extender y profundizar la sensibilidad estética.

La Educación Artística permite abordar el tratamiento de los lenguajes simbólicos, organizados mediante diferentes formas de representación, y favorecer el desarrollo integral de las dimensiones sensitivas, afectivas, intelectuales, sociales y valorativas comprometidas en los procesos de producción artística.

Los actos creativos constituyen síntesis de capacidades entre las cuales desempeña un importante papel la imaginación creadora. Son el fruto del desarrollo de vivencias, sensaciones, ideas y también de la apropiación de conocimientos.

La posibilidad de producir hechos o productos artísticos no depende de la dotación natural de los sujetos, sino que requiere del aprendizaje de conocimientos particulares de esta dimensión de la cultura. La escuela es un lugar privilegiado para favorecer y estimular esas posibilidades. Los lenguajes artísticos constituyen modos de expresión de la creatividad, por lo que cada alumno podrá buscar y hallar una forma original, personal, de “escribir” el mundo.

El aprendizaje de los códigos y la sintaxis propios de cada lenguaje artístico les permitirá conocer diferentes modos de representar un mismo mensaje, de hacer pública una intención comunicativa, permitiendo a su vez una mayor comprensión de los contenidos expresados en los hechos artísticos.

Las distintas formas de representación, expresión y comunicación comportan el uso de reglas y elementos de acuerdo con un código propio que, por lo demás, varía según los contextos históricos y las culturas.

Dicho código convencional encierra elementos formales y normativos, unidades, principios y reglas que, mientras que regulan y, a veces, limitan las posibilidades de expresión, contribuyen a la comprensión del producto artístico por parte de otros.

Los componentes cognitivos permiten iniciarse en el conocimiento de las reglas y procedimientos de cada lenguaje, lo que se verá favorecido si se realiza a través de la vivencia, la experimentación y la producción.

El aprendizaje de los códigos y la adquisición de habilidades en el manejo de técnicas no debe constituirse en un valor en sí mismo. Por el contrario, abordar los lenguajes artísticos desde la acción, la experiencia, el descubrimiento de las propias posibilidades expresivas, permitirá a los alumnos conquistar la satisfacción del propio saber y del “poder hacer”. Producir, ejecutar, crear y disfrutar son metas a lograr; la música, la expresión dramática, la plástica y la expresión corporal son una posibilidad para todos.

Del mismo modo, la Educación Artística ha de acercar a los alumnos al patrimonio cultural, a su aprecio y a su goce, al reconocimiento de sus variaciones a lo largo del tiempo y entre sociedades, no sólo por las distintas clases de realizaciones materiales sino también por el nivel expresado, representado y significado en tanto producto de la cultura humana, en particular en los grupos en que está inserto el alumno, en relación con la historia y la identidad cultural de su comunidad.

Los lenguajes artísticos tienen un papel importante en el desarrollo personal, y mediante su conocimiento es posible manifestar lo que se piensa, se observa y se siente; por lo tanto la escuela debe potenciar la adquisición de los mismos. Las actividades expresivas en el ámbito

escolar se consideran fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora de los alumnos y para los procesos de socialización; pero no deberá reducirse esta responsabilidad solamente al área de Expresión Artística.

## La Educación Artística en la Educación Inicial

La educación estética y artística en el Nivel Inicial tiene por objetivos fundamentales el desarrollo de la sensibilidad hacia lo estético, de la capacidad expresiva y creativa y el estímulo de la imaginación, como así también poner activamente al niño en contacto directo con los lenguajes característicos de cada una de las artes, introduciéndolos en la experiencia estética.

El conocimiento de los lenguajes específicos de cada disciplina artística es una herramienta para la comprensión y construcción de formas de producción de la expresión corporal, dramática, de la música y la plástica.

Cada vez es mayor la evidencia de que la mejor manera de desarrollar una determinada capacidad es poniéndola en juego, o sea creando. En tal sentido, la actividad artística ocupa un lugar de privilegio.

Junto a otros lenguajes, los artísticos constituyen instrumentos básicos de comunicación. Estos últimos han sido el ámbito predilecto de las diferentes artes y las diversas culturas a través del tiempo.

Las actividades artísticas son aptas para que el niño dé rienda suelta a todo lo que desea expresar, cómo ve su mundo, cuáles son sus sentimientos, sus intereses y aficiones, lo que le causa asombro y lo que le divierte, como así también el poder interpretar producciones y reproducirlas a través de la representación gráfica, corporal, etc.

La plástica, la música, la expresión corporal y dramática son lenguajes, formas de expresión y comunicación con los que todos se vinculan, Contactan a los niños con el mundo de la realidad o de la fantasía, pudiendo transformarse y transformar, jugar situaciones, crear respuestas auténticas vinculadas con su propia situación de vida, sus emociones y sus afectos.

**La música** busca sensibilizar al niño, desarrollar la expresión y la creatividad, ampliando sus posibilidades, despertando nuevas emociones, aumentando sus conocimientos. Es para el niño la forma más sencilla de manifestarse y es a través de su voz, de los instrumentos, del movimiento corporal, de la apropiación de variados recursos que se expresará musicalmente en situaciones y contextos diversos.

El conocimiento de la música comienza con su materia prima: el sonido en el entorno natural y social. Indaga en su naturaleza física: sus cualidades y sus atributos perceptivos. Aborda la organización temporal del sonido en estructuras musicales, es decir, en la música propiamente dicha: ritmo, melodía, textura, forma, carácter, géneros y estilos.

El desarrollo de actividades musicales significativas como el canto colectivo, la ejecución instrumental conjunta, los juegos, las rondas, las danzas son manifestaciones comunitarias que destacan la función social de la música.

Las experiencias musicales permitirán al niño el acercamiento y apropiación del lenguaje sonoro y musical de diferentes medios culturales, comunitarios y regionales.

La **expresión corporal** busca que el niño se exprese, comunique y cree a través del cuerpo en movimiento. Posibilita el desarrollo de la danza de cada uno, sin técnicas predeterminadas, por medio del conocimiento del propio cuerpo y el de los otros, sus movimientos, posiciones y actitudes, Enriquece sus vivencias sensoriomotrices, les permite investigar el espacio y el tiempo y las calidades del movimiento, aumentando sus habilidades motoras. Brinda la posibilidad de comunicarse consigo mismo y con los otros, expresar sensaciones, ideas e imágenes con y desde el cuerpo, con la intención de ser entendido por los demás. La práctica y el conocimiento de los códigos de este lenguaje permite, además, observar y valorar las manifestaciones propias del mismo.

La expresión corporal propicia, asimismo, en los niños el desarrollo de competencias creativas que los tornen capaces de elegir y seleccionar los elementos que necesitan para poder expresarse.

La **plástica** busca que el niño perciba su entorno natural y social con “otros ojos”, procese lo percibido en su interior (con la debida selectividad de persona libre y creadora) y exprese en imágenes bi y tridimensionales sentimientos, ideas y actitudes que ha construido respecto de ese mundo. Los niños al ingresar al Jardín tienen la posibilidad de compartir sus experiencias, descubrimientos y conocimientos,

El aprendizaje de la plástica comienza a través de las imágenes que ‘el niño percibe. Estas imágenes se construyen con diversos elementos del lenguaje plástico (el color, la línea, las formas, las texturas, etc.) que se organizan de diferentes modos.

Cuando en el proceso de percepción el niño mira y ve con intención, o cuando en el permanente diálogo con los materiales está presente una determinada propuesta de aprendizaje, el niño se va nutriendo de innumerables experiencias que agudizan sus sentidos y enriquecen su sensibilidad.

**La expresión dramática** se orienta a organizar la manifestación de emociones, sensaciones, sentimientos e ideas a través de la dramatización. Permite la organización de modos de interpretar y representar situaciones reales e imaginarias en un espacio ficcional libre y creativo, que articula los deseos y fantasías propios del mundo interno con el conocimiento creciente del mundo cotidiano real, de sí mismo y de los otros.

## 2. EXPECTATIVAS DE LOGROS

Al finalizar la Educación Inicial, los niños:

- Se iniciarán en el conocimiento y la utilización en forma creativa y personal de elementos de los lenguajes corporal, dramático, plástico y musical enriqueciendo su capacidad de representación, expresión y comunicación.
- Se expresarán y comunicarán a través de los diferentes lenguajes, reflexionando tanto sobre sus propios trabajos como sobre los que han realizado los otros.
- Ampliarán y recrearán la imaginación y la fantasía transformando y construyendo modos personales de expresión.
- Se iniciarán en el conocimiento y la utilización de los procedimientos propios de cada lenguaje, poniéndolos al servicio de sus necesidades de expresión y comunicación.

### 3. CRITERIOS DE PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Como criterio orientador se adoptan los ejes que a continuación se detallan, que estarán presentes y se articularán permanentemente:

- Los lenguajes artísticos y su organización.
- Los modos de expresión y comunicación.

Los contenidos conceptuales y procedimentales se presentan reunidos en los distintos ejes de cada disciplina; no así los actitudinales que se encuentran diferenciados de los anteriores y enunciados en general.

#### Eje: Los lenguajes artísticos y su organización

El niño se pone en contacto con los elementos o signos de cada lenguaje artístico a través de la percepción y el juego. La enseñanza y el aprendizaje de los mismos, se irá enriqueciendo al establecer relaciones y comparaciones y realizar experimentaciones, lectura, observaciones y análisis de distinta índole, donde se priorizará uno u otro elemento según el “recorte” seleccionado. La intención es que los niños se inicien en la alfabetización en estos lenguajes y que lleguen al uso de los mismos con cierta autonomía, apropiándose de algunos elementos básicos y reconociendo las formas particulares de organización que caracterizan a cada disciplina (música, expresión corporal, plástica y expresión dramática). Todo esto a partir de experiencias significativas que faciliten la expresión personal.

#### Eje: Los modos de expresión y comunicación

La producción e interpretación de los lenguajes (expresivo corporal, musical, dramático y plástico) se enriquece con el descubrimiento e invención de técnicas de trabajo, la manipulación de materiales, instrumentos, herramientas y objetos que permiten ampliar las dimensiones y posibilidades de representación. La observación, el análisis de sus propias realizaciones y las de los compañeros posibilita una más adecuada selección de los modos expresivos. El conocimiento de las técnicas no tienen valor en sí mismo sino en función de posibilitar la elaboración de mensajes significativos para el niño.

## 4. PROPUESTA DE CONTENIDOS

### Eje: Los lenguajes artísticos y su organización

#### MÚSICA

- El sonido y sus cualidades:
  - Altura: agudo-grave.
  - Intensidad: fuerte-débil.
  - Duración: largo-corto.
  - Timbre: sonido propio de cada emisor,
  - Discriminación, reconocimiento y percepción de las cualidades del sonido.
- El sonido en el entorno natural y social.
  - Discriminación, reconocimiento y selección de los sonidos de la naturaleza, del medio, de los objetos.
  - Imitación de sonidos del entorno natural y social con voces e instrumentos.
  - Reconstrucción de situaciones sonoras a través de su evocación.
- El sonido en la música (organización):
  - Ritmo: métrica regular (pulsa, acento, motivos rítmicos). Ritmo libre (organización del sonido en el tiempo liso).
  - Velocidad: tempo rápido-lento, aceleración-desaceleración.
  - Melodía: diseños melódicos con movimientos ascendentes, descendentes, suspensivos y conclusivos; motivos melódicos.
  - Forma: frases musicales, partes que se repiten, que contrastan, partes que retornan.
  - Carácter: alegre, animado, triste, etc.
  - Géneros y estilos: vocal e instrumental: folklórico-popular-infantil.
- El silencio:
  - en el entorno natural y social;
  - en la música.
  - Percepción y reconocimiento de la ausencia del sonido.

#### EXPRESIÓN CORPORAL

- Sensopercepción:
  - Reconocimiento del cuerpo global y segmentadamente, en movimiento y quietud.
  - Posibilidades de movimiento de las distintas partes del cuerpo: investigación y enriquecimiento.
- Espacio:
  - Espacio total: desplazamientos con todas las variantes posibles en cuanto a velocidad, formas de desplazarse, trayectorias.
  - Espacio parcial: relaciones espaciales arriba-abajo; adelante-atrás; laterales; en forma individual y en dúos.
- Hábitos y habilidades:
  - Ejercicios en búsqueda de la flexibilidad, equilibrio, coordinación.
  - Uso de objetos auxiliares: pelotas, telas, esponjas, aros, cajas, elásticos, etc.
- Cualidades del movimiento:
  - Los pares opuestos: fuerte-suave, rápido-lento, pesado-liviano con los movimientos del cuerpo (en acciones de la vida diaria, elementos de la naturaleza, estados anímicos, situaciones imaginarias),

- Corporización de elementos de la música:
  - Acompañamiento rítmica del movimiento con o sin desplazamientos.
  - Acompañamiento sonoro de la música elegida (con el cuerpo y/o instrumentos).
  - Producción de ritmos para seguirlos corporalmente.

## PLÁSTICA

- Elementos de la plástica:
  - La línea: curva, quebrada, ondulada, recta, horizontal, vertical, inclinada.
  - Exploración de las características y posibilidades expresivas de todo tipo de materiales, especialmente aquellos que favorezcan la elaboración de grafismos (marcadores, tizas, crayones, lápices, bolígrafos).
  - Conocimiento del uso de herramientas con las que se pueden producir líneas (pinceles chatos, isopos, palillos, jeringas, etc.).
  - Observación de las producciones donde se priorizan el uso de la línea (dibujos, grabados).
  - La forma: abierta-cerrada, plana-volumétrica, reversible (figura-fondo), en la naturaleza, en los objetos.
  - Exploración de las características formales de los materiales de la zona.
  - Lectura de imágenes a través del reconocimiento de formas.
  - El color: colores puros y sus mezclas, contraste (transparentes-opacos, claros-oscuros), gradación (color aclarado u oscurecido).
  - Exploración de las características y posibilidades expresivas de todo tipo de materiales, especialmente aquellos que favorezcan la expresión pictórica (témpera, anilina, acuarela, pasta de colores, etc.).
  - Conocimiento del uso de herramientas que permiten la distribución del color (rodillos, pinceles de distinto tipo, saleros para anilinas, cepillos de dientes, plumas, etc.).
  - Observación de imágenes donde aparezcan cambios graduales de color (gradación) o cambios bruscos de color (contraste) o colores que cambian al superponerse (transparencia).
  - La textura: visual (apagado-luminoso, opaco-brillante), táctil (lisas-rugosas, ásperas-suaves).
  - Exploración de los soportes donde se realizan las producciones (papeles de distintas calidades, cartones lisos y acanalados, papel de lija, telas con diferentes entramados, maderas, etc.).
  - Reconocimiento de los procedimientos más adecuados para la utilización de texturas (frotados, estampados, collage con elementos tridimensionales, etc.).
  - Clasificación de texturas. Semejanzas y diferencias.
- Composición: organización de los elementos en el espacio:
  - Movimiento, equilibrio, simetría, ritmo, proporción, contraste, proximidad, semejanzas.
  - Relaciones entre la figura y el fondo.
  - Relaciones entre las formas y los colores que dan sentido a la composición.
  - Exploración y profundización de las características y posibilidades expresivas de todo tipo de materiales especialmente aquellas que favorezcan el armado, desarmando y organización de composiciones (trozos de papeles, bloques, etc.).
  - Observación de la propia producción y de las producciones de otros.
  - Búsqueda de la información (distintas maneras de organizar).

## EXPRESIÓN DRAMÁTICA

- Elementos del código:
  - Situación real-imaginaria.
  - Roles conocidos-imaginados.
  - Las acciones.



- . Organización de los elementos:
  - Situación dramática: aquí-ahora.
  - Relato. Diálogos.
- . Los recursos técnicos: atuendos, maquillajes, utensilios, escenografía.
- . Representación de roles conocidos e imaginados.
- . Desarrollo de acciones propias de diferentes roles.
- . Invención de diálogos. Respeto por los turnos de espera en el diálogo.
- . Utilización de atuendos, maquillajes y objetos en la representación de roles.
- . Disposición de ambientación utilizando elementos con función escenográfica.

## Eje: Los modos de expresión y de comunicación

### MÚSICA

- . Audición sonora y musical.
- . Entonación de canciones: narrativas, acumulativas, con movimientos, rondas, etc.:
  - Ejecución vocal e instrumental: aplicación de producciones sonoras en el acompañamiento de canciones, textos y movimientos corporales.
- . Fuentes sonoras (organizadas según el modo de acción): soplado - entrechocado - sacudido - raspado - percutido.
  - Ejecución de los diferentes modos de acción para la producción sonora y rítmica.
- . Exploración de posibilidades expresivas con el cuerpo: palmas, dedos, pies, etc.
- . Instrumentos musicales: de uso en el Jardín, de la orquesta, de la música folklórica de la zona.
  - Reconocimiento.
  - Ejecución individual y concertada.
  - Audición grabada y en vivo.

### EXPRESIÓN CORPORAL

- . Comunicación:
  - El vínculo corporal en quietud y en movimiento consigo mismo y con los otros,
  - El diálogo corporal en dúos: rol activo y pasivo, acción y reacción, acción e imitación, acción y observación.
- . Creatividad:
  - Respuestas motrices propias a diferentes estímulos con el auxilio de: cuentos, poesías, sonidos, música, canciones, imágenes visuales diversas.
  - Improvisaciones individuales y grupales simples.
  - Observación de fenómenos presentes y evocación de fenómenos pasados.
  - Creación de imágenes nuevas. Integración de aportes de la vida diaria y la naturaleza.
  - Conocimiento de las danzas de la zona y de otras regiones. Repetición y recreación.

### PLÁSTICA

- . Representación en el espacio bidimensional (elaboración sobre superficies planas o “espacio gráfico”):
  - Dibujo, cuyo elemento característico es la línea.
  - Pintura, cuyo elemento característico es el color.
  - Pegados, cuyo elemento característico es la transposición (libre juego y reorganización del material).
  - Grabados, cuyo recurso característico es la penetración del material.

- Representación en el espacio tridimensional (Elaboración en el aire o “espacio real”):
  - Modelado, cuyo elemento característico es el volumen maleable.
  - Construcciones, cuyo elemento característico es el volumen rígido.
- Reconocimiento de los procedimientos más adecuados para la representación bi y tridimensional.
- Análisis de los distintos modos de expresión (lectura de producciones plásticas):
  - Figurativas - no figurativas
  - Propias o de sus compañeros.
  - De artistas de la región, del país y de otros países.
  - Mensajes que transmiten.
  - Lectura de imágenes no valorativas (dibujos publicitarios, etiquetas, fotografías, etc.).
- Observación de la propia producción y de la producción de otros:
  - Análisis de sus características.
  - Relación del proceso y del producto.

### EXPRESIÓN DRAMÁTICA

- El cuerpo como instrumento de expresión-comunicación:
  - El cuerpo en el espacio total y limitado.
  - Relaciones espaciales de proximidad y lejanía.
  - Ritmos y posturas.
- El gesto, la voz y el movimiento como herramienta de expresión-comunicación:
  - Gestos y estados de ánimos.
  - Posibilidades expresivas.
- La imaginación y la fantasía.
- Procedimientos de imitación y dramatización.
  - Imitación de animales, roles, gestos, voces, acciones y movimientos.
- Dramatización de situaciones cotidianas e imaginarias.

### CONTENIDOS ACTITUDINALES

*En relación con el conocimiento y su firma de producción:*

Iniciación en:

- La valoración del vínculo afectivo con el mundo interno, externo y su exteriorización.
- El goce por la producción expresiva, por la creación.
- La valoración y disfrute de las manifestaciones artísticas propias y de los otros.
- El juicio crítico de las producciones artísticas de su medio.

*En relación con los otros:*

Iniciación en:

- La valoración de las posibilidades y aceptación de las limitaciones de los otros, evitando discriminaciones.
- El respeto por el tiempo y el espacio propio y del otro.
- El respeto por las opiniones diferentes o complementarias.
- La valoración del trabajo en grupo.
- El respeto por sí mismo y por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.

*En relación consigo mismo:*

Iniciación en:

- La confianza en sus propias posibilidades. Autonomía. Autoestima.
- La valoración de sus posibilidades y aceptación de sus limitaciones.

## 5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

A partir de la Ley Federal de Educación es el Nivel Inicial, quizás, el que más modificaciones ha sufrido respecto al tratamiento de contenidos.

Hasta este momento la enseñanza de los lenguajes artísticos estuvo caracterizada por enfoques psicológicos y sociológicos, sin reconocer la complejidad de la producción artística y de su aprendizaje como totalidad.

En general, las experiencias realizadas en Educación Artística como el dibujo, las técnicas, las canciones, etc., estaban enmarcadas en propuestas aisladas, guiadas por el docente, sin ningún tipo de sistematización y habitualmente planteadas en grandes grupos o trabajos individuales,

Hoy sabemos que el arte en la educación contribuye a desarrollar las capacidades de percepción, de expresión, de comprensión, de creación, y a fortalecer la identidad personal y social de los niños.

Por lo tanto, es necesario que la escuela asuma una clara intencionalidad pedagógica respecto al tratamiento de estos contenidos. Para ello el docente deberá proponer actividades en las cuales la problematización de los mismos los convierta en situaciones de aprendizajes.

Desde este Nivel se hace necesario, abordar' los 'lenguajes artísticos partiendo de los conocimientos y habilidades previas de los alumnos. Para ello, el docente podrá plantear situaciones de aprendizajes que impliquen cuestiones a resolver permitiendo la acción y la reflexión sobre las producciones realizadas, posibilitando la manipulación, experimentación, comparación y análisis de materiales, técnicas e instrumentos que permitan -de acuerdo a la especificidad de cada lenguaje una producción que dé cuenta tanto de las ideas, pensamientos y sentimientos de lo que se desea expresar y comunicar, como de las formas de representación seleccionadas.

Estas orientaciones didácticas para el aprendizaje artístico sugieren evitar las actividades rutinarias o repetitivas que pudieran desalentar el desarrollo expresivo de todos los niños de la clase.

Teniendo en cuenta el carácter social de toda actividad artística se deberá proponer actividades que generen actitudes de confianza, seguridad, respeto y tolerancia ante producciones o soluciones diferentes, condiciones necesarias para posibilitar la expresión creativa.

La participación de los niños en las actividades de planificación y reflexión de la tarea favorecerá el desarrollo de su propia capacidad crítica.

En la organización y planificación de la tarea, el docente deberá considerar los procesos desarrollados, como así también la calidad de los productos logrados, esto último, en íntima relación con la utilización de elementos del código, su organización y los procedimientos de los lenguajes elaborados por los niños.

## Música

La educación musical en el Nivel Inicial deberá brindar oportunidades para que los niños tomen contacto de una manera placentera con la música, mediante la realización de experiencias significativas.

Las situaciones de aprendizajes deberán tener en cuenta -al momento de hacer música- la inclusión de componentes de humor, alegría y diversión, como así también propiciar momentos para experimentar con variedad de materiales y fuentes sonoras, frecuentar variado repertorio de obras musicales, realizar juegos verbales, ejecuciones vocales e instrumentales y producciones sonoras de acontecimientos de la vida cotidiana, reflexionando sobre lo que se hace; situaciones todas que promoverán en los niños el desarrollo de competencias expresivas que se irán configurando en el tránsito por la escolaridad.

La elección del cancionero es fundamental. Debe ser adecuado a los intereses de los niños en cuanto a temática, posibles de ser entonadas sin grandes extensiones o “saltos” melódicos, en el tono apropiado al registro de los niños y que tengan los espacios correspondientes para la respiración entre frases. Las canciones populares, las tradicionales, de cada zona del país deben convertirse en un excelente apoyo de la iniciación musical del niño, al tiempo que éste comienza a tomar contacto con ese acervo cultural más cercano a su vida, propio a la comunidad que lo rodea.

El docente podrá valerse de algún instrumento armónico para acompañar las canciones (guitarra, acordeón, piano) o en otros casos utilizar otros, recursos didácticos o cantar sobre grabaciones a modo de *play back*.

El acompañamiento musical por parte de los niños es otro aspecto que el docente deberá tener presente del mismo modo que cuando arma el repertorio de canciones. Considerando que existe una variedad de instrumentos que generalmente se encuentran en las salas del Jardín (toc-toc, maracas, panderos, triángulos, etc.) es importante detenerse a pensar cuáles son aquellos que podrán ser utilizados conforme a las actividades a plantearse.

Se podrán organizar algunas actividades que permitan el trabajo en pequeños grupos o en parejas, donde los niños utilicen por ejemplo- distintos recursos gráficos para indicar aspectos del sonido o cuando deban expresar distintos movimientos respecto a las formas (frases que se repiten o que retornan en una melodía).

Otro aspecto importante a trabajar con los niños es el **escuchar**, pero con una intencionalidad pedagógica para acercarlos cada vez más hacia una discriminación auditiva, tratando de que los niños adviertan algún componente o elemento de la música en una melodía. Por ej.: en la ronda *Sobre el puente de Avignón* las frases de los oficios determinan el cambio de la melodía; no sucede lo mismo en el *Arroró*.

El desarrollo de las competencias creativas se convierte en una preciada meta de la enseñanza desde las primeras etapas del aprendizaje musical. Mediante una diversidad de acciones musicales en las que el niño se integra como protagonista, las producciones musicales seguirán enriqueciéndose paulatinamente, en una búsqueda de resultados expresivos. Asimismo, la práctica musical, al abordarse desde la exploración hacia la apropiación de contenidos propios del Nivel, irá desarrollando en los niños competencias auditivas.

## Expresión corporal

El conocimiento del propio cuerpo y su cuidado constituyen la base necesaria para favorecer el desarrollo de las posibilidades expresivas en los niños.

Se buscará generar condiciones de confianza y seguridad grupal e individual que faciliten la desinhibición corporal, la apertura expresiva y el compromiso con las actividades corporales.

El juego constituye un punto de partida en el proceso de expresión del cuerpo, enriquecido con experiencias que favorezcan la observación, la curiosidad y el análisis de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo, del cuerpo de los otros y de los movimientos de los cuerpos en la vida cotidiana y el entorno más cercano (personas u objetos).

La participación en actividades coordinadas con otros niños y la ampliación de las posibilidades del uso del espacio y los objetos favorecerá la concreción de mensajes a través del código corporal y sus modos de organización en diseños espaciales, figuras, improvisaciones y elementos básicos de la danza.

Será necesario que el docente rompa con pautas rígidas de enseñanza para comprender los tiempos y procesos diferentes de cada uno de los niños, ofreciendo experiencias para que tengan la oportunidad de encontrar, gozar y desarrollar su capacidad creativa.

## Plástica

El niño desde muy pequeño establece contacto con el lenguaje plástico. Aun antes de ingresar al Jardín ya utilizó para explorar “plásticamente” todo material, instrumento o superficie que encontró a su alcance: dejó huellas o “marquitas” en la arena húmeda o en el vidrio empañado, amasó y aplastó algún resto de masa, rayó algún papel con bolígrafo o tal vez las paredes de su habitación. Pero no sólo se contactó con ese lenguaje plástico al experimentar, sino también al observar su entorno, pues cotidianamente los niños están bombardeados por imágenes de T.V., revistas, carteles, etc.

Al ingresar al Jardín el niño podrá compartir sus experiencias, sus descubrimientos, plantear dudas o realizar propuestas interactuando permanentemente con su grupo y con su maestro.

Si el docente parte de las ideas que los niños tienen de ese “lenguaje plástico” y comienza a mirar sus expresiones espontáneas con ojos de indagación, estará en condiciones de convertir esas experiencias simples en objeto de conocimiento.

La construcción de imágenes plásticas constituye el disparador del proceso de aprendizaje en esta disciplina. La natural disposición por la representación plástica característica del niño de este nivel se verá enriquecida por la observación de objetos, ambientes, personas, animales, plantas, paisajes y su incorporación a las representaciones en el espacio bi y tridimensional.

Las imágenes plástico-visuales que aportan los niños son sumamente valiosas y permiten su enriquecimiento, siempre y cuando se les permita analizar y reflexionar sobre cada una de ellas y sobre lo común con otras imágenes.

Los materiales juegan un papel importante en las experiencias plásticas porque las características propias de cada uno de ellos condicionan en gran medida el resultado e imprimen un carácter propio al proceso y a la obra. Por ejemplo, los lápices no proporcionan el grosor del trazado del crayón; el procedimiento de cortar y pegar exige distintas habilidades que el de modelar barro. Para ello es necesario favorecer experiencias exploratorias que permitan al niño descubrir las modalidades de su uso, sus posibles combinaciones, sus cualidades, y el grado en que se adecuan a sus intenciones expresivas.

Las consignas del maestro tendrán un lugar especial dentro de la construcción del aprendizaje plástico, ya que su enunciación orienta, complejiza, problematiza e incide sobre la tarea de construcción.

Con la ayuda del docente los niños del Nivel Inicial comenzarán a ponerse en contacto sistemático con los elementos o signos del lenguaje plástico (el punto, la línea, la forma, el volumen, el color, la textura), no como contenidos aislados al estilo de “hoy vamos a trabajar con la línea”, sino como elementos que pueden aparecer mientras se realizan o analizan distintas producciones. Cuando estos elementos comienzan a relacionarse entre sí en una determinada imagen clan como resultado una composición.

La enseñanza de la plástica contempla al niño como productor y lector de imágenes. Al producir dibujos, pinturas, al modelar o realizar construcciones los niños se pueden expresar en el espacio bi y tridimensional. Es necesario que el docente tenga en claro las actividades que los niños van a realizar: dibujar, pintar, pegar, grabar, modelar, construir, etc., ya que cada una de ellas implican situaciones de aprendizajes con consideraciones didácticas específicas.

Respecto al niño como lector de imágenes, se posibilitará la lectura y análisis de producciones plásticas como una posibilidad más para reflexionar sobre los lenguajes y modos de expresión, tanto con producciones de los niños como de otros autores. Es posible preguntar por las formas, las texturas, los colores y las relaciones entre unos y otros. También se podrán formular preguntas que aludan a lo que el pintor, dibujante o escultor hizo y lo que uno percibe y siente ante esa obra.

Estas vivencias y reconocimientos son posibles de ser trabajadas desde el Nivel Inicial.

## Expresión dramática

El juego dramático constituye una de las manifestaciones espontáneas de los niños de este Nivel. Las actividades de dramatización que se propongan deberán lograr un paulatino acercamiento al teatro como forma de representación organizada, favoreciendo la apropiación de los elementos del código teatral.

Las dramatizaciones constituyen experiencias de integración que permiten la utilización de códigos variados (verbal, gestual, corporal, musical) por lo que se verán enriquecidas si se han trabajado las múltiples opciones expresivo-comunicativas a través de estos códigos.

Para ello es necesario que se favorezcan condiciones de confianza, seguridad y respeto que permitan al niño exponerse y manifestar sus emociones, sentimientos y apreciaciones en un clima de contención afectiva.

Los intereses, necesidades y posibilidades expresivas de cada niño y del grupo se podrán enriquecer favoreciendo la rotación en los roles (actor, espectador, escenógrafo, etc.), así como en la activa participación en diálogos, imitaciones, improvisaciones y producciones que promoverán el trabajo cooperativo.

La creación de historias, personajes y situaciones dramatizables permitirá el uso flexible del espacio y de variados materiales (trajes, objetos, máscaras, maquillaje, música), así como una atenta observación de la realidad que, junto con los elementos imaginarios, enriquezcan las representaciones.

---

---

# EDUCACION FÍSICA

---

## 1. FUNDAMENTACIÓN

Si bien la Educación Física ha sido un componente de la Educación a partir del Siglo XVIII y reconocida socialmente desde mucho antes, como en la antigua Grecia, en nuestro país ha estado presente en la política educativa desde los albores de la independencia.

No obstante, su conceptualización y su valorización han cambiado en el transcurso del tiempo de acuerdo con el concepto filosófico de Hombre y de la política educativa imperante.

Hoy la Educación Física es concebida como una “Educación **Corporal**” o “**Educación por el movimiento**”, comprometida con la construcción y conquista de la “**disponibilidad corporal**”; síntesis de la disposición personal para la acción y la interacción con el medio natural y social, considerando al Hombre en su carácter de persona gregaria como: singular, único e irrepetible, libre y autónomo, centro de los procesos de la transformación social.

La demanda central de la sociedad a la educación es la de formación de personas íntegras, lo cual presupone que los alumnos aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque a través de ello se comunican, expresan, relacionan, conocen y se conocen, aprenden “**a hacer**” y “**a ser**”.

### La Educación Física en el Nivel Inicial

La fundamentación del área se desprende de la Ley Federal de Educación, que establece entre sus objetivos para este nivel “Favorecer el proceso de desarrollo motor en función de posibilitar el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas y favorecer la preservación de su salud psicofísica”.

Esta premisa tiene dos pilares básicos sobre los cuales se edifica todo el accionar de la Educación Física que comienza su desarrollo en el Nivel Inicial y que termina al concluir el Nivel Polimodal. Estos son: el cuerpo y el **movimiento**, los que estarán presentes en la totalidad de las experiencias del niño y la niña y los que concentrarán toda la disponibilidad de enseñanza que organizarán las actividades de la Educación Física en este nivel.

Es por esto que el trabajo de esta disciplina se orientará específicamente en **iniciar el enriquecimiento** del proceso mediante el cual los niños van a adquirir el acervo motor (conjunto de experiencias) propias de su edad y la formación de un cuerpo hábil y expresivo que le permita su individualización e integración al medio.

Es así como se constituye en objeto de la Educación Física en este nivel “la construcción y conquista de una amplia base motriz de los niños del Nivel Inicial sobre la cual se apoyarán aprendizajes más complejos y específicos de los niveles posteriores”.

También se remarca la importancia del desarrollo de la Educación Física en este Nivel ya que la sociedad en general jerarquiza los valores intelectuales, artísticos, técnicos, apoyando decididamente los aprendizajes relacionados con ellos; la línea de lo motriz es considerada como complementaria, sin entenderse aún el fundamental significado que posee el área corporal y el movimiento en la configuración sana y armónica del yo del niño. Pierde Voayer señala con mucha claridad que en el “transcurso de la primera infancia, la motricidad y el psiquismo están íntimamente confundidos y que son los dos indisociables del funcionamiento de una misma organización”.

Toda la educación del niño no puede ser otra que global, integrada y construida sobre su vivencia. El niño que domina el uso de su cuerpo puede aprehender mejor los elementos del mundo de su entorno y establecer relaciones entre ellos, es decir, desarrollar su inteligencia. La Educación Física colabora con esta finalidad a través de la educación por el movimiento.

A la vez, posibilitar estos aprendizajes para muchos niños es, en gran medida, responsabilidad del Nivel Inicial, ya que generalmente viven en espacios reducidos y tienen pocas oportunidades de satisfacer su necesidad de movimiento en un ámbito físico y socioafectivo



adecuado, seguro, contenedor. Frecuentemente no tienen acceso a elementos y aparatos de juego donde probar y desarrollar su potencialidad corporal y motriz organizando su motricidad básica.

Es aquí donde las clases de Educación Física brindan al niño de este Nivel las posibilidades de movimientos en espacios adecuados a sus condiciones y al desarrollo de sus potencialidades, respetando su carácter infantil y lúdico; ofreciéndole la oportunidad de conocer cómo es su cuerpo, cómo se lo cuida, probar sus capacidades para construir saberes motrices y corporales, sentir el placer por la actividad física, integrarse y compartir los juegos sin discriminaciones, cuidar el entorno natural como medio propio.

A su vez, se acentúa en este diseño la importancia de integrar la Educación Física con toda la educación. “**No hay educación completa sin educación física suficiente y viceversa**”.

Esta circunstancia es pródiga en consecuencias porque:

- a) Toda actividad de Educación Física es a la vez de educación general.
- b) La Educación Física alcanza su plenitud en la medida que completa su realización y se integra con la totalidad de la educación.

Las últimas décadas han sido prolíferas en cambios, ante un ritmo vertiginoso de avances, urgencias, conflictos y problemas de todo tipo; lo que hizo necesario que la escuela actual se adapte a este proceso de aceleradas transformaciones que vive la humanidad y ante la cual la Educación Física también debió sumarse para estar dentro del marco de evolución educativa. Ante esto, surgió la propuesta renovada que supone que gracias a la interacción grupal se irán descubriendo diversos aspectos del mundo, lo que a su vez dará lugar a nuevas relaciones,

Por ello, la Educación Física en el Nivel Inicial se inserta en el proceso educativo, como una forma de favorecer los saberes de esta etapa infantil, estimulando y desarrollando en el niño la capacidad motriz, haciéndole experimentar placer al jugar con los objetos, consigo mismo y con los demás, dándole oportunidad y tiempo de práctica, brindándole un espacio para construir, crear y recrear lo que constituirán sus saberes propios de movimiento, haciéndole tomar conciencia de la importancia de su cuerpo, de cómo cuidarlo para expresarse con soltura y dominio de sí mismo, al conocer y cuidar el entorno, las personas, los objetos y sus relaciones a través de una acción organizada.

## 2. EXPECTATIVAS DE LOGROS

Al finalizar la Educación Inicial, los niños:

- Aceptarán progresivamente su propio cuerpo a partir de la construcción de su esquema corporal para poder expresarse sin inhibiciones.
- Fortalecerán globalmente su estructura muscular.
- Mantendrán los niveles de flexibilidad de los distintos núcleos articulares propios de esta etapa.
- Adquirirán hábitos para el cuidado de su propio cuerpo y el de los demás.
- Aplicarán sus percepciones visuales, auditivas, táctiles, en situaciones motrices que requieran de ellas.
- Se orientarán, dirigirán y situarán en un espacio determinado, en un tiempo establecido.
- Diferenciarán las sensaciones referentes a su propio cuerpo.
- Incorporarán nuevas habilidades básicas de manipulación, prensión e impulso, locomoción y control corporal, adquiridas en coordinaciones motrices simples.
- Se comunicarán con los demás a través de acciones motrices realizadas en común.
- Responderán positivamente a las consignas orientadoras de la actividad física.
- Participarán cooperativa y creativamente en las propuestas de tareas, en los juegos y en el desarrollo de las actividades físicas.
- Manifestarán una actitud creciente de superación de dificultades y de aceptación de sus errores con la posibilidad de superarlos.
- Encontrarán soluciones prácticas a problemas de movimiento que se le presentan.
- Crearán formas personales o grupales de respuestas motoras a consignas abiertas.
- Descubrirán movimientos que les permitan expresar sensaciones, imágenes, estados de ánimos, ideas.
- Descubrirán en el medio acuático y en contacto con la naturaleza, sus posibilidades de experiencias motrices placenteras, adquiriendo seguridad y hábitos de cuidados de esos medios naturales.

### 3. CRITERIOS DE PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La Educación Física pretende, con la propuesta de estos contenidos, optar por nuevos elementos didácticos que ayudarán al docente a encarar el movimiento del niño de este Nivel con criterios fundados y con recursos didácticos positivos y estimuladores del desarrollo motor infantil. Este proyecto está encarado desde lo profundo de la personalidad del niño, considerando los diferentes aspectos que lo configuran estructuralmente desde lo corporal y lo motriz.

Está bastante generalizada la situación de pensar la clase en término de actividades, en lugar de organizarla a partir de los contenidos.

Para convertirse en contenidos **educativos** requieren un contexto determinado: un grupo de niños y un docente con **intención de enseñarlos**.

A nivel nacional, los contenidos educacionales (CBC) han sido organizados en una estructura de bloques, cuya selección no estuvieron pensadas como una clasificación rígida, sino como una alternativa que permitiría integraciones e interconexiones diversas.

Por ello, en esta propuesta curricular, se ha decidido, respetando esos bloques, reorganizarlos **en ejes organizadores**.

Se los denominan así porque:

- a) Permiten presentar los contenidos desde una agrupación temática.
- b) Definen la intención de las situaciones de enseñanza (éstas son: ese “algo” definido que se quiere enseñar **en ese momento**). Es así, que un mismo contenido puede ser abordado desde cada uno de los ejes establecidos, según la intención del docente.

Poder focalizar desde una de esas perspectivas, ayuda a la selección de las propuestas de enseñanza.

Los ejes organizadores propuestos para su desarrollo en el Nivel Inicial de esta Provincia son:

- . El niño y su cuerpo.
- El niño, sus movimientos y su entorno.
- El niño frente a los objetos y los demás.
- El niño y su juego. Las reglas. El grupo.

¿Por qué estos ejes organizadores?

Partimos de la premisa de P. Voayer cuando afirma: “El desarrollo del niño y su evolución son el resultado de las interacciones constantes de tres datos de la realidad: el niño, el mundo de los objetos y el mundo de los demás”.

Esto quiere decir, ‘que en toda situación de su vida, el niño está siempre presente en una totalidad: con su cuerpo, su inteligencia y su afectividad y, también está presente en el espacio y el tiempo, en el medio físico, vivenciando con los objetos, con su cuerpo y con los demás y muy especialmente (en estas edades) en un mundo de juegos,

La acción educativa debe ejercerse sobre estas vertientes, y como aparecen con una simultaneidad, debemos “saber actuar” con una clara intencionalidad priorizando algunos de esos patrones motores.

Es aquí donde aparecen los ejes organizadores propuestos para ordenar esa intención:

#### El niño y su cuerpo

Se determinó este eje, ya que el cuerpo constituye, como se señaló con anterioridad, uno de los fundamentos de la Educación Física; el niño debe ir entendiendo y asumiendo

profundamente que su cuerpo integra un elemento vital, riquísimo en posibilidades de acción, expresión y comunicación y que constituye su propio yo;

La toma de conciencia de la propia corporeidad requiere de un tratamiento particular, ya que la tarea habitual que el niño realiza en clase de Educación Física, le permite vivenciar acciones que realiza con su cuerpo, pero no tomar conciencia de él, saber cómo es su cuerpo (concepto corporal); este concepto se desarrolla dándole información sobre él; preparando actividades intensamente estimuladoras de la senso percepción corporal. Ej.: si queremos saltar hacia arriba ¿con qué parte del cuerpo hay que hacer fuerza?... Prueben varias veces y después cuénteme.

Otro elemento que compone este eje es el de la imagen corporal, que está bajo una fuerte influencia de las características físicas de una persona, es todo lo que se siente acerca de sí mismo, su percepción de lo que otros sienten por él. En consecuencia, el marco donde se debe ir construyendo intuitivamente el yo, deberá ser cordial, alegre y seguro a través de sensaciones gratificantes como las que se encuentran en los juegos placenteros con el movimiento.

Termina de estructurar este eje lo referente a las posibilidades de movimientos que determinan las diferentes partes del cuerpo, o sea lo que puede hacerse motrizmente con el cuerpo y el desarrollo y afianzamiento de una dominancia lateral o lateralidad.

Desde el punto de vista de la salud, los niños adquirirán saberes sobre las rutinas y normas de cuidado e higiene corporal y sobre la seguridad.

## El niño, sus movimientos y su entorno

Además del cuerpo existe otra connotación fundamental en el desarrollo infantil, representada por el movimiento.

Los contenidos de este eje abarcan los saberes referidos a las habilidades motrices básicas (series de acciones motrices que aparecen en la evolución humana) tales como: caminar, correr, girar, saltar, etc., buscándose en esta etapa el dominio de las mismas, ya que se constituirán en el soporte de habilidades específicas más complejas que se adquirirán en la Educación General Básica.

Las posibilidades de producir modificaciones en la capacidad motriz son amplísimas en este período de vida. Las habilidades motrices básicas se relacionan con la coordinación dinámica general, posibilitando así el dominio del cuerpo en relación con el espacio y el tiempo.

Este aprendizaje motor debe ser rico en variedad de actividades, ordenadas en cantidad y calidad, con una secuencia precisa y clara.

El niño en esta edad necesita, ante todo, posibilidad de experimentar por sí mismo para lograr el dominio de sus movimientos, recordando que no cualquier actividad motriz es formativa, por lo que es menester ofrecer a los pequeños niveles de exigencias progresivamente superiores y no permanecer en la reiteración de movimientos ya aprendidos.

Además, este eje engloba a dos rubros de la Educación Física que se desenvuelven en contacto directo con la naturaleza y que por sus características, no son frecuentes desarrollarlos en este Nivel.

Ellos son: las **actividades en el agua y las que se desenvuelven al aire libre**, que no pueden estar ausentes de este diseño por las bondades naturales que despliega esta Provincia, teniendo como objetivo central en este Nivel, brindar actividades placenteras y variadas que movilizarán aprendizajes significativos que favorezcan el contacto con el medio natural y la toma de conciencia de su preservación y cuidado a la vez, desarrollando la seguridad de manejarse con soltura en el medio acuático.

Las actividades en el agua sólo podrán cumplirse cuando la estructura y posibilidades de los establecimientos del Nivel lo permitan y sólo si la intención es la iniciación en la natación.

El agua es un medio diferente del habitual, no convencional, que permite descubrir y jugar, “Estar en el agua” produce un placer de probar nuevos modos de desplazarse, deslizarse y sumergirse solucionando nuevos problemas, aprendiendo paulatinamente los riesgos que implican las actividades en el agua, que con la ayuda del maestro aprenderán a evitar.

Estas actividades permiten establecer maneras diferentes de interacción del niño con el medio natural.

## El niño frente a los objetos y los demás

En esta etapa se inician las combinaciones simples de movimientos: correr y saltar; arrojar y recibir; recibir y pasar, etc. que son el resultado del aumento de las capacidades coordinativas, debiéndose desarrollar también las coordinaciones finas que exigen mayor precisión como por ejemplo el equilibrio y la manipulación de elementos.

Los contenidos de este eje se relacionan íntimamente con los del eje anterior, ya que el logro de estas habilidades comprometen al cuerpo y sus relaciones con el espacio y en un tiempo determinado, de distintas formas, según la situación de enseñanza proyectada.

Además se encuentran contenidos que centran su accionar en la proyección del propio cuerpo (descentralizar) en el medio, con los objetos y con los demás niños, para lo que es necesario incorporar saberes que involucren el manejo del espacio y el tiempo.

Todos los aspectos de este eje se dan en la práctica de manera íntegra. Sin embargo se deben proponer tareas en la que el acento recaiga sobre uno u otro.

## El niño y su juego. Las reglas. El grupo

El juego es importante en la vida del niño, ya que es “la actividad más seria” que realiza durante esa etapa y aún en las posteriores.

Existe una ligazón indestructible entre juego y movimiento, ya que ambos manifiestan la resultante de importantes procesos de crecimiento, maduración y elaboración, y que llevan al niño (según Piaget) “a su acomodación y adaptación paulatina a la realidad”.

De las posibilidades de jugar que tenga un niño, dependerá en gran medida el desarrollo adecuado de su inteligencia, es por ello que la Educación Física deberá establecer con claridad la relación entre juego y movimiento, canalizando constructiva y positivamente los impulsos naturales del niño hacia estas formas de expresión y respetando su nivel evolutivo.

Los juegos deben formar parte de todas las clases de Educación Física, por ser la forma dominante de la actividad motriz espontánea de los niños; también se constituyen en una estrategia del docente para articular contenidos propios de la Educación Física imprimiendo un carácter lúdico a las tareas de movimientos.

Teniendo en cuenta las diferentes propuestas de juegos de este diseño, destacamos algunos aspectos de los mismos:

- **Juego tarea** es guía para la fijación y adquisición de habilidades motrices, estimula la creatividad y favorece la alegría, buena disposición y placer del niño.
- **Juego exploratorio:** favorece la libre experimentación para contactarse con el material o un nuevo aprendizaje.
- **Juegos masivos:** la actividad central de estos juegos es casi siempre la persecución y la huida. Pueden ser: a) todos contra uno; b) uno contra todos; c) todos contra todos.
- **Juegos con refugios:** en éstos aparecen refugios que delimitan espacios con desplazamientos determinados en alguno de ellos.

- Juegos por **bandos**: caracterizados por la división del grupo en dos o más subgrupos, que se enfrentan para superarse mutuamente. Permite la elaboración del “nosotros” a través del juego.
- **Juegos rítmicos**: donde la música o un determinado ritmo, es el ingrediente que guía la acción.

## 4. PROPUESTA DE CONTENIDOS

### EJE ORGANIZADOR: "EL NIÑO Y SU CUERPO"

<ul style="list-style-type: none"><li>• PERCEPCIÓN DE UNO MISMO Y DE SUS POSIBILIDADES DE MOVIMIENTO<ul style="list-style-type: none"><li>- Exploración de las características del cuerpo en forma global y segmentaria.</li><li>- Sensación de reposo y en movimiento.</li><li>- Identificación de las diferentes partes del cuerpo.</li><li>- Identificación de los lados del cuerpo, respecto del eje de simetría.</li><li>- Coordinación de las diferentes partes del cuerpo.</li></ul></li><li>• IMAGEN DEL CUERPO<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocimiento de diferencias y semejanzas con los otros.</li><li>- Exploración del propio cuerpo a través de los sentidos.</li><li>- Identificación de las sensaciones y percepciones que se obtienen,</li><li>- Tensión y relajación global y segmentaria.</li></ul></li><li>• EL CUERPO EN REPOSO Y EN MOVIMIENTO<ul style="list-style-type: none"><li>- Adaptación de los ritmos biológicos a las actividades físicas, lúdicas y de vida cotidiana: reconocimiento del cansancio.</li><li>- Localización de los ritmos internos: ritmo cardíaco (pulso) y respiratorio.</li></ul></li><li>• EL CUIDADO DE LA SALUD<ul style="list-style-type: none"><li>- Hábitos de higiene y cuidado personal.</li><li>- Contribución al mantenimiento e higiene del medio.</li></ul></li></ul>	<p>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Las acciones deben respetar estrictamente las posibilidades reales de los niños, en relación con el nivel de maduración, comprensión y sus propias necesidades e intereses.</li><li>- Las tareas propuestas sobre lateralidad deberán referir el movimiento a objetos concretos del lugar (referencia externa), ej.: levantar el brazo del lado de la puerta, o de su propio cuerpo (referencia interna), ej.: saludar con la mano del lado del corazón.</li><li>- Las tareas deben centrarse en juegos o actividades cuyo objetivo será la toma de conciencia del propio cuerpo. Ej.: hemos corrido.. ¿qué sentimos que está pasando en nuestro cuerpo después de la carrera?</li><li>- El ritmo es un factor estimulador e integrador, que facilita el aprendizaje motor, la libertad de movimiento y la expresión total y auténtica.</li><li>- El docente deberá reconocer y respetar los síntomas de cansancio y los niveles de excitación de los niños que los hace sobrepasar sus ritmos naturales de adaptación al esfuerzo.</li></ul>
--	--

## EJE ORGANIZADOR: "EL NIÑO, SUS MOVIMIENTOS Y SU ENTORNO"

### • APROPIACIÓN DE LOS ESQUEMAS MOTORES BÁSICOS Y SUS COMBINACIONES

#### Coordinación Dinámica General:

Desplazamientos con cambios de dirección y velocidad, en forma individual, pequeños grupos y colectivamente.

Coordinación de diferentes desplazamientos sorteando obstáculos sobre terrenos naturales o sobre aparatos.

Adquisición progresiva de las formas de saltos: profundidad, largo, alto, rebotes y giros.

Afianzamiento de los distintos tipos de apoyos. Coordinación de apoyos de manos, con elevación de caderas e impulso de pie: potrillo y conejito.

Adquisición progresiva de rodadas y rolidos.

Combinaciones simples, cuadrupedia-rolido, desplazamiento-rolido.

Exploración de sus posibilidades de trepar, suspensión y balanceos sobre aparatos. Planos inclinados y oblicuos,

Control corporal en las diferentes formas de equilibración y reequilibración: vertical, media luna.

Afianzamiento de la flexibilidad: extensión y flexiones globales y segmentarias.

Vivencia, regulación y control de la fuerza.

Vivencia y regulación de la resistencia aeróbica y de la velocidad.

### • POSIBILIDADES DE RELACIÓN DEL NIÑO CON EL ESPACIO CIRCUNDANTE

- Orientación del cuerpo en el espacio: adentro, afuera, encima, debajo, etc.
- Orientación hacia adelante, hacia atrás, a un lado, al otro.
- Desplazamientos con cambios de dirección en forma individual, pequeños grupos y colectivamente.

### • CONOCIMIENTO DE LA EJECUCIÓN DE MOVIMIENTOS CON RESPECTO AL TIEMPO

- Ritmo de los diferentes movimientos.
- Velocidad: rápido, lento.
- Sucesión: antes, durante, después, al mismo tiempo.

### ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- Las actividades referidas a las capacidades físicas deben ser: sencillas, cumplir objetivos concretos, globales, interesantes y significativas, evitando imitaciones sin valor de estímulos físicos.
- La capacidad **destreza** (predeterminada por herencia) se desarrolla por el aprendizaje y se transforma en habilidad.
- La **habilidad es** lo operativo de la **destreza**, lo que se aprende y evalúa.
- Las habilidades y destrezas deben estar en conexión con la experiencia motriz cotidiana del niño, por lo que se debe orientar el aprendizaje, dentro de códigos de comunicación que partan de dicha experiencia e intereses del niño, ej.: equilibrio sobre planos inclinados: banco sueco, tapas de cajones, etc.
- Lanzar objetos a diferentes distancias.
- Correr aumentando la velocidad.
- Los espacios de trabajo deben ser amplios, con límites concretos, con puntos referenciales de fácil visualización,
- Para actividades que involucren el ritmo, el ambiente adecuado deberá ser calmo, sin interferencia de ruidos, y se



## EJE ORGANIZADOR: "EL NIÑO, SUS MOVIMIENTOS Y SU ENTORNO"

---

<ul style="list-style-type: none"><li>- Movimientos con cambios de velocidad en forma individual o colectiva.</li> <li>• CONOCIMIENTO DE ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA Y EN EL AGUA<ul style="list-style-type: none"><li>- Caminatas, paseos, excursiones y campamentos (de corta duración).</li><li>- Exploración de sus posibilidades sobre elementos de la naturaleza: trepar, suspenderse, balancearse, equilibrarse.</li><li>- Momentos de un campamento.</li><li>- Exploración de sus habilidades en juegos en el agua.</li><li>- Juegos de ambientación, desplazamientos, saltos, pataleo, braceo, zambullida.</li><li>- Normas de higiene personal y del entorno.</li></ul></li></ul>	<p>utilizarán diferentes tipos de instrumentos musicales.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Los</b> niños diferencian con mayor facilidad los conceptos opuestos: rápido-lento, fuerte-débil.</li> <li>- Las propuestas de caminatas deben tener sentido de paseo familiar, se usará ropa cómoda. El terreno debe ser previamente conocido. Los niños deben caminar cerca de la pared y en sentido contrario a la dirección del tránsito, <b>Importante:</b> llevar agua.</li><li>- Se respetarán los momentos: aseo, alimentación, descanso, juegos, reconocimiento del lugar.</li></ul> <p>El ambiente acuático donde se desarrollarán estas actividades, deben reunir las condiciones de seguridad indispensables y necesarias para el niño.</p>
--	--

## EJE ORGANIZADOR: "EL NIÑO FRENTE A LOS OBJETOS Y LOS DEMÁS"

### RELACIONES ENTRE, LOS OBJETOS Y LAS PERSONAS

Utilización de objetos de acuerdo a su peso, constitución, forma, superficie, color, tamaño, funcionalidad.

Adecuación del movimiento propio al espacio, los objetos y al movimiento de los otros.

- Velocidades de desplazamiento propio al espacio, los objetos y al movimiento de los otros.
- Posición de los objetos o personas entre sí separados, contiguos, superpuestos.
- Posición del niño en movimiento, en relación con personas u objetos del entorno interior (actor principal), exterior (actor secundario).  
Coordinación entre objetos o personas móviles con respecto a uno mismo, fijo o en movimiento.
- Coordinación entre la velocidad, el espacio, los objetos y los demás.

### CONOCIMIENTO DE LAS POSIBILIDADES MOTRICES DE ACUERDO A LOS OBJETOS

Experimentación de las distintas formas de lanzamiento: con una y dos manos, por sobre obstáculos, con dirección, a distintas distancias, a blancos fijos y móviles.

Coordinación de pases y recepción con compañeros sin y luego con intermediarios (red, aros, etc.).

Coordinación y control de habilidades manipulativas finas (recepción lejos del cuerpo, manejo de objetos pequeños, pasarlo de una a otra mano).

- Dar al niño gran cantidad de tarea-juego que garantice la asimilación con actividades complementarias de otras áreas, apoyando el enriquecimiento del aprendizaje general.
  - Los espacios donde se coordine movilidad entre personas y objetos deben ser amplios, para permitir desplazamientos y evitar golpes.
  - Dar propuestas de carreras, saltos o lanzamientos, sin pretender una técnica correcta, esto significaría esforzarlo.
- 
- Lo ideal es que el niño cuente con su elemento para darle suficiente tiempo de ejercitación y garantizarle la atención permanente.
  - Cuando se realicen ejercicios de puntería, los blancos deben ser claros y precisos. Los lanzamientos a distancia deben realizarse, todos, en el mismo sentido, para evitar accidentes.

## EJE ORGANIZADOR: "Et NIÑO Y SU JUEGO. LAS REGLAS. Et GRUPO"

---

- **COMPRESIÓN DE REGLAS PREESTABLECIDAS, CON O SIN ROLES DEFINIDOS**
  - Aplicación de consignas y reglas en juegos de correr, saltar y lanzar.
  - Organización de juegos libres, individuales y grupales. Con refugios.
  - Participación en la elección del espacio propio y del otro.
  - Diferenciación de los límites geográficos durante el juego.
  - Juegos por bandos.
  - Juegos tradicionales, cooperativos y de rol.
  - Juegos rítmicos, cantados, danzados.
  - Juegos y rondas populares y tradicionales.
  
- **CREACION DE JUEGOS Y CAMBIOS EN LAS REGLAS**
  - Elaboración de juegos individuales y grupales, en el espacio parcial y total.  
Propuesta de modificaciones a las reglas de juego.
  - Elección y uso de refugios.  
Adecuación del movimiento propio a los requerimientos del juego, cálculo de distancia, velocidad, etc.

- Estimular mediante juegos motores su evolución neuromuscular que le permita realizar todas las acciones motrices: correr, saltar, trepar, atrapar, arrojar, etc. Los juegos deben ser variados con propuestas claras y estímulos suficientes brindando la posibilidad de jugar con su cuerpo, con los objetos y con los otros.
- Dar propuestas de juegos grupales, en los que el grupo enfrente problemas a resolver con determinados objetivos.
- Ej. de juegos con roles: "el cazador y las liebres". "El gato y el ratón". Sin rol definido: "Uno contra todos". (Juegos masivos).
  
- Dar propuestas que incentiven la búsqueda de nuevas formas de jugar y produzcan equilibrios entre independencia y participación grupal.

**CONTENIDOS ACTITUDINALES**

*En relación con el conocimiento y su producción:*

Iniciación en:

- Concientización del cuidado del cuerpo y su utilización en las diversas tareas del cotidiano vivir.
- La valoración de sus posibilidades perceptivas, motrices y expresivas.
- El gusto por la actividad física.
- El respeto por la higiene y seguridad personal.

*En relación con los otros:*

Iniciación en:

- La aceptación y valorización del cuerpo, como medio de relación con los demás y su entorno.
- La disposición para aceptar y respetar reglas de juego.
- La toma de conciencia del espacio y del tiempo, y su relación con los objetos y con los demás.
- La valoración del trabajo cooperativo.
- El cuidado y conservación del entorno.

*En relación consigo mismo:*

Iniciación en:

- La aceptación de los diferentes niveles de destrezas alcanzadas.
- La confianza en sí mismo, afianzando su autoestima.
- El disfrute de la vida al aire libre y en la Naturaleza

• El gusto por jugar y crear.

## 5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La Educación Física de los niños que transitan el Nivel Inicial, debe sustentarse fundamentalmente sobre un conocimiento claro y concreto de sus características biológicas, psicomotrices y afectivas (considerando la situación social de su entorno inmediato), “y de sus saberes previos” corporales, lúdicos y motrices, de los que dependerán la proposición de logros a alcanzar, la elección de contenidos, tareas de movimiento para cumplir con los mismos y en el planeamiento de las clases.

Si tenemos en cuenta que la estructura del Nivel Inicial comprende al niño entre los 3 y 5 años de edad, puntualizaremos sintéticamente los **perfiles** básicos, específicamente los psicomotrices, de los niños entre estas edades, que permitirán a los educadores seleccionar y organizar situaciones educativas significativas adecuadas y estimulantes, desde donde partir para que los niños adquieran nuevos esquemas motores, o bien, como logros a alcanzar en los niños de estas edades.

**A los 3 años**, culmina un proceso clave para la vida activa del niño: el desenvolvimiento de todas las llamadas formas básicas de movimiento, es decir, la evolución de los patrones motores que permiten la acción independiente. Asimismo, se afirma su equilibrio postural y se inicia en la práctica de destrezas sencillas; supera paulatinamente la globalidad de sus movimientos, ejerciendo progresivamente un mayor control y capacidad coordinativa, en especial la óculo-manual, lo que le otorgará mayor precisión en su actividad motriz, al final del período; así como en la capacidad de resolver problemas de movimientos adecuadamente planteados.

Su pensamiento es todavía rígido, muy ligado a la percepción del objeto y a sus propios puntos de vista.

Afirma sin dar prueba y no es capaz de dar justificaciones de sus creencias. Esto se liga a su egocentrismo que lo hace incapaz de ponerse en el lugar del otro. En esta edad son potencialmente más autónomos. Empiezan a respetar al compañero y a compartir. Actúan con mayor concentración y estabilidad.

Se interesan en el juego con otros, en pequeños grupos; son muy fluctuantes si se trata del juego libre.

**Entre** los 4 y 5 años, se produce un cambio pronunciado, que da riquísimas posibilidades del desarrollo del potencial psicomotriz. En estas edades, el niño puede adquirir la mayor parte de esquemas motores básicos de movimiento, que le permitirán construir un amplio acervo motor y alcanzar un ajustado dominio del cuerpo en movimiento y de las relaciones espacio-temporales. Consecuentemente, tiene mayor dominio de sí mismo, de su entorno y de la capacidad para enfrentar nuevos aprendizajes.

En lo que se refiere al aspecto intelectual, paulatinamente comienza a superar su egocentrismo, volviendo su pensamiento más flexible, lo que le permite al niño ir avanzando en la adquisición de un pensamiento reversible. Esta forma de pensamiento es la que hará posible la aparición de las reglas en los juegos, a las que respetarán, y ayudarán a sus compañeros a hacerlo.

Comienza la etapa de diferenciación e integración, construyendo pautas y valores que le van permitiendo conseguir una progresiva autonomía. Su actividad se vuelve intensa y menos cambiante. Toman paulatinamente responsabilidades, y comienzan a planificar y evaluar sus actividades.

A partir del conocimiento de las características y de sus saberes motrices previos, “la Educación Física sistemática y organizada del Nivel Inicial, debe ser orientada hacia el logro de una amplia base motriz, sobre la cual se van a establecer, en etapas posteriores, los aprendizajes técnicos específicos o simplemente como instrumentación para la vida cotidiana”.

Con este horizonte, la transformación educativa exige una nueva estructura que implica modificaciones cualitativas y cuantitativas que ponen en mejores condiciones para obtener la

habilidad motora general adecuada por la que atraviesa el niño en esta etapa. Para esto es necesario centralizar la nueva configuración en dos aspectos esenciales del cambio:

- La consideración de los contenidos.
- El tratamiento de una nueva metodología en el aula.

## Los contenidos en Educación Física

Tradicionalmente se llamó contenidos a los datos, conceptos y técnicas provenientes de distintos campos disciplinarios. Actualmente se amplió esa visión, designándose como **conjuntos de saberes o aprendizajes íntimamente significativos**, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de **“competencias”** previstas, las que le permitirán un desarrollo y socialización adecuada en el marco social al que pertenecen

Estas competencias se refieren a capacidades complejas, o síntesis de las experiencias que el niño ha logrado construir en el marco de su entorno vital.

Estas competencias desarrollan distintas capacidades:

- a) **Intelectuales:** se refieren a procesos cognitivos para operar con símbolos, ideas, imágenes, conceptos. Incluyen habilidades analíticas y creativas entre otras.
- b) **Prácticas:** se refieren a un saber hacer en hechos. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas.
- c) **Sociales:** se refieren a la capacidad de participación de los individuos, como miembros de un grupo. Incluyen habilidades netamente afectivas, como una tendencia a la acción.

Los diversos recortes de la realidad que deben ser aprendidos para adquirir estas “competencias”, necesarias para vivir en esta sociedad, se llaman **CONTENIDOS EDUCATIVOS**, porque se convierten en objeto de enseñanza. Teniendo en cuenta esto, los profesores de Educación Física seleccionarán lo que van a enseñar para la formación de las competencias lúdicas, para resolver problemas de movimientos o para el cuidado de la salud.

En esta disciplina, el aprender contenidos **conceptuales** siempre está ligado a la acción. La reflexión para llegar al contenido conceptual puede ser previa o posterior a una acción, como una regla que regirá un juego; o surgir a partir de situaciones conflictivas de los juegos o de la convivencia.

- Puede estar ligada a la verbalización o intercambiosobre:
  - Registro de sensaciones. Ej.: ritmo cardíaco: ¿Quién encuentra el pulso del compañero? ¿Dónde? ¿Por qué?
  - Formas de resolver situaciones problemáticas en el proceso de aprendizaje de las habilidades. Ej.: ¿Con qué desplazamiento llegamos más rápido hasta...? ¿Por qué?
  - Nociones espaciales o temporales. ¿Pueden correr mejor en el espacio grande o en el espacio pequeño?
- Puede estar ligado, por ejemplo, a la fundamentación de la necesidad de cuidarse y cuidar a los otros:
  - Medidas de seguridad, límites, hábitos de higiene, normas escolares.

Habrá múltiples estrategias del docente quien, a través de sus consignas, “haga pensar a los niños” sobre algún contenido en particular, promueva que centren su atención en ello, propicie la verbalización o el intercambio de ideas.

Cuando el niño pueda comprenderlo, relacionarlo, establecer nuevas conexiones, podremos hablar de conceptualización.

En Educación Física, los **procedimientos** que aprenderán los niños, estarán ligados por ejemplo:

- A las habilidades motoras básicas y su utilización adecuada: correr, saltar, lanzar, apoyos.
  - A las formas de relación con el conocimiento: propuestas de movimientos, búsqueda de soluciones a problemas de movimientos, observación y aplicación de posibilidades motrices.
  - Aplicación de pautas de relación: juegos, trabajos en pequeños y grandes grupos.
- Algunos de los contenidos **actitudinales** que se desarrollan especialmente desde esta área son:
- La aceptación y valoración del propio cuerpo y el del compañero, con sus características particulares, sus posibilidades y limitaciones.
  - El respeto por las reglas del juego y de convivencia grupal.
  - La actitud de cuidado de sus pertenencias, las de sus compañeros y las de la escuela.

Se debe tener en claro que hay contenidos que pueden analizarse en sus aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales; por ej.: enseñar al niño las reglas del juego, implica que las conozca (concepto), que sepa cómo jugar en función de ellas (procedimientos) y que las respete (actitud). Sin embargo, no sucede esto, con tanta claridad, con todos los contenidos. No es la propuesta, bajo ningún punto de vista, “encontrarle” a cada contenido desarrollado, cada uno de los tres aspectos, sino sólo y nada menos, realizar un serio análisis de los contenidos **para** poder enseñarlos mejor.

Si **no** se tiene claro, se corre el grave riesgo, de utilizar los contenidos escogidos, sólo formalmente, es decir, en los papeles; y como especialistas en el “saber hacer”, el accionar se centraría en el desarrollo de contenidos procedimentales, como lo señala la historia docente en esta área.

## La nueva metodología de enseñanza

Deberá estar dirigida a orientar el aprendizaje motor del niño del Nivel Inicial, adecuándolo a **sus** estadios evolutivos, a los niveles de maduración por los que atraviesa y a las experiencias motrices previas que surgirán de un adecuado método de diagnóstico. Este aprendizaje debe ser rico, permitiendo al niño el desarrollo de todas las formas básicas de movimiento y las destrezas que derivan de ellas, o las que se plantean importantes en el proceso formativo que vive el niño.

En consecuencia, se debe realizar una revisión profunda de cómo encarar este aprendizaje.

Muy frecuentemente se observa a los profesores de la especialidad, que para transmitir un saber se basan en la pedagogía del modelo, partiendo de un gesto depurado, por ej.: **vamos** a hacer lo que hace el maestro (el que mostrará una técnica de un movimiento determinado o gesto). Sus planteos didácticos se estructuran sobre progresiones o metodologías como forma más directa de estereotipar o mecanizar movimientos. Y esto, mucho antes de que sus alumnos hayan expresado la intención o ‘tomado conocimiento de la apropiación de esas técnicas motrices.

A **su** vez, en este Nivel, es común que se centre como punto de partida didáctico con exclusividad, lo que el niño propone y utilizan un concepto de creatividad errónea, ya que sólo logran la reiteración de conductas (disfrazadas de nuevas propuestas), sin superación de dificultades al no ofrecerle al niño problemas a resolver, ej. vamos a correr como los caballitos, saltamos como los conejos.

En este sentido, la transformación educativa enfrenta al docente con una propuesta de una didáctica renovada que supone al **“aprendizaje” como “una experiencia centrada en el niño”**, que parte de su experiencia personal, que a su vez tendrá que ver, con la forma en

que cada individuo percibe la realidad, ya que ésta no es igual para todos, y en donde el sujeto está en permanente interacción con el medio. Así es como irá “construyendo” su conocimiento. **Un aprendizaje constructivo, no es otro, que un aprendizaje significativo.**

Todo el movimiento implica una adaptación motora del organismo como unidad, una captación inteligente de la situación, por elemental que sea, un ajuste perceptivo al espacio, al tiempo, a las causas y los objetos, con utilización adecuada de las posibilidades físicas y motrices. Es así que en un simple juego de persecución, el niño evalúa quién le corre y cómo escoge el lugar y con qué rapidez debe correr, pero no correrá más de lo que puede o quiere hacerlo. Todos estos fragmentos, de soluciones se unen y determinan la acción simple de correr, para no ser atrapado.

La significación pedagógica de la tarea docente estará dada por la intencionalidad de estimular, apoyar y acompañar el proceso de desarrollo y crecimiento, en la construcción del aprendizaje de los alumnos,

Por lo tanto, es importante en Educación Física, presentar situaciones problemáticas, con obstáculos que le sean accesibles, tanto desde lo motriz como desde lo intelectual y afectivo social, pero que impliquen una nueva construcción: la creación de una nueva respuesta para ellos, y por supuesto, relacionadas con los contenidos significativos, que representen un desafío motivante, no competitivo; por ej. en la construcción de diferentes tipos de apoyo (cuadrupedia, tripedia, etc.) el maestro propone un simple movimiento, que los niños de acuerdo a sus posibilidades y al grado de motivación encontrarán la solución adecuada: ¿Quién puede hacer un puente con el cuerpo?

En este punto, debe destacarse nuevamente la importancia de la acción orientadora del docente, proponiendo experiencias educativas interesantes y enriquecedoras del bagaje que los niños poseen, que les permitan el acceso a los contenidos a través de diferentes propuestas didácticas, donde puedan pensar, descubrir, probar y encontrar soluciones por sí mismos. No se debe olvidar que en esta edad, como en otras, los límites son necesarios pero lo importante es ponerlos en el momento oportuno. Esto es importante con el fin de guiar a los niños hacia una moral autónoma.

Es así como, de distintas maneras, se accede a un mismo camino que será la apropiación de nuevos y significativos aprendizajes, en un contexto dinamizador de las potencialidades del niño.

Numerosas son las oportunidades que presenta al docente la clase de Educación Física, para permitir a los niños comunicarse, compartir, darse normas, enseñarse mutuamente, organizarse.

El docente deberá tomar como punto de partida de su planeamiento, los saberes y experiencias de movimiento, las posibilidades psicomotrices y los intereses y necesidades de los grupos con los cuales se trabajan, y en función de ese diagnóstico, establecer los objetivos de la tarea y seleccionar los contenidos que se integrarán en ejes de contenidos escogidos con criterios realistas, que se adapten a las carencias de adecuadas instalaciones y el material disponible. A partir de aquí, ¿cuál será la estrategia que deberá seguir el maestro para conseguir la amplia base motriz que deberá poseer el niño al finalizar el Nivel Inicial?

En esta etapa de la educación del niño, el juego, o más correctamente el enfoque lúdico de las actividades, debe caracterizar las estrategias metodológicas. Desde la Educación Física el niño enfrentará a través de ello, de un modo placentero las situaciones de aprendizaje que el docente le plantee.

También el maestro podrá usar como estrategia de enseñanza en este Nivel, los problemas de movimiento y los procedimientos de exploración y experimentación de los niños para su resolución.

“Estas estrategias llevan al niño a vivir una situación de problema motriz en diferentes acciones, donde él mismo irá descubriendo de acuerdo a sus potencialidades y nivel de madurez” (J. Lora Risco, 1991).



En la situación problemática se integran los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, según las actividades y los objetivos que se propongan. Ejemplo: el compañero se ha dormido, ¿pueden llevarlo cruzado sobre las espaldas?... ¿de qué otra manera? La situación de aprendizaje dará lugar a la actividad exploratoria de los niños. En estas acciones el alumno explora, experimenta, prueba, descubre respuestas a la tarea que se le presenta y utiliza diferentes esquemas de acción, y así construye su motricidad.

El docente debe respetar “los tiempos” individuales y grupales, estar atentos a los requerimientos de los niños, brindar seguridad y contención, reconducir la actividad cuando sea necesario. Si las respuestas de los niños son variadas pero no responden a los objetivos, el maestro las reencauza hacia los logros que se propuso, manteniendo la motivación y la actividad.

A su vez, el maestro puede seleccionar, de las diferentes respuestas que surjan del propio descubrimiento de los niños, aquella que se ajuste más a la expectativa deseada.

Esta estrategia demanda una actitud de disponibilidad del docente a los requerimientos de los niños, sin intervenir innecesariamente, pero sí ayudando a la manifestación de distintas respuestas de movimientos, sin dar ni fijar modelos. A su vez, deberá dar el tiempo necesario para explorar y experimentar respuestas, especialmente en aquellas que requieran mayor precisión y ajuste, como las habilidades manipulativas (pases, recepción de objetos, acciones de equilibrio, etc.). Y **por** sobre todo el maestro deberá conocer muy bien lo que desea desarrollar en sus alumnos, lo que está bien o mal hecho, y dar rienda suelta a su creatividad inteligente que determinará la consigna precisa y motivadora que guiará a los niños en la búsqueda de sus aprendizajes más significativos. “No hay alumnos creativos donde existan maestros que no lo sean”.

Es importante que en los momentos oportunos y al finalizar la actividad, se deba encontrar un espacio para el diálogo con los niños, para promover una reflexión sobre lo que se hizo y cómo se hizo (juicio positivo).

Se debe tener en cuenta, que guiar al alumno **no** significa **imponer**, sino evitar que la “espontaneidad” dé lugar a la desorientación. Las dificultades a vencer no deben ser tantas, que no permitan **su** resolución por parte de todos o casi todos los niños; ni tan fáciles que no despierten su interés, por lo que es fundamental **conocer el grupo con el que se trabaja y respetarlo**.

También es importante tener en cuenta que existen ciertos contenidos o las características de determinados grupos de niños que demandan del maestro una estrategia más hacia la conducción. En estos casos las consignas son más cerradas, determinan más la acción que se proponen. El docente deberá asumir una actitud más directiva, generalmente debe mostrar o dar modelos de movimientos.

Cabe consignar que este tipo de conducción, sólo se circunscribe a unos pocos contenidos y no a la mayoría. No debe desconocerse que en ciertas medidas y aunque la percepción de los niños es global y no discrimina “detalles” técnicos, la imitación de modelo puede ser provechosa para el control de la motricidad infantil, siempre y cuando respete el concepto de movimiento global (el todo), esto se aplicaría a los casos de las destrezas que poseen una estructura motriz fija, por ejemplo los rípidos, potrillitos, vertical, etc.

Es importante señalar que los contenidos de la Educación Física **son** saberes que se enseñan. Estos saberes pueden ser propios de la disciplina **como** las habilidades motrices básicas (correr-saltar-pasar-balancear) o el equilibrio estático y dinámico del cuerpo.

Otros contenidos son también abordados por otras disciplinas desde su propia perspectiva, la diferenciación de los ritmos cardíacos que en Educación Física supone hacerlo a través de su diferencia cuando el cuerpo está en reposo y en movimiento, es también un contenido para la Ciencias Naturales. También podríamos mencionar contenidos que apoyan a las matemáticas o a la escritura.

Estas posibles articulaciones implican una tarea conjunta de las maestras y los profesores de Educación Física evitando falsas integraciones.

Organizarán y dinamizarán situaciones de aprendizajes significativos que permitan un máximo de aprovechamiento del escaso tiempo disponible (1 hora semanal, fragmentada en 2 ó 3 sesiones), y la participación dinámica de todos los niños, aun en grupos numerosos,

Por último, es importante la evaluación, como necesario control del proceso de aprendizaje. Pero las características de la misma en este nivel, son muy singulares, dado que no es conveniente someter a los niños a pruebas estrictas que generen sentimientos de fracaso. De esta manera, será importante destacar los logros, prevaleciendo así la acción estimulante de la evaluación. Por otra parte, es menester tener en cuenta que un adecuado proceso de socialización exige coordinar la evaluación individual con la grupal.

La globalidad del movimiento infantil no permite la realización de pruebas formales, en la que se analicen aspectos parciales o muy determinados, por lo que no tiene sentido montar un aparato evaluativo para tal fin. La evaluación debe derivarse directamente de los logros, con criterios sencillos y recursos técnicos simples (como una actividad dentro de la clase), que permita reconocer fundamentalmente el ajuste del movimiento como expresión de la coordinación dinámica general y visomotora en constante evolución y progreso en esta etapa.

A su vez, es menester tener en cuenta que la integración del proceso educativo, solicita insertar la evaluación de los logros psicomotrices en el conjunto de los logros educacionales.

De esta manera, la tarea docente estará fundada en el manejo de la significación pedagógica que apoyará y acompañará el proceso de desarrollo y crecimiento, en la construcción de los aprendizajes del niño de este Nivel que lo llevará al desarrollo de un acervo motor amplio y a alcanzar un dominio de sí mismo, además del establecimiento de relaciones espacio-temporales con los objetos que superan el nivel sensoriomotor y le permiten configurar el campo nacional sobre el cual se apoya el desarrollo intelecto cognitivo y los aprendizajes culturales más elevados.

---

# BIBLIOGRAFÍA

---

## 1. GENERAL

- AGUERRONDO, I., "La calidad de la educación. Ejes para su Definición y Evaluación", *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Buenos Aires, 1993.
- AGUERRONDO, I. y ZOPPI DE CERRUTTI, A., *El planeamiento educativo como instrumento de cambio* Troquel, Buenos Aires, 1994.
- ARTIGUE, M. y otros, *Ingeniería didáctica en educación matemática*, Iberoamericana, Bogotá, 1995.
- BERTONI A., POGGI M. y otros, *Evaluación y calidad educativa*, Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- BRASLAVSKY, C., "El currículum como dispositivo de regulación. Los niveles de especificación curricular", *Novedades Educativas*, N° 55, 1994.
- COLL, C., *Psicología y currículum*, Paidós Mexicana, 1991.
- COLL, C., "Los niveles de concreción en el diseño curricular", *Cuadernos de pedagogía*, N° 139, España, 1993.
- DÍAZ BARRIGA, A., *Currículum y evaluación escolar*; Colección Cuadernos, Aique, Buenos Aires, 1991.
- DÍAZ BARRIGA, A., *El currículo escolar*, Aique, Buenos Aires, 1994.
- FRIGERIO, G., *De aquí y de allá. Texto sobre la institución educativa y su dirección*, Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- FRIGERIO, POGGI y TIRAMONTI, *Las instituciones educativas. Caray seca*, Troquel, Buenos Aires, 1993.
- GONZÁLEZ, A., RADRIZZANI GOÑI, A., MORALES, M. y Otros, *Aprender el currículum o aprender a pensar. Un falso dilema*, Troquel, Buenos Aires, 1994.
- HARF, R., PASTORINO, E. y otros, *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*, El Ateneo, Buenos Aires, 1996.
- LEMUS, L., *Administración, dirección y supervisión*, Kapelusz, Buenos Aires, 1993.
- LUCERO, M. T., "Nuevas expectativas para el desempeño del rol", en *Novedades Educativas*, N° 52, Buenos Aires, 1994.
- OBIOLS, G., "El por qué y el cómo de una escuela nueva", en *Revista Lumen de Actualización Docente*, Buenos Aires, 1994.
- SACRISTAN, J., *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Morata, España, 1990.
- SAN MARTÍN de DUPRAT, H. y MALAJOVICH, A., *Pedagogía del Nivel Inicial*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1996.
- SOLER FIÉRREZ, *Fundamentos de supervisión educativa*, Visor, Madrid, 1993.
- "Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes", Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Buenos Aires, 1993.
- "Planificación estratégica por un problema. Un enfoque participativo", Ministerio de Cultura y Educación, Caracas, Venezuela, 1993.
- "Recomendaciones metodológicas para la Enseñanza", Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1994,

- “Criterios para la Planificación de diseños curriculares compatibles con las provincias y con la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires”, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1994.
- “Diseño Curricular para la Educación Inicial”, Dirección General de Desarrollo Educativo, Consejo Provincial de Educación, Río Negro, 1992.
- “Gestión Institucional. Módulo 1: Marco analítico de la institución Escolar”, Selección bibliográfica, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1995.
- “Marco conceptual. Encuadre pedagógico. Ejes de formación y competencias básicas de los lineamientos básicos curriculares comunes”, Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1992.
- “Marco socio-político y pedagógico del Currículum del Nivel Inicial”, Consejo de Educación de la Provincia de Neuquén, 1995.
- “Normas para la evaluación de ítems”, Anexo I, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1994.
- Anexo al Diseño Curricular para el Nivel Inicial, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.
- Circular N° 8, Consejo General de Educación, Corrientes, 1993.
- Currículum para el Nivel Inicial, Ministerio de Educación, Río Negro, 1991.
- Currículum para el Nivel Primario, Ministerio de Educación, Río Negro, 1991.
- Diseño Curricular Base para la Educación Infantil, Ministerio de Educación y Ciencias, España, 1990.
- Diseño Curricular para el Nivel Inicial, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1989.
- Documento para la Concertación, Serie A N° 8, Consejo Federal de Cultura y Educación Ministerio de Cultura y Educación ‘de la Nación, Buenos Aires, 1993.
- Informe final de la Asamblea Nacional del Consejo Pedagógico, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1993.
- Lineamientos Curriculares Nivel Medio, Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación, Corrientes, 1980.
- Unidad Nacional y Transformación Educativa, Serie Pensamiento Fundamental, N° 1, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1989.

## 2. LENGUA

- BERNARDEZ, E., *Introducción a la lingüística de texto*, Espasa Calpe, Madrid, 1982.
- CASSANY, D., *Describir el escribir*, Paidós Barcelona, 1989.
- CASSANY, D. y otros, *Expresión oral*, Enseñar Lengua, Grao, Barcelona, 1993.
- CORTÉS, M. y BOLLINI, R., *Leer para escribir* El Hacedor, 1994.
- DUBOIS, M. E., *El proceso de la lectura* Aique, Buenos Aires, 1995.
- FERREIRO, E., *Haceres quehaceres y deshaceres con- la lengua escrita en la escuela rural*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1991.
- FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M., *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XX, 1992.
- GOODMAN, K., "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística", en "Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura II", Asociación Internacional de lectura. Lectura y Vida, Buenos Aires, 1996.
- HALLIDAY, M. A., *El lenguaje como semiótica social*, FCE, México, 1982.
- RODRIGUEZ, M. E., KAUFMAN, A. M., *La escuela y los textos*, Santillana, Buenos Aires, 1993.
- SOLÉ, I., *Estrategia de lectura*: Graó, Barcelona, 1992.
- TEBEROSKY, A., *Aprendiendo a escribir*; Cuadernos de Pedagogía N° 8, Fontalba, Barcelona, España.
- TEBEROSKY, A., TOLCHINSKY L., *Más allá de la alfabetización*, Santillana, Buenos Aires, 1995.
- TOLCHINSKY LANDSMAN, L., *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Anthropos, Barcelona, 1993.
- VAN DIJK, T. 'A., *Texto y contexto semántica y pragmática del discurso*, Cátedra Madrid, 1984.
- Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1995.
- Contenidos Básicos Comunes para la EGB.*, Consejo Federal de Cultura y Educación Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1995
- Documentos para la concertación, Serie A N°8; Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación; Buenos Aires, 1995.
- Segundo Seminario Taller de Capacitación en los Contenidos Básicos Comunes, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Alfabetización en la Educación Inicial, Buenos Aires, 1995.
- Seminario Taller de Capacitación en los Contenidos Básicos Comunes, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, La alfabetización en el Educación Inicial, Santa Fe, 1996.

### 3. MATEMÁTICA

- BERTHELOT, R. y SALIN, M., "La enseñanza de la geometría en la escuela primaria", Selección bibliográfica de "Número, espacio y medida", P.T.F.D., Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- BRISSIAUD, R., ¿Contar en el Jardín? Sí, pero...", P.T.F.D., Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- CHARNAY, R., "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en Parra y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de las matemáticas*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- CHARNAY, R. y VALENTÍN, D., "¿Cálculo o conteo? Conteo y cálculo", Selección bibliográfica del Módulo "Número, espacio y medida", P.T.F.D., Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- DANTZIG, T., "Evolución del concepto de número", P.T.ED., ob. cit,  
*Contenidos Básicos Comunes para el Nivel inicial* Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- GALVEZ, G., "La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental", en Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de matemáticas*, Paidós, 1994.
- KAM, C., *Los niños reinventan la aritmética*, Ed. Visor, Madrid.
- Documento anexo al Diseño Curricular del Nivel Inicial, Area de Matemáticas (elaborado por Adriana Castro), M.C.B.A., 1995.
- KAMII, C. y DE VRIES, R., *Juegos colectivos en la primera enseñanza*, Ed. Visor, 1988.
- Mathematics in the National Curriculum, Welsh Office Education Department, Inglaterra, 1995.
- MILLIAT, C., "Realización de figuras planas y representaciones en el nivel inicial", P.T.F.D., ob. cit.
- MILLIAT, C. y NEIRET, R., "Juegos numéricos y elaboración de reglas en el nivel inicial", P.T.F.D., ob. cit.  
*Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- Ministère de L'Education Nationale, Programmes de L'école primaire, Francia, 1995.
- M.C.B.A., Documento Anexo Diseño Curricular del Nivel Inicial, Área de Matemáticas (elaborado por Adriana Castro), 1995.
- PARRA, C., SAIZ, I. y SADOVSKY, P., "Número, espacio y medida. Documento curricular", P.T.F.D., Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- SAIZ, I. y PARRA, C., "Los niños, los maestros y los números", Documento Curricular, M.C.B.A., 1994.
- SAIZ, I., "Matemática en preescolar. Nuevas ideas matemáticas", Corrientes, 1985.
- SINCLAIR, A. y SINCLAIR, H., "Las interpretaciones de los niños preescolares sobre los números escritos", P.T.F.D., ob. cit.

---

#### 4. CIENCIAS NATURALES, SOCIALES Y TECNOLOGÍA

- AISENBERG, B. y ALDEROQUI; S., *Didáctica de las ciencias sociales*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- BENLLOCH, M., *Ciencias en el parvulario*, Paidós, Buenos Aires, 1992.
- CANESTRO, E., *Disfrutar aprendiendo ciencias*, Troquel, Buenos Aires, 1992.
- COLL, POZO, SARABIA, VALLS, *Los contenidos en la reforma Santillana*, España, 1994.
- DEL VAL, J., *Crecer y pensar*; Paidós, España, 1991.
- WEISSMANN, H. (comp), *Didáctica de las ciencias naturales. aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Anexo del Diseño Curricular, Ciencias Sociales Ciencias Naturales,,Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.
- Aportes para la elaboración de diseños curriculares compatibles para el Nivel Inicial, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1996.
- “Ciencias Naturales en el Nivel Inicial, Ciencias Sociales en el Nivel Inicial”, Documentos del Seminario de Capacitación en los CBC, Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente, Ministerio de Cultura, y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1995.
- “Ciencias Naturales en el Nivel Inicial”, Documento curricular y selección bibliográfica,, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1994.
- Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1995.
- “Diseño curricular base para la Educación Infantil”, Ministerio de Educación y Cultura de España, 1989.
- “Diseño curricular para el Nivel Inicial, Anexo, Ministerio de Educación, Río Negro, 1995.
- “Diseño Curricular para la Educación Inicial”, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1989.
- “Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial”, Documento curricular y selección bibliográfica, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1994.
- Los Contenidos Básicos Comunes en la escuela. Nivel Inicial*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1996.



## 5. EDUCACIÓN ARTÍSTICA

- ANDRÉS, B., GAINZA, V., *La educación musical frente al futuro*, Guadalupe, Buenos Aires.
- BIRD, J. y PIRSTEIN, A., *Aprendizaje por el movimiento*, La Obra, 1983.
- CARRETERO, Mario y otros, *Pedagogía de la escuela infantil*, Santillana, 1989.
- CRESPI, I. y FERRARIO, Jorge, *Léxico técnico de las artes plásticas*, Eudeba, 1987.
- FREGA, A. L., *Música para maestros*, Marymar, Buenos Aires, 1984.
- GAINZA, V., *Nuevas perspectivas de la educación musical*, Guadalupe, Buenos Aires 1992.
- HARF, R. y STOKOE, P., *La expresión corporal en el jardín de infantes*, Paidós, 1980.
- LOWENFELD, B., *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires, 1989.
- LURCAT, L., *Pintar; dibujar escribir, pensar*; Cincel, Buenos Aires, 1990.
- MALBRÁN, S., *El aprendizaje de los niños*, Acti-libro, Buenos Aires, 1980.
- NUM DE NEGRO, B., *La educación estética del niño pequeño*, Magisterio, 1992.
- STOKOE, P., *Expresión corporal, guía didáctica para docentes*, Ricordi, Buenos Aires, 1978.
- STOKOE, P. y SIRKIN, A., *El progreso de la creación en arte*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Diseño Curricular y Anexo, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1989-1995.
- Seminario Federal para la Elaboración de Diseños curriculares Compatibles para el Nivel Inicial, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Villa Giardino, 1996.
- Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, Consejo Federal Educación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- Contenidos Básicos Comunes para la EGB*, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995.

## 6. EDUCACIÓN FÍSICA

COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B. y VALL, E., *Los contenidos de la reforma*, Santillana, España, 1994.

DUFRESSE, *La gimnasia en el jardín de infantes*, Kapelusz, Buenos Aires, 1976.

GÓMEZ, J., *La educación física en el nivel primario*, Stadium, Buenos Aires, 1993.

GÓMEZ, J. y INCARBONE, O., *Juego y movimiento en el jardín de infantes*, Novelibro, Buenos Aires, 1989.

GONZÁLEZ, L. y GÓMÉZ, J., *La educación física en la primera infancia*, Stadium, Buenos Aires, 1992.

GUIRALDES, M., BRIZZI, H. y MALDUEÑO, J., *Didáctica, de una cultura de lo corporal*, Edición Argentina, 1994.

MARAZZO y MARAZZO, *Didáctica de la educación física en el jardín de infantes*, Cierdia, Buenos Aires, 1983.

MEDEIROS, E. B., *Juegos de recreación*, Ruíz, Díaz; Buenos Aires 1969.

SANCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*, Gymnos, España, 1989.

Anexo al Diseño Curricular de Nivel Inicial, Municipalidad de Buenos Aires, 1995.

*Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1995.

Cuadernos de Actualización Curricular, Municipalidad de Buenos Aires, 1996.

# COORDINACIÓN INFORMÁTICA

Licenciada Carina González de Garcia

## OPERADORES

Analista de Sistemas Mirta Nélide Etelvina Bogarín

Profesora Alejandra Núñez Corres

Señor Diego Fernando Martínez

Señor Héctor Rolando Martínez

Señor Manuel Brunel

Profesora Angela Graciela Echagüe

---

---

Colaboraron en:

Diseño y composición:  
Abbate e Bonafini . Cobas

Coordinación de la producción gráfica:  
Unidad Técnica de Publicaciones y CEI,  
Ministerio de Cultura y  
Educación de la Nación.

Esta edición se terminó de imprimir en los talleres gráficos de la Cooperativa de Trabajo Ferro Graf Ltda. en el mes de febrero de 1997  
Industria Argentina