

foli
372.3

0.1951

ORGANIZACION DE ESTADOS AMERICANOS

Departamento de Asuntos Educativos



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Dirección Nacional de Educación
Pre Primaria y Primaria

PROYECTO MULTINACIONAL PARA LA EDUCACION INICIAL Y BASICA EN AMERICA LATINA

MODULO 5

LA PLANIFICACION EN EL JARDIN DE INFANTES



Programa de
Educación
Inicial

República Argentina
1987

BIBLIOTECA	
Entró	fol. 1078
	372.3
	4
Remitente	Arg
Interventor	Arg

fol 1
372.3
4

NOMINA DE AUTORIDADES

INV	001951
FOL.	372.3/4
LIB	



MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

Ministro de Educación y Justicia

Dr. Jorge Sabato

Secretario de Educación

Dr. Adolfo Luis Stubrin

Subsecretario de Gestión Educativa

Dr. Juan Carlos Pugliese (h)

Directora General de Programación Educativa

Lic. Alicia N. L. de Bertoni

Directora del Proyecto Multinacional para la Educación Inicial y Básica en América Latina

Prof. Gladys Sen de Cello

Coordinadora Programa Educación Inicial

J. Susana Bagur de Bouquet

ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS



Secretario General

Embajador Joao Clemente Baena Soares

Director del Departamento de Asuntos Educativos

Dr. Getulio Carvalho

Jefe de la División de Comunicaciones para la Educación

Lic. Osvaldo Kreimer

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

01966



Estimado docente:

Nuevamente, nos encontramos para continuar con esta experiencia de capacitación a distancia.

En este Módulo Nº 5 desarrolaremos otro aspecto fundamental de la práctica docente en el Jardín de Infantes: LA PLANIFICACION.

Para ello, tendremos como permanente marco de referencia lo ya visto en los 4 módulos anteriores, porque sustentaremos la planificación sobre la base de los aportes teóricos y teniendo en cuenta la propia realidad del grupo de educandos.

De esta manera, le proponemos los siguientes:

OBJETIVOS
ESPECIFICOS

- * Conocer los elementos básicos que conforman/ la planificación como herramienta necesaria/ para la práctica educativa.
- * Tomar conciencia de los componentes supuestos y explícitos de la planificación que están presentes en la selección de objetivos-/ contenidos-actividades y criterios de evaluación
- * Construir su propio modelo de planificación/ a partir de los elementos teóricos y de su / implementación de acuerdo con su realidad educativa.



CONTENIDO DEL MODULO



DIAGRAMA CONCEPTUAL



DESARROLLO

- * ¿A qué llamamos planificación?
- * ¿Cuáles son los supuestos básicos de una planificación?
- * Concepto de planificación.
- * Tipos de planificación.
- * Componentes de la planificación.
- * Unidades didácticas.
- * Guía para la evaluación de la unidad didáctica.
- * Guía para la evaluación anual



PROPIUESTA DE TRABAJO PARA LAS REUNIONES ZONALES



LECTURAS QUE SERAN DISCUTIDAS EN LAS REUNIONES ZONALES



A MANERA DE SINTESIS



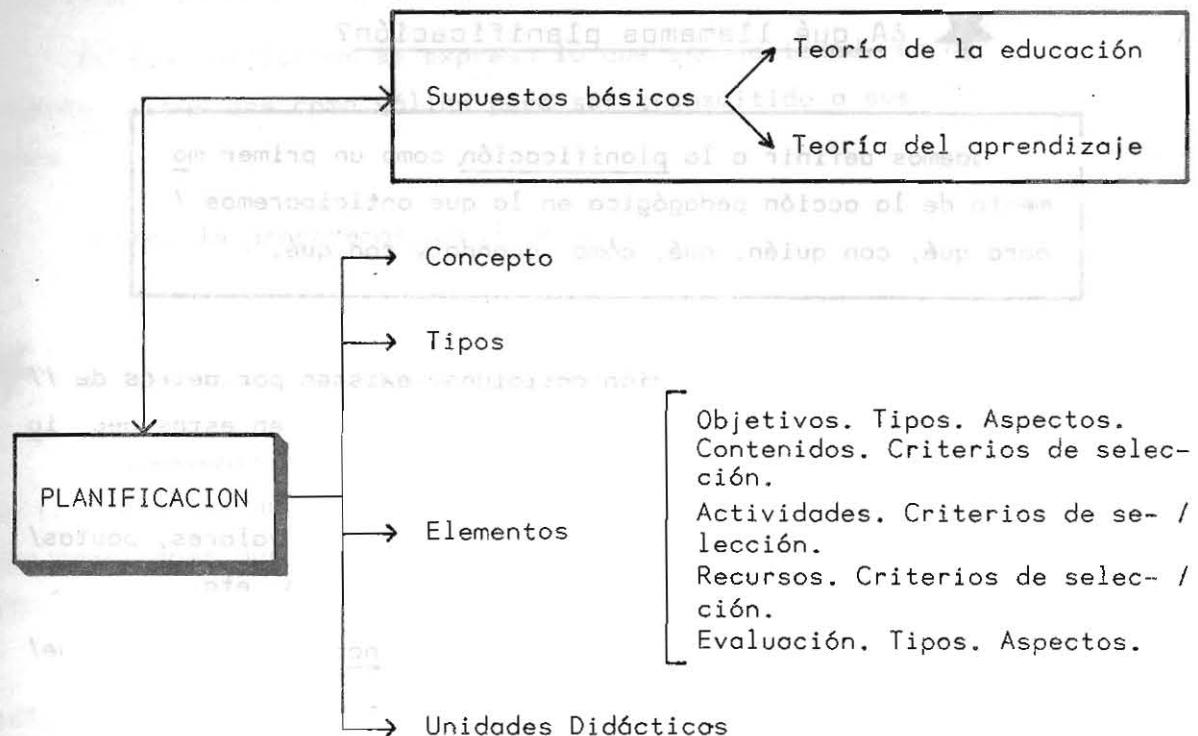
BIBLIOGRAFIA GENERAL



DIAGRAMA CONCEPTUAL



función didáctica.



Comencemos, entonces, a tratar el primer tema ...

★ ¿A qué llamamos planificación?

Podemos definir a la planificación como un primer momento de la acción pedagógica en la que anticiparemos / para qué, con quién, qué, cómo, cuando y con qué.

Al igual que en cualquier acción cotidiana, existen por detrás de // estas determinaciones, una serie de aspectos que influyen en estas decisiones. Veamos cuáles son:

- A) Aspectos que tienen que ver con el docente y sus valores, pautas/ culturales, formación, características personales, etc.
- B) Aspectos que hacen referencia a las determinaciones sociales que/ son de dos tipos:
 - a) las relacionadas con el grupo de niños, su grupo familiar y la comunidad inmediata, y
 - b) las vinculadas con la sociedad en general, con los objetivos y fines de la educación en un país y en un determinado momento / histórico.

Sabemos que la educación es uno de los medios de los que se vale toda sociedad para asegurar su permanencia en el tiempo y en este sentido, / podemos hablar de una función conservadora.

De este modo, la sociedad determinó qué valores va a transmitir y // qué contenidos son seleccionados como significativos. En una sociedad democrática se posibilita una mayor participación de los distintos sectores sociales en la discusión acerca de estos valores y contenidos. Esto lo visualizamos dentro del sistema educativo a través de resoluciones, circulares, cambios de programas, reglamentaciones, etc., que a menudo manifiestan contradicciones entre sí; producto de esta lucha por hegemonizar lo social.

Señalamos esta cuestión con la intención de que usted como docente / tenga en cuenta que no recibe lineamientos pedagógicos, técnicos o adminis

trativos que no hayan pasado por ese filtro de referencia ideológico.

Por esta razón, el docente cuando realiza su tarea tiene como punto/ de partida un currículum o programa que la dirección provincial de educación elabora como guía del accionar educativo fijando en el mismo: fines, / objetivos, contenidos, actividades, recursos y modos de evaluación.

En ese currículum se expresa lo que esa sociedad, en un determinado/ momento, establece como válido para ser transmitido a sus miembros más jóvenes.

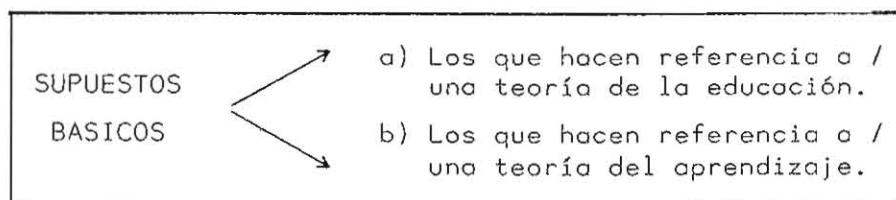
Ahora, le proponemos analizar ...

★ ¿Cuáles son los supuestos básicos de una planificación?

Seguramente cuando usted decide planificar su tarea tiene -de manera consciente o no- un esquema conceptual que irá determinando las elecciones/ y/o decisiones que haga en relación a objetivos, contenidos, actividades, / etc.

Digamos que cada elección que usted realiza implica una jerarquización de prioridades y, al mismo tiempo, la omisión de otros aspectos. Pensemos ... ¿Cuáles son los elementos que componen este esquema?

Para organizar la exposición los agruparemos alrededor de dos ejes / que consideremos fundamentales:



Entremos a considerar el primer eje:

a) TEORIA DE LA EDUCACION

Los docentes, en general, estamos poco acostumbrados a pensar en términos de una teoría de la educación. Comúnmente ésta, para nosotros, hace referencia a una materia que alguna vez estudiamos en nuestra carrera, vinculada a un estudio histórico que vemos poco relacionado con /// nuestro quehacer diario.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de una teoría de la educación?

Una teoría de la educación se plantea en primera instancia qué relación existe entre la sociedad y la función educativa.

Ahora vamos a describir brevemente algunas corrientes que consideran de distinta manera la relación sociedad-función educativa.

Para enriquecer su estudio le proponemos una actividad. A medida que // lea el texto, complete el cuadro e-/nunciando las características sobresalientes de cada teoría.

TEORIA DE LA EDUCACION	RELACION SOCIEDAD - FUNCION EDUCATIVA
Escuela tradicional	
Escuela nueva	
Pedagogía tecnicista	
Teoría crítica	

Si tomamos la escuela llamada tradicional en la que todos nos formamos, la educación es vista como medio para la modificación de lo social, en el sentido de lograr una sociedad más justa. El supuesto que está por detrás es que a mayor educación del pueblo habrá mayor justicia y mayor participación política, asegurando un Estado sólido y estable. Como observamos, hay un intento de democratizar la sociedad a través de la educación.

En este sentido, la educación cumple una clara función política y el maestro tiene un claro mandato social en el sentido de lograr que todos sus alumnos aprendan lo mismo, siendo él el responsable de ese aprendizaje.

Esta teoría educativa influyó decisivamente en la escuela primaria y en la formación de docentes de este nivel.

En el Jardín de Infantes, esta teoría tuvo poca influencia; podríamos decir que prácticamente él se expandió al calor de lo que llamamos/ escuela nueva. Esta corriente surge como respuesta frente al fracaso de la llamada escuela tradicional, al no cumplir ésta con el mandato social y al modificarse las condiciones socio-económicas vigentes.

Mientras que para la escuela tradicional todos los individuos eran esencialmente iguales y por lo tanto, todos podían y debían aprender lo mismo y en el mismo momento, para los teóricos de la escuela nueva los sujetos son esencialmente distintos y por lo tanto, no todos pueden aprender lo mismo, tienen tiempos y posibilidades de aprendizaje diferentes.

No obstante, la educación sigue cumpliendo un importante papel para el cambio social, ya no a través de la apropiación del conocimiento sino centrado en el cambio de actitudes y valores que permitan al sujeto/ adaptarse a los requerimientos de una sociedad que se espera sea menos/ conflictiva y más armónica.

El papel del docente, desde esta teoría, es el de respetar las características del alumno, su forma de pensar, su tiempo, propiciando el desarrollo de los aspectos afectivos y sociales, como por ejemplo la cooperación, la creatividad, la libre expresión, los hábitos, la integración grupal, etc.

Por su parte, los contenidos de aprendizaje son considerados como medios o recursos para el desarrollo de estos aspectos.

Los postulados de la escuela nueva fueron y aún son considerados como la avanzada dentro del ámbito educativo y así el Jardín pasó a ser / considerado la vanguardia del mismo.

Pero ... pensemos: ¿podemos hoy seguir postulando que es ésta la única/ función de la educación? ¿Cuáles fueron los resultados reales de la /// puesta en práctica de esta teoría?

Sabemos que al fomentar las diferencias individuales se acentuaron / las diferencias sociales vigentes, así el que menos tiene, tanto material como culturalmente, con certeza es el que menos aprende y por lo // tanto, el que menos se beneficia con su acceso a la escuela.

Por otro lado, el docente perdió su rol específico: el de enseñar, / transformándose en un mero acompañante del desarrollo espontáneo y durativo de los niños. Nos encontramos así con una escuela que se vació de contenidos y que en lugar de ser un espacio para el aprendizaje se / transformó en un ámbito recreativo y la maestra, en una simple animadora del mismo.

En los últimos años vimos surgir en nuestro país una nueva corriente pedagógica que se acopló sobre los postulados, muchos de ellos tergiversados, de la escuela nueva. Nos referimos a la pedagogía tecnicista que nos inundó con los objetivos operacionales u operativos, y que transformó a la escuela en una suerte de fábrica en la cual los resultados estaban previstos y controlados.

¿Cuáles son esos resultados? El niño se convirtió en una suma de conductas fragmentadas observables y esperables. El docente perdió de vista la totalidad del proceso y su rol de conductor del mismo. Al igual / que el obrero de una fábrica, que sólo conoce un fragmento del proceso/ productivo, el maestro pasó a ser un ejecutor de actividades que respondían a objetivos de corto plazo y cuyos objetivos más generales eran determinados, por "supuestos expertos", a través de currículos y programas.

La propuesta de esta corriente es que a partir de una planificación/ exhaustiva se logrará aumentar la eficacia del sistema educativo. Pero/ no debemos olvidar que esta preocupación por la eficacia del sistema, / que implica mayor control sobre el producto que sale del mismo, se evidenció durante el llamado proceso militar.

Seguramente usted coincide con nosotros en expresar que la función /

de la educación para esta corriente no es el cambio, sí se propone ser/ medio de consolidación del modelo social vigente. Por eso, la importancia que tiene el control sobre lo que pasa dentro del aula, la tarea // del docente y el aprendizaje del chico. Los maestros dejamos de ser, // como nos llamaba Delia Etcheverry -"artesanos"-, delegamos en los especialistas nuestra capacidad de pensar, decidir, y crear.

Todos estos aspectos que "achicaron" el espacio del docente y del alumno, fueron encubiertos por el mantenimientos de postulados de la nueva escuela, particularmente los centrados en la actividad. La actividad es considerada como mero acción efectiva (observable) y concreta. Se // concibe un chico que constantemente está en movimiento como si esto fue ra sinónimo de aprendizaje y el docente cree ilusoriamente que controla el aprendizaje del niño.

Podemos apreciar que esto oculta la disociación entre el pensar y el hacer privilegiándose esto último y negando la existencia de un proceso que debe dar cuenta de los resultados, producto de la intencionalidad / educativa.

En esta reseña planteamos distintas concepciones de la función que / cumple la educación. Corresponde ahora que explicitemos cuál es nuestra postura al respecto.

Coincidimos con las corrientes anteriores en que la educación cumple una función social y en este sentido es fuertemente determinada por ésta, es decir, cumple una función conservadora.

Pero, al mismo tiempo, tiene un grado de independencia relativa que/ le posibilita una influencia transformadora. Esto nos muestra un inter- juego de influencia recíprocas entre ambas.

Desde esta postura, el docente asume su rol de manera crítica, siendo consciente de los condicionamientos que sufre su ejercicio profesional, y también de sus posibilidades de cambio.

Desde este punto de vista, el docente considera la realidad concreta en la que viven sus alumnos y sus familias para poder evaluar los diferentes puntos de partida de cada uno de ellos, tomando en cuenta estos/ diferencias iniciales en la planificación de su tarea de modo que le // permita a través de su accionar equiparar los puntos de llegada.

Esto posibilita que todos los alumnos alcancen similares objetivos / a través de procesos y modos propios, donde el docente asume un rol ac-

tivo y se responsabiliza por los aprendizajes que realizan sus alumnos. Es decir, tiene en cuenta el proceso dirigiéndolo con el propósito de / incentivarlo, encauzarlo, etc., a través de actividades significativas/ que respondan a contenidos socialmente válidos que el alumno debe apro- piarse.

Podemos sintetizar lo expuesto hasta ahora, agrupando las teorías e- ducativas bajo dos clases: por un lado,

* las no críticas, es decir las que no consideran lo social como de- terminante del accionar educativo, cayendo en un cierto optimismo/ pedagógico en el sentido del poder transformador de lo educativo / sobre lo social. En este grupo incluimos a la escuela tradicional, o la escuela nueva y a la pedagogía tecnicista;

y en el segundo grupo, que denominamos

* teorías críticas incluimos nuestra propuesta, la que toma en cuen- ta la relación entre ambos polos siendo la educación producto de / lo social, y a la vez, elemento de cambio. Esta propuesta conside- ra a la realidad producto de un permanente juego de contradicccio- / nes que el maestro debe conocer e integrar para reconocer los lími- tes que le impone la realida y, al mismo tiempo, las posibilidades que él mismo puede generar.

Pasemos ahora a considerar el otro eje que apoya la tarea de planifi- cación y que se vincula con el recién desarrollado.

b) TEORIAS DE APRENDIZAJE

Definimos como teoría del aprendizaje a un conjunto / de postulados que dan cuenta de los procesos por los // cuales los individuos se apropión del conocimiento.

Cada teoría educativa se articula con cierta concepción acerca de // cómo se supone que aprenden los individuos y por lo tanto, define las / relaciones que se establecen entre docente-alumno y el objeto de conoci- miento.

Desde las diferentes teorías, estos tres elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, no siempre son visualizados articula-

domente. Y quizás sea este aspecto el que fundamentalmente las diferencia.

Ya en el módulo de aprendizaje hemos caracterizado cada una de ellas, por lo tanto ahora nos limitaremos a señalar algunas diferencias/relevantes que se relacionan con nuestro tema específico.

Analizaremos las teorías desde un triple aspecto: cómo se aprende, / cómo se enseña y qué se enseña.

Le proponemos otra actividad para // que realice a medida que vaya estudiando las distintas teorías. Para ello, complete el cuadro indicando las características sobresalientes de cada uno de los aspectos/ de las teorías.

Teoría del aprendizaje	Cómo se aprende	Cómo se enseña	Qué se enseña
Maduracionista			
Conductista			
Interaccionista			

De acuerdo con el papel que se le adjudica al medio ambiente podemos definir tres corrientes de pensamiento:

1. MADURACIONISTA

Este enfoque asimila aprendizaje a desarrollo. Considera a éste/último como un proceso interno, individual y espontáneo. Por lo tanto, el medio únicamente puede acompañar este proceso pero no inter-/viene en la dirección del mismo. El rol del docente es pasivo, y los objetos y situaciones que presenta son simplemente reforzadores de / lo adquirido por el sujeto.

Un ejemplo de esta concepción se observa cuando el docente sa- / biendo que el niño puede resolver un rompecabezas de tres cortes se/ limita a ofrecerle solamente un material de esas características. Es decir que el docente planifica la tarea con la creencia de ir si- // guiendo paso a paso el pensamiento del niño, eligiendo adecuadamente los medios y recursos educativos acordes. Y la educación debe desa-/ rrollar las potencialidades del niño.

2. CONDUCTISTA

Considera que el desarrollo es producto del aprendizaje y por lo tanto, su origen es exterior al sujeto, previsible y controlable. El rol del docente es protagónico, ya que es el encargado de adminis- / trar adecuadamente los estímulos para que este aprendizaje se realice paso a paso y controladamente, evitando errores y reforzando las/ conductas esperadas. No se toma en cuenta el proceso interno, sino / las condiciones externas que harán posible un aprendizaje adecuado./ Así, el sujeto es producto de la educación.

3. INTERACCIONISTA

Esta corriente plantea la existencia de una relación recíproca / entre desarrollo y aprendizaje, es decir que el desarrollo determina las posibilidades de aprendizaje del sujeto, pero al mismo tiempo, / el aprendizaje modifica el desarrollo del sujeto.

El conocimiento se construye a través de la interacción del su-/jeto con el medio, es decir que el sujeto incorpora la realidad y al incorporarla, transforma y se transforma. Desde esta perspectiva, el centro del acto educativo no está ni en el maestro ni en el alumno, / sino en el objeto de conocimiento y en el tipo de vínculo que se es-tablece con él. Se parte del supuesto de que aprender implica con- / flicto, en tanto no es un proceso lineal que va de lo simple a lo //

complejo, sino que implica un constante desafío, ya que el sujeto al apropiarse de la realidad desde sus esquemas de conocimiento, necesita reformularse los mismos reorganizándolos por las nuevas asimilaciones que realiza.

Es decir, el sujeto se enfrenta a la realidad con ciertos esquemas de conocimiento, pero esta realidad "no se deja" asimilar pasivamente sino que muchas veces contradice lo que el sujeto supone o espera de la misma. Esto determina, entonces, una necesidad de reorganización de sus propios esquemas a partir de los nuevos elementos // que le aporta la realidad.

Para facilitar la comprensión de estos enunciados presentamos un ejemplo: frente a una experiencia de flotación, habiendo presentado/ el maestro diferentes materiales, los niños anticipan cuáles de ellos flotarán o no, justificando sus razones, discuten en grupo sus/ diferentes puntos de vista. Se realiza la experiencia y observan que algunos materiales se comportan tal como fue previsto y otros niegan su hipótesis. El maestro propicia la discusión sobre el por qué/ de esta contradicción. En la misma algunos niños reformulan su hipótesis y otros, la siguen sosteniendo mediante razones circunstanciales que dan cuenta del conflicto existente y de su incapacidad de resolverlo.

Podemos inferir que para esta teoría el error cobra un sentido / diferente. Mientras que para los anteriores, el error debe ser evitado ya que implica una distorsión del aprendizaje que debe ser inmediatamente corregida para que no se fije, para los interaccionistas, el error tiene un papel muy importante en la construcción del conocimiento.

Los supuestos errores desde el punto de vista del adulto, don // cuenta de un proceso con lógico interno para el pensamiento del niño y son fundamentales para el desarrollo de sus estructuras.

Por lo tanto, el maestro debe considerarlos desde esta óptica para comprender su significado en este proceso de construcción y dar / una respuesta que valore los esfuerzos intelectuales que implican, / siendo al mismo tiempo capaz de crear situaciones de aprendizaje válidas que le permitan al niño seguir organizando los esquemas en juego.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1962 Buenos Aires - Republica Argentina

En el siguiente esquema podemos apreciar las relaciones existentes entre teorías de la educación, teorías del aprendizaje y el aspecto que se enfatiza en cada una de ellas.



Después de habernos detenido en explicitar los supuestos básicos de/ la tarea de planificar, podemos retomar el

★ CONCEPTO DE PLANIFICACION

En la práctica educativa utilizamos diferentes y complementarias modalidades de planificación. En algunos casos las instituciones determinan/ los esquemas o modelos de planificación que los docentes deberán implementar a lo largo de su tarea. Observamos que el sentimiento que despierta esta imposición es de resistencia y la planificación se destina a la dirección o supervisión quedando como letra muerta en floridas carpetas que en/ pocas ocasiones el maestro abre, consulta y reformula.

Esto nos lleva a preguntarnos cuál es la función real que cumple la/ planificación.

La función real de la planificación es la anticipación organizada de los objetivos, de los contenidos /, significativos, de las situaciones de aprendizaje, de/ los recursos necesarios y de los criterios de evalua- /ción.

Esta función se cumple únicamente cuando el docente asume una participación efectiva y comprometida en las decisiones pedagógicas referidas a su grupo de alumnos. Esto se trasunta en la búsqueda de esquemas o modelos de planificación que él mismo construirá a partir de sus propios necesida- des.

Es, entonces, una herramienta necesaria para la práctica educativa, / ya que le permitirá la reflexión constante, la ratificación o rectifica- /ción de lo previsto, enriqueciendo así su tarea y a él mismo.

Desde nuestra propuesta, la planificación es para el maestro lo que/ las hipótesis son para el niño, es decir anticipaciones virtuales acerca / de cómo se comportará la realidad, y cómo el niño, el maestro, tomará o no conciencia de sus errores, podrá reformularse o dará también "soluciones / de compromiso". El error será también para él, constructivo y un elemento/ fundamental para su desarrollo profesional.

★ TIPOS DE PLANIFICACION

Vamos a enunciar de modo general los distintos tipos de planifica- /

También aquí lo invitamos a elaborar un cuadro que sintetica los aspectos relevantes que usted tendrá en cuenta al realizar cada tipo de planificación.

A medida que analice el texto, complete este panel.

TIPOS DE PLANIFICACION	ASPECTOS A CONSIDERAR
Planificación anual	
Planificación periódica	
Planificación semanal	

ción:

- a) Planificación anual
- b) Planificación periódica
- c) Planificación semanal

a) Planificación anual

Debe ser un esquema tentativo de los aprendizajes que realizará el / grupo de niños durante el año escolar.

"Es de fundamental importancia que los padres puedan incluirse en la tarea, a través de las expectativas que expresan relacionadas con la educación de sus hijos ... sólo así se tendrá la posibilidad de que la / institución escuela responda a las características y demandas del medio. Esta relación dinámica posibilita la tarea transformadora" (Duprat, 1972).

¿Qué aspectos debemos considerar en la planificación anual?

- * Es necesario, en primer lugar, anticipar un diagnóstico de necesidades, que considere características de la comunidad en la que está inserto el Jardín, posibilidades y necesidades de los niños, características y recursos de la escuela.
- * En segundo lugar, el maestro fijará sus objetivos anuales, que serán los logros a alcanzar a partir de su accionar docente, tendientes a superar las características que se registraron en el diagnóstico y respondiendo a las necesidades detectadas.
- * En tercer lugar, seleccionará los contenidos que considere significativos para sus alumnos y en función de los objetivos que se propuso. Estos contenidos se organizarán en una estructura que los integre a través de unidades, centros de interés, etc.
- * En cuarto lugar, propondrá criterios de evaluación para el seguimiento de su propia tarea y la de los niños.

La planificación anual comprende no sólo los aspectos que el docente desarrollará en su tarea específica con los niños sino que debe incluir objetivos y actividades para propiciar la integración de los padres a / la tarea educativa del Jardín.

b) Planificación periódica

Resulta útil que diferenciamos tres períodos en el año: I) Período /

de adaptación, II) Período de desarrollo, III) Período de evaluación // y cierre.

I) El primero se configura de acuerdo con el grupo de niños: experiencia anterior en el Jardín, edad, etc. Su objetivo es la integración del niño a la institución, la construcción del grupo, el establecimiento de los vínculos del docente con los niños, la adquisición de pautas/de trabajo.

En este período, el docente confronta la información previa que tiene a partir de las entrevistas iniciales realizadas con los padres, informes de maestros anteriores y sus hipótesis, con la realidad grupal,/ conformando una visión más ajustada que le permitirá lograr una planificación funcional.

II) El período de desarrollo tiene su inicio en el momento que el docente percibe que el grupo se ha integrado en sí mismo y con la institución, condiciones que posibilitan el desenvolvimiento de la tarea educativa en función del cumplimiento de los objetivos generales. Este período puede ser organizado a través de centros de interés o unidades didácticas.

Podrán adoptarse distintas modalidades según se resuelva o no trabajar en base a unidades didácticas. En ambos casos se planteará un cuerpo de objetivos a lograr en un plazo determinado de tiempo, que podrá / ser quincenal, mensual, etc. Dadas las características de los niños de/ este nivel, consideramos adecuado tener un criterio de globalización, / cualquiera sea la denominación que se adopte (unidad de adaptación, uni/idad didáctica, centro de interés, etc.).

Sabemos que el Jardín de Infantes tiene entre sus objetivos básicos/ favorecer la organización de la realidad y la estructuración del pensamiento; una no se da sin otra. Por lo tanto la unidad didáctica, en la/ medida que se propone favorecer la organización de la realidad concreta que rodea al niño, está al mismo tiempo y como consecuencia de ello, a/segurando el desarrollo de su pensamiento.

En general, los docentes creemos que unidad es sinónimo de tema, tal cual como se conoce en la escuela primaria y secundaria. No es éste el/ concepto con el cual vamos a trabajar.

Creemos que una unidad representa un cierto recorte/ lógico de la realidad que consideramos suficientemente/ significativa como para que el niño la conozca.

Como su nombre lo indica una unidad "ha de tener sentido en sí misma, por la adecuación de sus objetivos, validez de su contenido y significación de sus actividades; y sentido dentro de la secuencia, es decir en/ relación con los aprendizajes anteriores y posteriores". (Sarubbi, 1972).

Sin embargo, el criterio de globalización no implica su generalización para todos los aspectos de la tarea. Así por ejemplo, sería artificiose incorporar contenidos de educación física, música, expresión corporal o literatura. Estos aspectos deben ser planificados en forma independiente conservando su coherencia interna y respetando sus objetivos/ y didáctica propia.

Una vez concretada esta planificación periódica, el docente realizará una evaluación abarcativa de la planificación en sí misma, de su // puesta en práctica (objetivos alcanzados, adecuación de las actividades, contenidos, recursos). Para que la evaluación no se convierta en una // descripción de hechos será necesario un análisis del por qué de los logros e inconvenientes. Esto nos permitirá una adecuación mayor tanto en la planificación como en la puesta en práctica de la unidad siguiente.

III) El Último período de evaluación y cierre tiene el propósito de evaluar la tarea del año, tomando en cuenta el aquí y ahora del grupo, su punto de partida y el proceso realizado. Por otra parte, el docente junto con su grupo tomará en cuenta los sentimientos que les despierta la próxima separación y propondrá actividades que se articulen con la sala del año siguiente o el primer grado.

c) Planificación semanal

Tiene el sentido de establecer a corto plazo, las secuencias de las/ actividades programadas en la planificación periódica, prever recursos, etc.

A partir de la evaluación semanal, realizaremos los ajustes necesarios en la planificación de la unidad que se verán reflejados en la si-

guiente planificación semanal.



Componentes de la planificación

Pasemos ahora a analizar cada uno de los componentes de la planificación:

Aquí también nos resultará útil elaborar un cuadro que sintetice los // componentes de la planificación. Apuntemos, entonces, los aspectos esenciales de cada componente.

COMPONENTES DE LA PLANIFICACION	OBJETIVOS	CONTENIDOS ACTIVIDADES RECURSOS EVALUACION
	<p>Concepto:</p> <p>Qué es un objetivo según la teoría</p> <p>Tipos según la teoría</p> <p>Clasificación de los objetivos</p> <p>Clasificación según áreas de conducta</p>	<p>escuela tradicional: escuela nueva: tecnicista: crítica:</p> <p>escuela nueva: tecnicista: crítica:</p> <p>institucionales: de nivel:</p>
	<p>Características:</p> <p>Criterios de selección:</p>	
	<p>Concepto:</p> <p>Criterios de selección:</p>	
	<p>Concepto:</p> <p>Características:</p>	
	<p>Concepto:</p> <p>Tipos:</p>	

OBJETIVOS

Si nos pidieran que definiéramos qué es un objetivo en cualquier orden de la vida, diríamos que es algo que nos proponemos alcanzar, para lo cual deberemos realizar ciertas acciones. Por ejemplo, si nos proponemos "mejorar las relaciones familiares" podremos concretarlo a través de diferentes actividades tendientes al encuentro y comunicación de todos sus miembros.

Desde lo educativo, habitualmente se los define como resultados de aprendizaje o como las conductas que se esperan alcanzar luego de cumplida determinada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. No adscribimos a ninguno de estos dos conceptos ya que ambos expresan una concepción de aprendizaje conductista.

Recordemos lo visto en el momento de analizar las teorías del aprendizaje. Al plantear los objetivos en términos de resultados se pierde / de vista el proceso del niño, y el docente se crea ilusiones de controlar ese proceso que ha parcializado en una serie de conductas observables que él supone dan cuenta del desarrollo interno del sujeto. El otro peligro que se corre es el de confundir ciertos medios como objetivos, de modo que se diluye el objetivo real. Por ejemplo, cuando en la vida cotidiana nos planteamos como objetivo "hacer un viaje", en realidad estamos confundiendo la actividad con el objetivo que está por detrás de la misma, que en este caso podrá ser "conocer nuevos lugares".

Así, cuando un docente se plantea como objetivo general "desarrollar los hábitos de higiene y orden", pierde de vista que los mismos tienen sentido en función de la socialización del niño, pero no dan cuenta totalmente de ella. Son sólo un aspecto menor de todos los que incluye este concepto, como por ejemplo: cooperación, integración, independencia, ponerse en lugar del otro, etc.

Podemos establecer, entonces, qué es un objetivo:

Un objetivo es una meta a alcanzar, fija dirección / al proceso de enseñanza-aprendizaje y establece los contenidos que van a posibilitar su campo de desarrollo.

Observemos ejemplos de objetivos formulados desde una concepción con

ductista, es decir en términos de conductas a alcanzar:

- * Conozca sus datos personales
- * Identifique sus pertenencias

Veamos ahora con otro ejemplo las diferencias en relación a nuestra/ propuesta:

- * Favorecer el logro de la independencia a través de la adquisición/ de hábitos de orden y de higiene.

Retomemos el análisis que hicimos de las diferentes teorías educativas para apreciar qué objetivos se propone cada una de ellas.

La escuela tradicional no anuncia objetivos, sino los contenidos que el alumno deberá adquirir. La escuela nueva fija sus objetivos en términos de proceso, los formula de la siguiente forma: "Gozar con el trabajo y con el juego". La escuela tecnicista, interesada en el producto, plantea que los objetivos se definen en términos de ejecución, por lo tanto establece una serie de verbos de acción que han de emplearse en su enunciación de manera de evitar la ambigüedad y que permiten ser evaluados por cualquier persona ajena a la enseñanza. Ejemplo:

"Dados elementos de la vida cotidiana de color rojo, amarillo y azul, el niño deberá ser capaz de identificar sus colores nombrándolos correctamente".

Desde una pedagogía crítica para la cual los objetivos representan una intersección entre contenido y proceso, éstos se formulan de la siguiente manera:

"Clasifique elementos de su realidad inmediata, de acuerdo con sus diferentes atributos (color, forma, tamaño, textura, etc.)".

TIPOS DE OBJETIVOS

Hasta ahora desarrollamos cómo cada teoría de la educación concibe / a los objetivos. Seguidamente veremos qué tipos de objetivos se plantea cada una:

La escuela nueva los divide en dos tipos:

- * Objetivos generales: Son aquellos que marcan propósitos de gran magnitud.
- * Objetivos específicos: Son aquellos que se trazan para el corto plazo

a través de "recortes" que precisan y gráduan a los objetivos generales.

Por su parte, la escuela tecnicista los clasifica en:

- * Objetivos direccionales: Son enunciados desde el docente en términos de conductas abarcativas para el largo plazo.
- * Objetivos operacionales: Identifican la conducta observable, deseada en el alumno y establecen las condiciones / en que esta conducta se muestra, así como / los criterios por los cuales se considera / adquirida esa conducta. Se enuncian en términos del alumno.

En nuestro país los autores adscriptos a esa teoría plantean objetivos generales, específicos y operativos. Los objetivos generales se fijan como propósitos de la institución, por ejemplo:

"Que la institución ofrezca un ambiente físico acorde a las necesidades infantiles".

Los objetivos específicos se formulan en términos del docente y son/ anuales, por ejemplo:

"Contribuya a la formación de hábitos de higiene, orden y cortesía".

Y por último, los operativos se establecen en términos del niño; o / diferencia de los operacionales tienen un grado menor de precisión ya / que las conductas que se esperan no implican ejecuciones directas. Ejemplos:

"Se acostumbre al orden".

"Practique la higiene personal".

Con respecto a la pedagogía crítica, que recién se está constituyendo como línea teórica, aún no ha determinado una tipología. Por lo tanto, adoptaremos una clasificación de objetivos en generales y específicos; entendiendo que los primeros son los objetivos anuales que el maestro se propone y los segundos, corresponden a objetivos de unidades didácticas que revelan pasos intermedios para el logro del objetivo general que traza la dirección del proceso.

Además de esta clasificación según las diferentes teorías de la edu-

cación, podemos agrupar los objetivos en:

- * Objetivos institucionales: Son los que se propone la institución en/ su conjunto para todo el ciclo preescolar. Un buen criterio es establecerlos en función de los padres, los alumnos y el / propio personal.
- * Objetivos de nivel: Son los objetivos anuales que se fija el/ docente para el trabajo con los niños y / con los padres en concordancia con los objetivos institucionales.

Otra perspectiva con respecto a la clasificación de objetivos

Si bien todos sabemos que el sujeto es una unidad indisociable y que en cada acto pone en juego su totalidad, pensando, sintiendo y haciendo, los educadores a efectos de facilitar la organización de los objetivos, tienden a agruparlos según distintos criterios.

El criterio más difundido ha sido el de clasificarlos en áreas de // conducta denominadas: cognoscitivas, socioemocionales, físicas o psicomotrices.

Algunos autores desdoblaron el área socioemocional en el área de la/ comunicación y expresión, también denominada área estética o de la ex-/ presión creadora.

Mientras el docente tenga claro que ésta sólo es una clasificación / con fines didácticos y no pierda de vista una concepción integral del / niño, será válida cualquier denominación que adopte.

CONTENIDOS

Tradicionalmente se consideraron a los contenidos como un compendio/ de la información que los alumnos debían adquirir. Así lo que denominamos escuela tradicional establecía planes y programas con el fin de ordenar y justificar los contenidos que el docente debía enseñar a sus alumnos.

Como reacción, la escuela nueva cuestiona este planteo acusándolo de enciclopedista y de fomentar únicamente la memoria. Propone como alternativa centrar la atención en los procesos de aprendizaje del niño, que

se desarrollarán, según esta corriente, a partir de diferentes experiencias educativas. No hablan ya de contenidos, que se convierten en mala/
palabra, sino de experiencias educativas que el docente planifica como/
medio para el logro de sus objetivos, que se centran en lo formativo co/
mo reacción a lo informativo del movimiento anterior.

Corresponde ahora superar estos antinomias. El contenido no debe ser visto como mera información. No olvidemos que el contenido representa / el conocimiento significativo, es decir, es el conocimiento socialmente válido.

Al mismo tiempo sabemos que no hay posibilidad de desarrollar estructuras de pensamiento "en el aire", sino en función y a propósito de // ciertos y determinados contenidos. Recíprocamente, no es cierto lo que plantean algunos teóricos como Brunner en el sentido que se puede enseñar cualquier cosa a cualquier edad.

Las estructuras de conocimiento delimitan los alcances de la asimilación de ciertos contenidos. Es decir que, como su nombre lo indica,

las estructuras de conocimiento necesitan determinados/
contenidos para su desarrollo, que deben representar u-
na síntesis entre lo conocido y lo desconocido, y que /
posibiliten ser asimilados a los esquemas del sujeto y/
al mismo tiempo, lo obliguen a un esfuerzo de acomoda-/
ción.

Para consolidar este tema le sugerimos retomar el Módulo Nº 2.

A partir de lo expuesto, queda claro que los contenidos no son temas o informaciones recortadas o fragmentadas, sino que deben tener una organización que los articule de modo que posibiliten el establecimiento/
de relaciones cada vez más amplias y abarcativas que le permitan al ni-
ño una mayor comprensión y manejo de la realidad a través de un accio-/
nar integrado.

Estos contenidos para que sean realmente significativos, no serán // abstractos, artificiales, sino vivos, concretos, que tengan resonancia/
en la vida de los alumnos, es decir indisociables de su realidad. Un e-
jemplo de contenido abstracto y artificial en el Jardín de Infantes se

ve a menudo en la práctica educativa cuando el docente se plantea el desarrollo de la unidad "Los niños del mundo" o "El universo". Sabemos // que estos contenidos requieren una ubicación espacio-temporal mayor que el aquí y ahora en el que se encuentra el niño.

Estos contenidos terminan siendo informaciones vacías de sentido y / con un alto grado de confusión que no posibilitan su real comprensión y que resultan imposible de integrar a esquemas anteriores.

Selección de contenidos

La selección puede estar a cargo en algunos casos de la propuesta curricular, caso de las provincias que la han establecido, o quedan a cargo de las instituciones, o directamente de cada maestro. En cualquier / caso, dadas las características que tiene en nuestro país este nivel educativo (no obligatoriedad, desvolatización de las posibilidades de aprendizaje del niño y del rol del docente), el maestro goza de cierta / libertad para seleccionar los contenidos que considera más adecuados. ●

¿Cuáles son los criterios que debemos considerar para esta selección?

Retomando lo dicho anteriormente, podemos enunciar los siguientes aspectos:

- a) Aspecto ideológico: Hace referencia al sistema de valores que la comunidad y el propio docente asumen como propios y fundamentales para que los alumnos los adquieran. Así, por ejemplo: poner en contacto / el niño con las tradiciones populares o negarles un espacio dentro / de la escuela.
- b) Aspectos de la realidad considerados portadores de elementos necesarios para la inserción del niño en su sociedad: Por ejemplo: decidir analizar con los niños los animales que viven en la región y su interacción con el medio (hábitat - alimentación - cría - relación con el hombre, etc.) o simplemente realizar observaciones dirigidas a conocer los atributos externos, sin relacionarlos con los otros elementos.
- c) Aspectos referidos a las características del pensamiento de los niños y a sus conocimientos previos: Por ejemplo, ante una fiesta patriótica dar una detallada explicación histórica suponiendo que porque el chico repite de memoria lo escuchado ya lo aprendió, desconociendo su dificultad para ubicarse en el pasado y perdiendo de vista

que el objetivo que se persigue no es la incorporación del conocimiento histórico, sino fomentar sentimientos patrióticos.

d) Aspectos referidos a las características propias del objeto de conocimiento: Cada aspecto de la realidad que se conoce tiene características peculiares que determinan la forma en que debe ser encarado didácticamente. Por ejemplo, la noción del número no se adquiere de la misma manera que las nociones referidas a las propiedades de los objetos. El primero hace referencia a un conocimiento de tipo lógico-matemático y el segundo a un conocimiento físico. Las propiedades de un objeto se descubren a partir de ciertas manipulaciones sobre el mismo y a sus reacciones frente a ellas (arrojar un vaso y observar las consecuencias). En cambio, determinar si alcanzan las tazas para todos los niños requiere poner en correspondencia tazas y niños, a través de ciertas acciones que realiza el sujeto. La propiedad de tener igual número de elementos no está en las tazas, mientras que la propiedad de romperse está en el propio objeto. (Aquí también sugerimos ver el Módulo Nº 2).

e) Objetivos que el docente fijó para su trabajo anual:

Cuando el docente selecciona los contenidos tiene en cuenta cuáles son los que permiten alcanzar los objetivos propuestos, y al mismo tiempo, confirmar si ha obviado la formulación de otros básicos.

A partir de todos estos aspectos el maestro determina qué contenidos considera valiosos para su alumnos.

"Un contenido tiene significación cuando despertó interés en el alumno y lo lleva a ahondar en el conocimiento y si es posible a practicar el método de la investigación en ese campo ... Hay que prevenirse contra contenidos que nada tienen que ver con las necesidades e intereses del alumno, que no es posible vincular con la realidad, que más parecen que chuyen a los chicos que les retienen..." (Sarubbi, 1972).

ACTIVIDADES

Entendemos por actividades las situaciones de aprendizaje que organiza el docente con el fin de graduar y dar cumplimiento a los objetivos anticipados.

La actividad es el punto de articulación entre el objetivo y el contenido. Recordemos que actividad no es sinónimo de movimiento, un chico puede estar muy activo aunque esté sentado y en silencio, frente a un material.

Dadas las características del niño preescolar que ya posee función simbólica y por lo tanto pensamiento, la actividad es mental y efectiva al mismo tiempo. Así cuando un niño realiza una construcción con bloques, anticipa previamente qué va a construir y durante su ejecución la rectifica y ajusta según los obstáculos que se le presentan.

Al planificar las actividades, el docente tomará en cuenta que éstas presentan verdaderos problemas que pongan en juego todas las capacidades del niño.

La escuela nueva al poner el acento en la actividad, cayó muchas veces en el hacer creyendo que de esta manera aseguraba el aprendizaje de los niños. La actividad es el medio que instrumenta el docente para que los niños se apropien del conocimiento.

Desde la pedagogía crítica tanto el alumno como el maestro tienen un rol activo aunque diferenciados. Veamos cuáles son en cada caso.

Desde el docente este rol activo se concreta en tres momentos: el primero, de anticipación durante la planificación, el segundo con sus alumnos orientando, guiando, observando, interviniendo o problematizando y el tercero, evaluando lo acontecido.

Por otra parte, los niños hacen, expresan, reflexionan, proponen en un circuito inagotable de creación y recreación. (Nervi, 1969).

Criterios para seleccionar las actividades

Haremos una breve referencia a los criterios de distinta índole que tendremos presente al seleccionar las actividades:

a) El primer aspecto a tener en cuenta es que las actividades de aprendizaje que se propongan tienen por detrás cierta concepción acerca de cómo aprenden los niños, es decir una determinada teoría de aprendizaje. Si el maestro adopta una postura maduracionista, se limitará a ofrecer ciertos materiales, preparando el medio ambiente, y dejará que el niño por sí mismo se conecte con ellos, desarrollando sus propias posibilidades.

Si asume una postura conductista, planificará detalladamente cada ac-

tividad y orientará al niño a que realice lo que él previamente dejó terminó, ofreciendo por lo tanto situaciones cerradas que eviten los errores de los niños.

En el caso de adoptarse una postura interaccionista el docente presentará actividades que promuevan el intercambio entre los niños, // que estimulen su capacidad de reflexión y de comprensión, partiendo de lo conocido por el niño pero planteando situaciones problemáticas que los movilicen, y su rol será el de orientador, guía e intervendrá activamente para crear nuevas situaciones que movilicen a sus alumnos.

- b) Cada actividad debe cumplir una función, de lo contrario se cae en / el hacer, lo que representa una pérdida de tiempo.
- c) El docente debe tomar en cuenta los intereses del niño para desarrollarlos con criterio educativo, es decir seleccionará las actividades no sólo porque el niño le guste hacer algo sino porque esa actividad es importante como favorecedora del aprendizaje.
- d) Las actividades deben adecuarse a las características de los alumnos y deben ser variadas.
- e) Se debe tener en cuenta que distintas actividades permiten el logro de un mismo objetivo e inversamente una misma actividad permite concretar más de un objetivo.
- f) Las actividades deben posibilitar el desarrollo integral del niño, a través del sentir, el pensar y el hacer.
- g) Deben estimular tanto la asimilación de conocimiento, como la síntesis y la expresión personal de lo aprendido (Cols, 1976).
- h) El docente planificará las actividades teniendo en cuenta el equilibrio entre:
 - * actividades individuales con actividades en grupos pequeños y con el grupo en total,
 - * actividades más tranquilas con actividades que exijan / mayor despliegue de movimientos,
 - * actividades para el logro de objetivos en todas las áreas de la conducta,

* actividades abiertas con actividades estructuradas.

- i) Las actividades estarán organizadas en un continuo que permita una / creciente complejización y profundización del conocimiento.
- j) Las actividades nunca serán cerradas o sea, limitadas a una Única // respuesta, sino por el contrario, deben favorecer la creatividad del niño posibilitándole alternativas variadas.

La actividad natural y propia de la infancia es el juego, por lo tanto cuando el maestro planifica tiene en cuenta que a través de éste el niño puede conocer y dominar la realidad.

RECURSOS

Son los elementos y materiales que selecciona el docente para llevar a cabo las actividades.

Comprenden una diferente gama de posibilidades de acuerdo con la disponibilidad del medio en que se desarrolla su tarea. Teniendo en cuenta los objetivos, los contenidos y las experiencias seleccionadas, elegirá los más adecuados y pertinentes.

Los materiales didácticos serán en lo posible abiertos, no estructurados, permitiendo un amplio repertorio de soluciones. Así, por ejemplo, una lotería o un rompecabezas son materiales muy estructurados que llevan implícito una sola respuesta por parte del niño; esto no invalida su uso pero equilibrándolos con otros materiales abiertos (ejemplos: elementos de construcción, material de deshecho, etc.).

EVALUACION

Es un proceso sistemático y continuo que acompaña cada paso de la tarea, pues planificar y evaluar son dos procesos complementarios, "planificamos cuando evaluamos, evaluamos cuando planificamos". (Sarubbi, 1972).

La evaluación pone de manifiesto la relación entre los resultados de

la acción educativa y los objetivos establecidos. Recordemos que siempre que evaluamos estamos estableciendo un juicio de valor acerca de la tarea realizada. Para poder alcanzar este juicio comparamos el proceso de enseñanza-aprendizaje con ciertas pautas de un modelo, patrón o criterio.

Digamos también que los elementos que el docente tiene en cuenta para evaluar dependen, al igual que la planificación, de una teoría de la educación y de una teoría del aprendizaje. Estos aspectos deben ser claros si es que buscamos una coherencia entre los objetivos previstos y los criterios de evaluación.

Así en la escuela tradicional, el docente evalúa la adquisición de contenidos; en la nueva escuela, los procesos; los tecnicistas se ocupan de evaluar los resultados en términos de conducta; y la pedagogía / crítica trata de hacer una síntesis que abarque todos estos aspectos, es decir que evalúa el proceso de aprendizaje en relación con los contenidos y con los objetivos propuestos, sin perder de vista que una verdadera evaluación debe tener en cuenta el punto desde el cual parte el niño.

Es decir no considera un proceso o lo deriva, sino que ese proceso / cobra sentido en la medida que se relaciona con las características de los niños al iniciar el año escolar, las alternativas particulares del proceso que se llevó a cabo y el punto al que se arribó.

Podemos agregar que la evaluación al igual que la planificación debe contemplar todos los aspectos de la tarea docente, esto significa no sólo evaluar los resultados obtenidos sino también el proceso y la planificación en sí misma.

AUTOEVALUACION DEL DOCENTE

Reflexionemos brevemente sobre la importancia de nuestra autoevaluación

"Para que la maestra pueda concretar una evaluación de la tarea realizada, es necesario, partir de una actitud autocrítica a través de la cual podrá enfrentarse con sus dudas, sus logros, sus fracasos, sus propios sentimientos de satisfacción y frustración. Esta tarea supone un proceso de aprendizaje, que propicie en él la posibilidad de cuestionarse, dudar, reconocer errores, señalar sus aciertos y logros y compartir

con los compañeros de equipo.

El ejercicio de esta autoevaluación hace posible la modificación de/ actitudes que benefician la relación con la institución y con el niño / en particular". (Duprat, Wolodarsky, Malajović, 1977).

EVALUACION DEL ALUMNO

Coincidiría con nosotros en que el docente evalúa el aprendizaje de / sus alumnos a lo largo del año con el objeto de revisar permanentemente lo planificado y realizado, dándole así un mayor grado de flexibilidad/ a su tarea.

Al mismo tiempo, esta evaluación que será compartida con los padres/ les permitirá a éstos comprender y participar activamente en el aprendi-zaje de sus hijos.

En los últimos años, vemos que se ha puesto de moda la utilización / de listas de control o cotejo, escalas de calificación, etc., en las que a partir de una serie de ítems o categorías se miden las conductas ob-/ servables, a través de una escala de diferentes niveles (siempre, a ve-ces, nunca, etc.).

Creemos que estos instrumentos son inadecuados ya que no permiten vi-sualizar cómo es realmente el niño, qué logros ha realizado, qué difi-/ cultades presenta y cuáles son las causas tanto de sus logros como de / sus obstáculos.

Para ser coherentes con lo planteado anteriormente es necesario pro-ponernos un seguimiento integral de cada niño que dé cuenta de su pro-ceso. El instrumento adecuado para ello es lo que se denomina "registro / narrativo".

Veamos qué incluye el registro narrativo: la entrevista inicial a // los padres, observaciones periódicas en todos los aspectos de la conduc-ta y un registro descriptivo de las características de la personalidad/ y de los aprendizajes que va realizando.

TIPOS DE EVALUACION DE LA TAREA

También aquí podemos diferenciar dos tipos básicos de la evaluación:

* Evaluación formativa:

Es la evaluación de la tarea como un proceso y se la utiliza para ir

perfeccionándola durante su etapa de ejecución. Comprende a la evaluación diaria y/o semanal, la de finalización de las unidades y la realización del registro narrativo de cada niño. Incluye también las observaciones y aportes de los padres.

(Ver Guía de evaluación de unidad didáctica al finalizar el módulo).

* Evaluación anual:

Numerosos autores hablan de una evaluación sumativa como la evaluación final de un programa que ha sido desarrollado. Sin embargo, este instrumento es inadecuado desde nuestra concepción de aprendizaje, ya que sólo indica si un alumno alcanzó o no un objetivo sin señalar las causas. Por esta razón, consideramos más apropiado hablar de una evaluación final que incluya no sólo una descripción del proceso sino también una valorización del mismo, así como sus resultados, e indicadores claros para el proyecto del año siguiente.

(Ver Guía para la evaluación anual al final del módulo).

Actividad

Con el propósito de aplicar y transferir lo que usted acaba de analizar, le proponemos lo siguiente:

Tome una planificación que haya elaborado para cualquier sala de Jardín de Infantes y luego de leerla, establezca:

- a) ¿Cuál es el grado de coherencia que posee cada componente de esa planificación en relación a los criterios básicos que postula la pedagogía crítica?
- b) ¿Qué conclusión general puede expresar después de analizar cada componente de esa planificación?
- c) ¿Qué ajustes, cambios o propuestas formularía ahora en esa planificación para que se encuadre en la perspectiva de la pedagogía crítica?
- d) Registre -en forma escrita- su trabajo para intercambiarlo con sus pares en las reuniones zonales.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1002 Buenos Aires - República Argentina

Seguidamente vamos a trabajar con las



UNIDADES DIDACTICAS

Cuando nos referimos a tipos de planificación, especificamos en el / punto b) "planificación periódica" (pág.), definimos el criterio de/ globalización y el concepto de unidad didáctica.

Intentaremos ahora desarrollar más detalladamente estos conceptos.

Con el propósito de afianzar un a- / prendizaje activo, presentamos el si- guiente ejercicio.

Complete el cuadro a medida que estu- die, enunciando los notos esenciales de cada aspecto de la Unidad Didácti- ca.

UNIDAD
DIDACTICA

Concepto:

Momentos:

Aspectos a considerar:

Tiempo:

Utilizamos el término unidad didáctica de manera genérica para refe- rirnos, cualquiera sea la denominación que se prefiera (centro de interés, unidad de experiencias, unidad de adaptación, etc.) a una

organización didáctica que globaliza contenidos y acti- vidades referidos a determinados recortes de la reali- / dad. Esto permite relacionar naturalmente hechos, ideas, conceptos, constituyéndose en una unidad significativa/ de conocimientos.

Un ejemplo de unidad didáctica puede ser: "El barrio o el pueblo" , , donde viven los niños y se encuentra la escuela.

Al planificar una unidad es importante plantearnos por qué se la eli- ge, es decir a qué intereses infantiles se satisface y a qué necesidades / se les da real respuesta.

Esto permitirá fijar con más claridad los objetivos de la unidad. Ob

jetivos que denominamos específicos. A partir de los mismos seleccionaremos los contenidos y las actividades. Estas últimas tendrán relación directa con los objetivos señalados. Luego, estableceremos los recursos necesarios.

Partiendo de este esquema en el que las actividades están establecidas sin un orden temporal sino en función de los objetivos, el maestro organizará la secuencia de la unidad en el tiempo contemplando tres momentos:

- I) Iniciación: En el que se unifican los intereses del grupo, generalmente a partir de una experiencia directa.
- II) Desarrollo: En el que a través de las diferentes actividades, el niño va descubriendo relaciones y nuevos aspectos de la realidad a organizar, encontrando respuestas a los interrogantes que se plantean.
- III) Finalización: En el que se prevén actividades de cierre y evaluación.

¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al planificar una Unidad Didáctica?

Nos vamos a referir brevemente a cada aspecto que sintetiza lo ya estudiado:

1. Adecuación a la realidad: Por un lado se tendrá en cuenta las características de la comunidad y de los niños, y por el otro, las actividades factibles de ser realizadas teniendo en cuenta el tiempo y los recursos disponibles.
2. Unidad interna: Las actividades propuestas no perderán de vista en ningún momento la totalidad del proceso de aprendizaje. No se deben planificar actividades aisladas y sin conexión entre ellas.
3. Coherencia: Se refiere a la coherencia entre las actividades, los objetivos propuestos y la teoría de aprendizaje sustentada.
4. Flexibilidad: La planificación posibilitará los reajustes continuos y necesarios para el mejor desarrollo de la tarea.
5. Continuidad: Cada experiencia de aprendizaje será un eslabón que permitirá integrar lo aprendido anteriormente con el aprendizaje actual. La continuidad determina que el alumno tenga la posibilidad de ir aprendiendo en forma cada vez más profunda, que vaya estableciendo las rela-

ciones entre las unidades y formando estructuras mentales cada vez más/ complejas.

Recordemos que una unidad debe representar interrogantes que los niños se plantean o que surgen al conectarse con sus contenidos o son presentados por el docente. Interrogantes que guiarán la búsqueda de respuestas/ a partir del conocimiento de la realidad.

Por otra parte, el tiempo de duración de una unidad para niños de // cuatro y cinco años debe ser aproximadamente de quince días a un mes. Este es relativo según la unidad que se desarrolle, el interés del grupo y los/ elementos que el docente y el medio aporten para enriquecerlo.

Veamos ahora un ejemplo de planificación de unidad para niños de cinco años: "El pueblo donde vivimos". Solamente desarrollaremos un objetivo/ de cada área como muestra y algunas actividades.

Tiempo previsto: aproximadamente un (1) mes.

UN EJEMPLO DE UNIDAD DIDACTICA

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
* Establezcan relaciones entre los/ diferentes elementos y personas / / que componen su / pueblo.	Personas que lo habitan. Trabajos, costumbres tradicionales, / negocios, viviendas, / servicios públicos, / medios de transporte, animales, plantas. / Relación con el clima y las características de la zona.	<ul style="list-style-type: none"> -Recorrer el pueblo observando y registrando el movimiento del / mismo: qué gente está en la calle, qué hace, qué medios de / / transporte pasan, qué negocios/ están abiertos y qué actividades realizan. Tipos de vivienda, plantas y animales, etc. -Invitar a una persona anciana / para que cuente a los niños la historia del mismo, cómo era <u>antes</u>, costumbres, etc. -Preparar preguntas e información que les gustaría obtener / durante la visita a viviendas. -Visitar viviendas antiguas y modernas y analizar las diferencias en la forma de construcción-materiales-organización de las dependencias. Interrogar a/ los habitantes de las casas. -Juego-trabajo. -Realizar un cantero para el jardín. Pedir ayuda a algún papá o vecino. -Escuchar música típica del pueblo o del barrio. Narrar cuentos o leyendas de la zona. -Invitar a una mamá para que cocine con los chicos algún plato típico. 	<ul style="list-style-type: none"> Incorporar elementos en los rincones: -<u>Biblioteca</u>: libros, revistas, / fotos, láminas. -<u>Bloques</u>: latas, cajas, personajes, arbolitos, animalitos de / plástico, piedras, hilos, etc. -<u>Arte</u>: cajas, corchos, chapitas, pajitas, piedras, pañitos, plástica, témpera, hilos, papeles etc. -<u>Dramatizaciones</u>: ropa para disfrazarse, papeles, cartones, envases, monederos, bolsas, cartillas, escobas, balanza, caja/ registradora, verduras, etc. -<u>Rincón de ciencias</u>: arena, piedras, tierra, agua, cernidores/ de diferentes mallas, frascos, / etc. -Cemento, arena, cal, palas, cuchara, baldes, agua. -Cassettes-discos. -Cuentos. -Elementos de cocina e ingredientes que determine la mamá.

* Valoricen las tradiciones, usos y/ costumbres de su/ pueblo.

Diferentes tipos de / artesanías típicas de la zona.
Folklore musical y literario.

- Construir instrumentos típicos.
- Invitar a un músico para que enseñe algunas canciones que se/rán acompañadas por los instrumentos fabricados por los chicos.
- Realizar una maqueta del pueblo.

-Chapitas, alambres, ramas.

- Visitar a un artesano para observar su trabajo y conversar / con él sobre el mismo.
- Visita del artesano al jardín / para que enseñe a los niños a / realizar piezas simples.
- Pintar con témpera (o cualquier otro material), luego de la visita, los elementos que los niños deseen.
- Observar láminas, fotos de elementos artesanales tradicionales y compararlos con los actuales.
- Armar un cancionero invitando a familiares, vecinos, maestros, / etc., para que enseñen canciones tradicionales.
- Armar una antología sencilla // que recoja historias y cuentos/ que cada familia aporte en forma oral o escrita.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS
* Afiancen el equilibrio corporal.	<ul style="list-style-type: none"> -Saltar en un sólo pie -Caminar para atrás -Caminar en el plano / inclinado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Correr y a una señal detenerse y saltar con un sólo pie. -Desde un punto de partida, alcanzar una meta saltando en un sólo pie. -Jugar a la carrera de embolsados. -Caminar con un compañero atados de una pierna. -Caminar por sobre una línea en el piso hacia adelante y hacia atrás. -Caminar sobre un tronco. -Ascender y descender caminando sobre un tronco inclinado. -Caminar sobre piedras. 	<ul style="list-style-type: none"> -Bolsas de arpillería.
* Evoluciones en su expresión plástica del plano a la tercera dimensión.	<ul style="list-style-type: none"> -Formas de representación de la tercera dimensión. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajar con arcilla intentando representar cuerpos u objetos. -Realizar diferentes elementos/ con cajas y decorarlos. -Construir diferentes elementos con maderas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Troncos de árboles. -Piedras. -Arcilla. -Cajas, corchos, maderas, papeles, lanas, pajitas. -Maderas, alambres, clavos, hilos, pegamento, etc.

GUIA PARA LA EVALUACION DE LA UNIDAD DIDACTICA

Para evaluar la Unidad tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

1. Elección de la unidad: ¿Fue adecuada a las posibilidades y características del medio? ¿Se articuló con las necesidades e intereses infantiles? ¿Despertó nuevos interrogantes? ¿Ofreció campo propicio para la investigación? ¿Permitió relaciones de continuidad con otras unidades?
2. Objetivos: ¿Fueron adecuados? ¿Se lograron alcanzar y desarrollar? ¿Cuáles? ¿Tuvieron en cuenta todas las áreas educativas? ¿Se desarrolló algún objetivo no previsto en la planificación?
3. Contenidos: ¿Representaron aspectos significativos de la realidad? ¿Fueron adecuados con el nivel del grupo? ¿Facilitaron el establecimiento / de relaciones? ¿Se incluyeron otros contenidos no previstos? ¿Por qué / y cuáles?
4. Actividades: ¿Fueron bien elegidas y planificadas? ¿La organización de/ la secuencia de actividades en el tiempo, favoreció la profundización / de los conocimientos? ¿Permitieron la participación activa y creadora / de los niños? ¿Se logró la participación de personas ajenas a la institución? ¿Las actividades se articularon con los objetivos propuestos?
 - 4.a. Actividades iniciales: ¿Fueron unificadoras del interés de los niños? ¿Lograron despertar interrogantes? ¿Cuáles fueron las actividades más valiosas en este momento? Señale alguna dificultad registrada.
 - 4.b. Actividades del momento de desarrollo: ¿Se enriqueció el juego? // ¿Los niños incorporaron los distintos aportes de la unidad? ¿Fue / necesario realizar algún cambio o alguna actividad no prevista? // ¿En qué áreas del juego-trabajo se desplegó más actividad? Señale/ logros y dificultades.
 - 4.c. Actividades de cierre: ¿Se lograron los aprendizajes en todas las/ áreas educativas?. Puede señalar los más notables en lo individual y grupal.
5. Recursos: ¿Resultaron adecuados, suficientes? ¿Notó alguna carencia? // ¿Favorecieron el juego independiente y el juego en grupo? Señalar qué /

materiales resultaron más valiosos para el aprendizaje y por qué.

A. Sintetice qué aportes y carencias registró durante el transcurso de la unidad para tenerlas en cuenta en la planificación de la siguiente unidad.

Actividad

Nuevamente aquí, consideramos muy importante que usted transfiera los aspectos teóricos a su práctica docente, a su experiencia singular.

Por ello, le sugerimos que siga estos pasos:

- a) Tome una planificación de Unidad Didáctica que usted ya haya desarrollado con sus alumnos.
- b) Analicela para determinar los aspectos que usted tuvo en cuenta al elaborarla y, luego, confróntelos con los criterios que se propusieron en las páginas precedentes de este capítulo.
- c) Sobre la base de la observación que usted realizó al desarrollar esa/ Unidad Didáctica con sus niños, lo invitamos a evaluarla. Para esta / tarea, aplique la "guía de evaluación de la Unidad Didáctica" que presentamos también en este sección.
- d) Registre por escrito todos sus comentarios, sugerencias y experiencias para llevarlos a las reuniones con sus colegas.

El intercambio grupal es una instancia altamente enriquecedora para / el aprendizaje.

Nota: Queremos destacar que esta evaluación no tendrá ninguna utilidad si/ se responde en términos de sí, no, a veces, etc., sino en la medida/ en que se expliciten las causas, motivos. Este será el momento de to/ ma de distancia y reflexión que enriquecerá nuestra tarea y la de / los niños y siempre podrá constituir el elemento central para el in/ tercambio en el equipo docente.



GUIA PARA LA EVALUACION ANUAL

Elaborado por la Profesora Hebe Duprat

En el área socio-emocional:

- Etapa de adaptación. Problemas que se presentaron. Soluciones.
- Integración del grupo, líderes, movilización de roles, características / del grupo.
- Casos de niños en los que se apreciaron problemas emocionales. Número de los mismos.
- Medidas adoptadas en la búsqueda de soluciones a los mismos.
- Cumpleaños mensuales. Problemas, apreciación personal sobre los resultados. Sugerencias.
- Formación del sentimiento patriótico. Conmemoraciones. Ceremonia de la / bandera. Actos.
- Respuesta a diferentes consignas. Cambio de actividades. Reuniones de // grupo. Diálogos.
- Hábitos de orden.
- Hábitos de higiene.
- Manejo de material. Actitud de los niños.
- Reuniones con los padres. Posición, comunicación, ascendiente del maestro sobre los padres de sus alumnos. Respuestas obtenidas. Sugerencias / para trabajos posteriores.
- Visitas de los padres al Jardín. Interés detectado, actitud, resultados. Sugerencias:

En relación a objetivos fijados en este área:

¿Fueron desarrollados en su totalidad?

¿Resultaron adecuados? ¿Los reformularía? ¿Cómo?

¿Se descuidaron algunos? ¿Cuáles?

¿Su quehacer se vio perjudicado por interferencias ajenas no previstas?

En ese caso cítelas.

En el área intelectual:

- Situaciones de aprendizaje planteados en este área.
- Cite objetivos desarrollados.
- Cite objetivos que no se han llegado a cumplir en la medida de lo previsto.
- ¿Qué aprendieron sus alumnos en el año?

- Señale sugerencias con respecto a carencias, errores, o interferencias / que perjudicaron su acción en este área.

En la actividad creadora:

- ¿Se contó con el material suficiente y adecuado?
- ¿La carencia de material afectó la acción educativa?
- ¿La actividad creadora se hizo realdiad en todos los aspectos?
- Enumere aquél o aquellos en los que cree haber brindado mayores oportunidades a sus alumnos.
- ¿Cuál fue el más descuidado y por qué?
- Señale sugerencias referidas a este área para mejorar los logros?

Unidades didácticas:

- Señale aquellas en las que cree haber obtenido mejores y más amplios logros.
- ¿A qué los atribuye?
- Dificultades encontradas en la planificación de los mismos.
- Dificultades encontradas en el desarrollo.
- ¿Los objetivos fijados fueron siempre adecuados al nivel de edad, desarrollo y circunstancias espaciales del grupo a su cargo?
- ¿Todos ellos propiciaron un aprendizaje activo creador en los distintos/ aspectos?
- ¿Logró buenas respuestas y aceptables logros sin forzar el interés infantil?
- ¿Contó con material suficiente?
- Señale qué experiencias directas volvería a realizar y por qué?
- Señale qué experiencias directas no volvería a realizar y por qué?
- ¿Cómo participó la comunidad?

Cuento y poesía:

- ¿Logró en todos los casos una buena comunicación con el grupo?
- ¿Respondió a sus intereses?
- ¿Hizo una selección adecuada?
- ¿Aseguró la calidad como base de la selección?
- ¿En qué casos cree no haber obtenido una respuesta de sus alumnos?
- ¿Por qué?

Actividad musical:

- ¿Cree haber conseguido concretar los objetivos? Cítelos.
- ¿Cree haber ordenado, coordinado y desarrollado la tarea en este aspecto como lo había previsto?
- ¿Valorizó el material? ¿Aseguró la calidad de lo que ofreció a su grupo?
- Señale sugerencias para el futuro, en lo que respecta a las actividades musicales?

Educación física:

- ¿Contó con material adecuado y suficiente?
- Señale las carencias.
- ¿Desarrolló la actividad sin descuidar ninguno de sus aspectos?
- ¿La adecuó al nivel de la edad?
- ¿Consiguió una aceptable respuesta en todos los casos?
- En relación a los objetivos propuestos, ¿cree haberlos desarrollado en / su totalidad.
- En lo que respecta al cuidado de la salud, ¿aprovecho al máximo oportunidades, instalaciones y materiales?

Evaluaciones diarias y periódicas:

- Señale las ventajas de su realización.
- Señale dificultades.
- Señale sugerencias.
- ¿En todos los casos logró una buena distancia del objeto que permitiera/ correcciones en su actitud frente al grupo o en casos individuales?
- ¿Logró verse dentro del grupo? Señale el procedimiento adoptado como más efectivo.
- ¿Tuvo dificultad en compartirlos e intercambiarlos con sus compañeros de equipo?

Registros narrativos:

- ¿Cree que el procedimiento adoptado es el más conveniente?
- ¿Sugiere otro?
- ¿Qué dificultades tuvo en relación a este punto?
- ¿Piensa que logró ver a cada uno de sus alumnos?
- Señale ventajas que justifiquen la confección de los registros narrativos acumulativos.
- Señale problemas.
- Señale sugerencias.

Reuniones semanales del equipo de trabajo:

- ¿Piensa que son útiles? ¿Por qué?
- Señale dificultades, problemas y sugerencias.
- ¿Las vivió como una obligación más? ¿Por qué?
- ¿Cree que el ritmo adoptado es el que conviene? Sugerencias.
- ¿Preferiría que se incluyera alguna disertación?
- Señale su opinión en cuanto a duración, horario y carácter de las mismas.
- ¿Tuvo problemas con sus compañeras de equipo? ¿Rivalidades, competencia, falta de entendimiento?

* Toda de los objetivos.

1) Los objetivos de la escuela, con el fin de establecer una relación entre los objetivos y las particularidades de su escuela.

2) Los objetivos de la escuela, con el fin de establecer una relación entre los objetivos y las particularidades de su escuela.

ciclos:

3) Los objetivos de la escuela, con el fin de establecer una relación entre los objetivos y las particularidades de su escuela.

DIRECTORA:

- ¿Dio lugar al intercambio de ideas y exposición de problemas/ en forma espontánea por parte de las maestras? ¿En todos los/ casos?
- ¿Propició en todo momento una mejor situación de aprendizaje/ para los alumnos sin perder de vista los objetivos?
- ¿La tarea se vivió en un clima de confiabilidad?
- ¿Conoció los problemas de alumnos y maestros?
- ¿Evaluó objetivamente el trabajo de maestros y alumnos?
- ¿Posibilitó la reubicación del maestro frente a determinados/ problemas y la búsqueda de soluciones?

Actividad

Después de leer la "guía de evaluación anual", lo invitamos a que usted proponga los aspectos esenciales que estima debe incluir una evaluación anual.

En este sentido, usted puede reformular, sintetizar y/o ampliar los enunciados de la guía elaborada por la profesora Hebe Duprat.

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

PROPUESTA DE TRABAJO PARA LAS REUNIONES ZONALES

Con el propósito de relacionar y aplicar en su realidad concreta todos los aspectos estudiados, le proponemos que realice los siguientes ejercicios:

- 1) Planifique una actividad de su vida cotidiana. Realícela y luego evalúe la analizando qué elementos anticipó, cuáles no consideró y elabore las recomendaciones que se daría usted misma para el futuro.
- 2) Del mismo modo, planifique una actividad a realizar con los niños.
 - a. Establezca objetivos
 - b. Seleccione las actividades a proponer al grupo
 - c. Organice las actividades a proponer al grupo
 - d. Anticepe los recursos a utilizar
 - e. Lleve a la práctica esta planificación
 - f. Evalúe la tarea realizada contemplando cada uno de los puntos anteriores, justificando sus apreciaciones.
- 3) Dada la siguiente lista de objetivos, señale cuáles considera adecuados y cuáles no, justificando su respuesta.
 - a. Que el niño demuestre interés por la manipulación y experimentación/ con colores.
 - b. Que el niño participe y disfrute de situaciones colectivas o grupales.
 - c. Que el maestro satisfaga necesidades e intereses propios de cada etapa.
 - d. Que el niño establezca relaciones de causalidad entre fenómenos observados.
 - e. Que el niño sea capaz de recortar con tijera siguiendo líneas rectas.
 - f. Que el niño descubra el valor y la función de la palabra escrita.
- 4) Establezca cuatro actividades que posibiliten el cumplimiento del siguiente objetivo:
* Que el niño se integre como un miembro activo del grupo.

5) Seleccione los contenidos que le parecen más apropiados para enseñar a/ sus alumnos, teniendo en cuenta.

- * Edad de los niños.
- * Características de la comunidad que rodea a la escuela.
- * Particularidades de su provincia.
- * Su relación con los objetivos.

6) Determine a qué objetivos responden las siguientes actividades:

- * Realizar con los chicos un paseo al arroyo más cercano, recoger piedras, tierra, romas, etc., y luego modelar utilizando estos elementos.
- * Jugar a las escondidas.
- * Realizar con los niños diferentes tipos de barcos con distintos materiales (papel, troncos, corchos, plastilina, piedras, etc.), llevarlos al arroyo. Discutir con los niños cuáles flotarán o no, cuáles avanzarán más rápido y determinar un punto de largada. Ponerlos a flotar y mientras se observa la experiencia discutir con los niños las razones de lo que está sucediendo.

7) Establezca qué aspectos priorizó la maestra que elaboró el siguiente registro narrativo de un niño de cinco años, del que le presentamos el siguiente extracto:

"María es una nena simpática y alegre, siempre dispuesta a participar en todas las actividades con entusiasmo e interés. Si bien se integra con naturalidad en el grupo sigue estando muy pendiente de las consignas que da la maestra. Esto se observa en los momentos en que se altera la rutina habitual.

Ha vencido su timidez inicial, está muy charlatana, siempre tiene algo interesante para contar. Su relato es coherente y relacionado con lo que se está tratando, y lo acompaña con gestos expresivos de la cara y/ las manos.

Naturalmente se relaciona más con las nenas, sigue siendo muy amiga/ de Rosario y de Gabriela, que en general son las tres líderes del grupo, disputando a menudo las iniciativas del juego y su lugar al lado de la maestra ...

... Resuelve sin dificultad todo tipo de situaciones. Clasifica los/ elementos manteniendo el criterio y lo anticipa. Puede combinar de críte

rio (así si clasificó por color, puede luego deshacer las colecciones / y clasificar por tamaño). Sería elementos de manera lógica colocando // los elementos del más chico al más grande o viceversa, sin hacer tan- / teos ...

... Disfruta de todas las actividades físicas. Constantemente está / inventando nuevas destrezas, pero sin arriesgarse demasiado. Prueba con cuidado sus posibilidades y una vez que está segura lo repite varias veces disfrutando su triunfo. Es ágil, posee buen equilibrio corporal, // realizando movimientos coordinados y precisos ...".

Señale si puede imaginarse cómo es María. ¿Qué cambios hizo? ¿Considera que los datos que aporta son significativos para el padre y para / el docente de primer grado?

¿Qué aporte le brinda este ejemplo a su tarea?

8) Planifique una unidad didáctica, teniendo en cuenta los lineamientos // planteados en este módulo.

9) Evalúe el módulo a partir de los siguientes items:

a. Revise los objetivos que las autoras plantearon al comienzo del módulo y considere si han sido adecuados a sus necesidades y expectativas.

b. Determine si la información es clara, si le aportó nuevos elementos/ teóricos.

c. Considere si el módulo le posibilitó reflexionar sobre la tarea y // cuestionarse tanto su propio marco teórico como su práctica educativa.

d. ¿Qué aspectos cree que fueron omitidos? ¿Cuáles poco desarrollados?/ ¿Cuáles innecesarios? ¿Cuáles confusos?

e. En relación a las problemáticas que se plantearon: ¿Considera que // fueron útiles y adecuadas para procesar la información?

f. ¿Considera que los contenidos del módulo y su presentación son congruentes y responden a los objetivos del mismo?

g. ¿Qué sugerencias puede aportar para un próximo módulo?

10) Realice su autoevaluación del aprendizaje realizado. Guíese por los siguientes items:

a. ¿Considera que alcanzó los objetivos planteados para el módulo?
Justifique su respuesta.

b. ¿Qué dificultades registró en su aprendizaje? ¿Cuáles se debieron al módulo y cuáles fueron propias?. Caracterícelas.

c. ¿Qué conceptos elaboró a partir de la información brindada?



Lecturas que serán discutidas en las reuniones zonales:

DUPRAT, Hebe S. M. de: "Planificación, Análisis y Replanteos" en "Un // Jardín de Infantes Mejor - Siete Propuestas". Ed. Paidós. Bs. As., 1979.

SAVIANI, DERMEVAL: "Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina". Revista Argentina de Educación - Año II - Nº 3. Bs. As., 1983



Hemos llegado al final de este Módulo y es el momento propicio para/ recapitular lo visto. ¿De acuerdo?

Hemos visto que la planificación es una estructura integral y dinámica que coordina objetivos, contenidos, actividades y recursos. No sólo hace referencia a la tarea estricta con los niños sino que incluye a la familia y a su comunidad.

También nos preguntamos: ¿Quiénes planifican y quiénes evalúan?

Desde nuestra concepción educativa consideramos que están involucrados en este quehacer: docentes, padres y niños. Cada uno desde su rol diferenciado que determina distintos tipos de participación:

Los padres: Se incluyen haciendo conocer qué esperan que aprendan sus hijos en el Jardín, aportando sugerencias, inquietudes a los objetivos y planificación que presenta el docente. Esta participación de los padres en la planificación se repite en la evaluación de la tarea. Estos desde su rol / señalarán logros y dificultades observadas en sus hijos.

Los niños: Participan de modo indirecto a través del diagnóstico de necesidades que realizó el docente y de modo directo, planificando y evaluando / su juego-trabajo y diferentes experiencias de aprendizaje.

Los docentes: Sintetizan los lineamientos que determinan la política educativa, las orientaciones que emanan de la dirección del Jardín, los aportes de padres y niños, pasándolos por el tamiz de sus propias concepciones educativas.

Esperamos que este material le ayude en su práctica docente, enriqueciéndola y dándole también a usted la posibilidad de crecer en forma continua ...

CAPALBO, HERNANDEZ, GALARRAGA, NUÑEZ: "Lineamientos Curriculares para el nivel / preescolar - Una ayuda para el maestro". / Ed. Latina. Bs. As., 1979.

COLS, Susana Avolio de: "Planeamiento del Proceso de Enseñanza-A-/prendizaje". Ed. Marimar. Bs. As., 1976.

BOSCH, Lidia P. de: "Evaluación en el Jardín de Infantes". Ed. El Colegio. Bs. As., 1980.

DUPRAT, WOLODARSKY, MALAJOVICH: "Hacia el Jardín Maternal". Ed. Búsqueda./ Bs. As., 1977.

DUPRAT, Hebe S. M. de: "Planeación; Análisis y Replanteos" en/ "Un Jardín de Infantes Mejor - Siete Pro-/puestas". Ed. Paidós. Bs. As., 1979.

DUPRAT, FRIETSCHÉ: "Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes". Ed. Estrada. Bs. As., 1968.

NASSIF, Ricardo: "Teoría de la educación - Problemática Pe-
dagógico contemporánea". Ed. Cincel Kape-/
lusz. Madrid., 1984.

NERVI, Ricardo: "La Práctica Docente y sus Fundamentos Psi-
codidácticos". Ed. Kapelusz. Bs. As., 1979.

SARUBBI, Mori I. R. de: "Curriculum - Objetivos - Contenidos - Uni-
dades". Ed. Stella. Bs. As., 1972.

SMITH, HILL y otros: "Programa de actividades de los Jardines /
de Infantes". Ed. Kapelusz. Bs. As., 1950.

Revista Argentina de Educación. Año II - Nº 3. Bs. As., 1983.

MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA
Impreso en los Talleres Gráficos