



MINISTERIO DE
CULTURA Y EDUCACIÓN
DE LA NACIÓN

SECRETARÍA DE
PROGRAMACIÓN Y
EVALUACIÓN EDUCATIVA

SUBSECRETARÍA DE
PROGRAMACIÓN
EDUCATIVA

DIRECCIÓN GENERAL
DE INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO EDUCATIVO

INV 021040

SIG Foll 373

L:B 2/1

Material Curriculares Compatibilizados

NIVEL INICIAL

ABRIL DE 1997

Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa

Dr. Manuel G. García Solá

Subsecretaria de Programación Educativa

Lic. Inés Agüerrondo

Directora General de Investigación y Desarrollo Educativo

Dra. Cecilia P. Braslauský

PROGRAMA DE ASISTENCIA TÉCNICA PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

Coordinadora General

Cecilia Braslavsky

Coordinador Asistente

Daniel Pinkasz

Equipo de Coordinación de los Materiales Curriculares Compatibilizados, Nivel Inicial

María Elsa Chapato

Graciela Chemelo

Raquel Giménez

Raúl Gómez

Silvia González

María Marcela Mancuso

Isabel Cecilia Martínez

Silvia Wolodarsky

Equipo Pedagógico

Andrea Britos

Mónica Farías

Laura Fumagalli

Alberto Jardelevsky

Ariel Librandi

Adriana Murriello

ÍNDICE

Presentación	9
---------------------------	----------

I - Encuadre General

1. Encuadre Pedagógico-didáctico para los desarrollos curriculares en las aulas y en las escuelas	13
1.1. El Nivel Inicial	13
1.2. Las expectativas de logros	14
1.3. La organización de los contenidos curriculares	15
1.4. Las orientaciones didácticas	16
2. Encuadre institucional para los desarrollos curriculares en las escuelas y en las aulas	22
2.1. La institución escolar como tercer nivel de especificación curricular	22
2.2. Principios convergentes del proceso de transformación en las instituciones educativas	22
2.3. El Proyecto Educativo Institucional	23
2.4. La dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional	24
2.5. La dimensión curricular y la organización escolar	25
2.6. La dimensión curricular y la convivencia institucional	26
2.7. La articulación institucional	27
3. La evaluación pedagógico-didáctica y su utilización	29
4. Preguntas para reflexionar en el proceso de desarrollo curricular	32

II - Presentación didáctica de los contenidos

Lengua	37
Matemática	65
Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología	85
Educación Artística	107
Educación Física	131

III - Documentación General de base	151
--	------------

Anexo: Participantes del Seminario Federal Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles	161
---	------------

PRESENTACIÓN

El Acuerdo N° 6 del Consejo Federal de Cultura y Educación (Documentos para la Concertación, "Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes") dice: "todo currículo supone un proyecto socio-político-cultural que orienta una práctica educativa escolar articulada y coherente, e implica una planificación previa flexible con diferentes niveles de especificación para dar respuesta a situaciones diversas, no todas previsibles y constituirse en un marco de actuación profesional para los planificadores, técnicos, directores y docentes".

A partir de esto se establecen tres niveles de especificación curricular: nacional, jurisdiccional e institucional.

- *Nivel nacional:* recoge necesidades, experiencias y aportes de las diferentes jurisdicciones que integran la Nación. Comprende los más amplios acuerdos para una práctica educativa articulada y coherente. En este nivel se apunta a:
 - Preservar y fortalecer la unidad nacional, respetando la diversidad regional.
 - Consolidar y profundizar la democracia en todo el territorio.
 - Promover la justicia social y la equidad para posibilitar a toda la población su plena realización como persona.
 - Promover la cultura del trabajo y la producción como valor social para incrementar el desarrollo de la Nación, mejorar las condiciones de vida de la población y lograr una mejor inserción en el mundo económico integrado.
 - Aprovechar las experiencias y competencias de los diferentes equipos técnicos jurisdiccionales.
 - Garantizar la libre circulación de las personas.

Este nivel implica la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y para la Educación General Básica.

- *Nivel jurisdiccional:* implica desarrollar los aportes de cada jurisdicción, articulándolos con la visión más global del primer nivel. Supone la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, incorporando los CBC elaborados en el primer nivel y recuperando e integrando los contenidos regionales. Este nivel implica la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.
- *Nivel institucional:* implica la formulación de un Proyecto Educativo Institucional, que garantice y enriquezca lo establecido en el primer y en el segundo nivel, y que impulse a su vez su evaluación y revisión permanente. Este nivel enmarca también los proyectos de aula desarrollados por los docentes de la institución.

El presente material es fruto del trabajo colectivo realizado en las cuatro reuniones del Seminario Federal para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles, organizado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y del que participaron todas las provincias argentinas.

Dicho Seminario Federal, los encuentros periódicos de cooperación técnica con los equipos jurisdiccionales, la lectura de los materiales curriculares, y el intercambio permanente y horizontal a través de una red electrónica, contribuyeron a la sistematización de convergencias surgidas del proceso de elaboración curricular argentino contemporáneo.

Este documento ofrece un parámetro de referencia para los docentes, las editoriales y todos los actores del sistema educativo que deseen aproximarse a las principales tendencias del proceso curricular de la Argentina, para adentrarse luego en la lectura analítica y reflexiva del material correspondiente al ámbito de interés de los lectores.

Constituye también una ayuda para concretar el tercer nivel de especificación curricular, en tanto enmarca la toma de decisiones que cada institución educativa llevará a cabo en la elaboración de su Proyecto Educativo Institucional.

Para tal propósito, este documento está organizado en dos partes principales: "Encuadre general" y "Presentación didáctica de los contenidos".

La primera parte contiene a su vez cuatro subtítulos: "Encuadre pedagógico-didáctico para los desarrollos curriculares en las aulas y en las escuelas", "Encuadre institucional para los desarrollos curriculares en las aulas y en las escuelas", "La evaluación pedagógico-didáctica", "Preguntas para reflexionar en el proceso de desarrollo curricular".

El primero ofrece un marco de orientación para las prácticas docentes. Está integrado por: la caracterización del Nivel Inicial y de las expectativas de logros; los criterios de organización de los contenidos curriculares, y las orientaciones didácticas.

El segundo ofrece lineamientos para orientar la toma de decisiones en la institución escolar. Está integrado por: la caracterización del tercer nivel de especificación curricular; principios convergentes de la transformación en las instituciones educativas; el Proyecto Educativo Institucional y su dimensión curricular, y orientaciones para la articulación institucional.

El tercer subtítulo caracteriza la evaluación pedagógico-didáctica y ofrece algunas recomendaciones para su utilización en la institución escolar.

El cuarto recupera lo presentado en los tres subtítulos anteriores a través de la formulación de algunas preguntas para que los actores de la institución escolar puedan reflexionar en el proceso de desarrollo curricular.

La segunda parte del documento desarrolla la presentación didáctica de los contenidos de las áreas curriculares. En cada una de ellas se presenta su caracterización en la escuela, las expectativas de logros, la organización de los contenidos curriculares, las orientaciones didácticas, los aprendizajes requeridos para la acreditación para el Nivel Inicial, y bibliografía.

Encuadre General

1. ENCUADRE PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO PARA LOS DESARROLLOS CURRICULARES EN LAS AULAS Y EN LAS ESCUELAS

Se entiende por encuadre pedagógico-didáctico el conjunto de principios que orientan las prácticas docentes en la institución escolar.

Forman parte del encuadre pedagógico-didáctico: la presentación de las características del Nivel Inicial, las expectativas de logros, los criterios de organización de los contenidos curriculares y las orientaciones didácticas.

1.1. El Nivel Inicial

La Ley Federal de Educación legitima a la Educación Inicial como el primer nivel del Sistema Educativo Nacional con identidad propia, estableciendo además la obligatoriedad para el último año (sección de 5 años), respondiendo de este modo a un criterio para la equidad y democratización educativa.

Es un espacio educativo institucionalizado destinado a niños y niñas de 45 días a 5 años inclusive responsable de garantizar la conservación, producción, distribución y apropiación de los contenidos personal y socialmente relevantes para esa edad en la Argentina de hoy.

Comprende dos ciclos: Primer ciclo, constituido por el Jardín Maternal, que se ocupa de la educación de los niños y las niñas desde los 45 días a los 3 años; el Segundo ciclo comprendido por el Jardín de Infantes, que brinda educación a niñas y niños de 3 a 5 años inclusive¹.

Su accionar educativo se centra en posibilitar al niño situaciones de aprendizaje adecuadas para la integralidad de su desarrollo, facilitando de este modo la progresiva comprensión de la realidad, la interacción con grupos de pares y con otros adultos, y la posibilidad de construcción de nuevos aprendizajes.

El concepto de integralidad considera al niño en todos los aspectos de su personalidad inmerso en un contexto familiar, comunitario y sociocultural.

Por otra parte, este nivel permite la detección precoz de dificultades de diverso orden que pueden alterar el desarrollo de los niños y las niñas y su incidencia en el aprendizaje escolar, e iniciar las acciones pertinentes para disminuir su impacto.

La Educación Inicial y la familia interactúan continua, dinámica y complementariamente, en la educación de los niños y las niñas. En consecuencia, el carácter educativo de la Educación Inicial es complementario de la acción familiar e integrada a la realidad comunitaria.

Este nivel cumple objetivos propios y específicos que le confieren su identidad, y otros a través de los cuales asume una función propedéutica. Por un lado, garantiza el derecho de la niña y el niño a la socialización, el conocimiento, la creatividad, promoviendo situaciones de aprendizaje sistemático de saberes vinculados a su entorno social y cotidiano acordes a su edad, favore-

¹ Este documento se refiere al 2º Ciclo del Nivel Inicial.

ciendo la formación de competencias en relación con el conocimiento y sus formas de producción, en relación con los otros y en relación consigo mismo. Esto aporta a la construcción progresiva de la autonomía social e intelectual.

Por el otro lado se articula con el primer ciclo de la EGB para garantizar la continuidad en la construcción de ciertos conocimientos básicos que requieren aprendizajes sistemáticos.

Para el cumplimiento de los dos tipos de objetivos, el Nivel Inicial privilegiará la formación de competencias transversales relativas al dominio de la lengua y de la matemática.

En el área de Lengua se propiciará el desarrollo de la lengua oral y escrita en el contexto escolar y coloquial. Se trata de que los niños y las niñas aprendan para qué se habla, se escucha, se lee y se escribe, y comiencen a comprender mejor cómo se habla, se escucha, se lee y se escribe. Se trata también de propiciar el acercamiento al mundo estético y ficcional de la literatura.

En el área de Matemática se proporcionarán situaciones de aprendizaje que conlleven a la construcción de conceptos básicos sobre número, espacio y medida vinculados a sus usos y funciones generando capacidades vinculadas al establecimiento de relaciones y de representaciones gráficas y a su comunicación oral y escrita.

El Nivel Inicial apuntará también a formar niños y niñas que puedan construir y explorar creativamente sus formas de expresión y comunicación; a favorecer el desarrollo de una adecuada capacidad motora, la formación física y la adquisición de destrezas y habilidades propias de la edad; y a propiciar aprendizajes vinculados con la convivencia grupal, la solidaridad y cooperación y el cuidado del ambiente.

1.2. Las expectativas de logros

Los Contenidos Básicos Comunes definen expectativas de logros por Nivel y para cada capítulo, que agrupa contenidos en consonancia con los principios, objetivos, propósitos y funciones planteados para la escolaridad obligatoria por la Ley Federal de Educación y los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

En este documento se proponen expectativas de logros para cada una de las áreas curriculares, contextualizan y precisan las definidas en los capítulos de los CBC.

Las expectativas de logros:

- Explicitan las intencionalidades educativas del Nivel Inicial.
- Cumplen la función de direccionar y promover la coherencia del proceso educativo, expresando la responsabilidad asumida por el sistema educativo argentino y sus diversos agentes, en relación con los aprendizajes que deben propiciarse, y su compromiso para generar las condiciones necesarias para garantizar el logro de dichos aprendizajes.
- Articulan los fines, los valores, los principios y las ideas fuerza que se expresan en la fundamentación y los encuadres pedagógico-didácticos e institucional de un currículum y las orientaciones para la concreción de los mismos en las propuestas didácticas de las diferentes áreas del conocimiento.
- Deben ser consideradas como principios orientadores de la enseñanza que constituyen un horizonte para la gradualidad de la transformación educativa y no solamente como puntos terminales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3. La organización de los contenidos curriculares

1.3.1. Acerca de la selección de los contenidos curriculares

En este documento, los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial se reorganizan para facilitar su enseñanza y su aprendizaje de acuerdo con las características de los alumnos y de los docentes. Por lo tanto, se retoman los criterios de selección, organización y formulación de los CBC sugeridos en las "Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 6). Estos criterios son:

- **Significatividad social.** Implica considerar aquellas competencias que cada generación considera relevantes; los valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad para posibilitar a toda la población su plena realización como persona, y al respeto y cuidado del ambiente; la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, y los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.
- **Extensión y profundidad:** Hace referencia a la necesaria diferenciación entre aquellos contenidos que sólo pueden aprenderse en la escuela y aquellos que las nuevas formas de la cotidianidad social en un mundo altamente tecnificado pueden poner a disposición del alumno fuera de la escuela. En este nivel, los contenidos son presentados considerando su grado de complejidad, la ampliación y diversidad de los contextos de aplicación y la significatividad psicológica.
- **Integración y totalización:** La orientación general de la educación en este nivel tiende a la iniciación en la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal. Exige que sea posible establecer conexiones de sentido y asegurar el nivel progresivo de generalidad entre los diferentes contenidos incluidos en este documento.
- **Articulación horizontal y vertical:** La atención a ambos modos de articulación permite el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos, evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impiden una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva.
- **Actualización:** Los contenidos seleccionados deben estar actualizados, ser representativos del conocimiento disponible más relevante, lo cual requiere una permanente revisión. Deben presentarse como productos no acabados y considerar su desarrollo en el tiempo abiertos a nuevas perspectivas y descubrimientos.
- **Apertura:** La apertura debe permitir, en el marco de una clara identidad personal, familiar, local, regional y nacional, el conocimiento libre de prejuicios y respetuoso de otras formas de vida y resolución de situaciones. Al mismo tiempo, los contenidos deben poder aplicarse en diversas situaciones, asociarse creativamente para realizar producciones, constituirse en herramientas útiles para la resolución de problemas reales y simulados, y configurarse como claves para la comprensión de la realidad cercana y lejana en el espacio y en el tiempo.
- **Jerarquización:** Desde la perspectiva de la selección de contenidos, la jerarquización es un criterio que se complementa con varios de los enumerados anteriormente. La jerarquía en este caso está dada por el grado de "significatividad social", "extensión y profundidad", "integración y totalización" y "actualización" de los CBC.

- *Claridad y sencillez:* Los CBC son un conjunto de enunciados de orientación para los funcionarios, para los directivos, para los docentes y también para los padres y los alumnos y las alumnas. Esto implica que en su formulación se deben evitar los tecnicismos que no resulten imprescindibles en términos de precisión.

1.3.2. Acerca de la organización de los contenidos curriculares

LOS CONTENIDOS SE PRESENTAN organizados en áreas curriculares que toman como referente a los capítulos de los CBC.

EN CADA ÁREA se presentan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los *contenidos conceptuales* incluyen hechos, conceptos y principios propios de las disciplinas. Los *contenidos procedimentales* constituyen el conjunto de estrategias, reglas, pautas y métodos que cada disciplina emplea para acercarse a su objeto de estudio. Los *contenidos actitudinales* ponen de manifiesto los valores y las actitudes significativos para el desarrollo y la relación de las personas. Esta organización responde a fines comunicacionales. No indica que deban enseñarse por separado.

LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES de las diferentes áreas se organizan en ejes seleccionados sobre la base de los siguientes criterios:

- Relevancia social, pues las temáticas corresponden a contenidos socialmente significativos.
- Relevancia disciplinar, pues los ejes seleccionados recuperan contenidos significativos de las disciplinas de referencia.
- Relevancia psicológica, ya que estos ejes seleccionados se adecuan a las características evolutivas, las necesidades y los intereses de los diferentes grupos etarios.
- Relevancia didáctica, pues los ejes permiten conformar unidades de trabajo factibles de ser llevadas a la práctica en el aula.

LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES se organizan en dos grupos: generales y específicos. Los contenidos procedimentales generales dan cuenta de los procedimientos básicos empleados en la producción de conocimiento en cada una de las áreas. Los contenidos procedimentales específicos, a partir de los generales, establecen relaciones con conceptos particulares.

LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES se formulan de un modo tal que den cuenta de su alcance en el nivel. Se organizan en función de los siguientes ámbitos de desarrollo de competencias: en relación consigo mismo, en relación con los otros, en relación con el conocimiento y su forma de producción. Cada área curricular los especifica en función de sus características particulares.

1.4. Las orientaciones didácticas

La propuesta didáctica general que se propone en este documento se expresa en orientaciones para el diseño, conducción y evaluación de estrategias de enseñanza. Estas orientaciones:

- Recuperan aquellos rasgos de las prácticas docentes actuales que promueven los procesos de aprendizaje en los alumnos y las alumnas.

- Se proponen como un marco conceptual flexible que oriente la elaboración de múltiples estrategias de enseñanza.
- Admiten especificaciones que permitan adecuarlas a la diversidad de alumnos y alumnas y objetos de estudio.

Desde este marco, las propuestas didácticas que se proponen:

- Abordan de modo integrado la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Si bien alguna actividad puede focalizar el aprendizaje de un tipo de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal), esto no implica desconocer su estrecha vinculación con los otros.
- Promueven la actividad de los alumnos y las alumnas. Un alumno es activo cuando elabora nuevos significados. La actividad puede y debe ser intelectual y emocional y no se identifica exclusivamente con acción física.
- Promueven la reflexión sobre la actividad. Esta orientación se vincula estrechamente con la anterior. La reflexión sobre la actividad contribuye a la construcción y reconstrucción conceptual y es imprescindible para el aprendizaje de los procedimientos propios de las distintas áreas curriculares.
- Consideran los conocimientos previos de las alumnas y los alumnos, y promueven la interacción entre estos conocimientos y los nuevos contenidos a aprender. Ésta es una condición necesaria para lograr aprendizajes significativos. En este sentido, aportan nueva información que profundiza y amplía los esquemas de conocimiento que poseen los alumnos y las alumnas, provenientes tanto de la experiencia escolar como extraescolar.
- Atienden a la diversidad. La atención a la diversidad se presenta como una condición necesaria para poder elaborar estrategias de enseñanza que conduzcan al logro de aprendizajes equivalentes por parte de niños y niñas diferentes. Atender a la diversidad en la situación de enseñanza supone, entre otras cuestiones, tener en cuenta los saberes previos de los alumnos y las alumnas, respetar diferentes ritmos de aprendizaje, elaborar secuencias de actividades de aprendizaje y de evaluación acordes a esos ritmos. Es importante considerar estrategias de enseñanza destinadas a alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales. En todos los casos se requiere la elaboración cuidadosa de un material de enseñanza variado. El mismo es un requisito necesario para que el docente pueda atender de modo simultáneo los diferentes procesos de aprendizaje de los alumnos, articulando momentos de trabajo de intervención mediada por el material, con momentos de trabajo de intervención directa del docente.

Promueven la resolución de situaciones problemáticas. La resolución de problemas es una estrategia didáctica utilizada en las diferentes áreas del conocimiento escolar, aunque implica el aprendizaje de procedimientos y estrategias específicos en cada una de ella. Los problemas constituyen un desafío para los niños y las niñas, pues requieren poner en acción sus conocimientos previos y desarrollar estrategias para construir nuevos. Las situaciones problemáticas remiten a la cotidianeidad de los alumnos y las alumnas, y se vinculan con sus intereses, condición necesaria para que resulten significativas y para acercar el conocimiento escolar a la vida real.

Reconocen la potencialidad constructiva del error. Las situaciones fallidas, los errores que se suscitan en los procesos de construcción del conocimiento constituyen espacios privilegiados para desarrollar procesos reflexivos y aprender.

- Sugieren enfoques que permiten relacionar distintos campos del conocimiento. La relación entre contenidos de una misma área curricular o de diferentes áreas curriculares contribuye a la construcción de conocimientos amplios y profundos, pues cuantas más relaciones se puedan establecer entre los contenidos, más se enriquecen los esquemas del conocimiento. No obstante, las relaciones entre contenidos han de establecerse de modo sustantivo, no forzado. Se trata de relaciones que evitan los abordajes fragmentados, las superposiciones y las reiteraciones en la enseñanza. En este sentido, cabe señalar que la educación para la democracia, la educación para los derechos humanos, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental, si bien pueden tener como eje determinada lógica disciplinaria exigen, para su tratamiento, la integración de contenidos de distintos campos del conocimiento.
- Toman en cuenta de modo explícito la estrecha relación que existe entre el aprendizaje de la lengua y la enseñanza de los contenidos propios de las diferentes áreas curriculares. El dominio de la lengua desarrolla cuatro macrohabilidades: escuchar, hablar, leer, escribir. En todas las áreas curriculares se emplean estas macrohabilidades para aprender contenidos específicos. El alumno es la misma persona, tanto en Lengua como en las otras áreas. En este Nivel, el desarrollo de la lengua se propiciará en todas las actividades propuestas en las distintas áreas.
- Toman en cuenta de modo explícito la estrecha relación que existe entre el aprendizaje de la matemática y la enseñanza de los contenidos propios de las diferentes áreas curriculares. La matemática aporta:
 - Conceptos que actúan como instrumentos de comprensión de problemáticas de otras disciplinas, a la vez que esas problemáticas actúan como contextos de significación de dichos conceptos.
 - Un lenguaje diversificado -símbolos y sintaxis-, del cual cada área curricular toma lo que le es útil para modelizar las situaciones de las cuales se ocupa.
 - Formas de razonamiento que permiten resolver situaciones.
- Toman en cuenta de modo explícito la transversalidad del aprendizaje de los valores que rigen la convivencia. Un clima de convivencia que manifiesta la adhesión a valores como la solidaridad, la libertad, el amor, la vida, el respeto por las diferencias, la paz, aporta las condiciones necesarias para la iniciación de un aprendizaje autónomo de los contenidos y crea las condiciones de trabajo que permiten la atención adecuada a las características personales de los alumnos y las alumnas y la incentivación del trabajo grupal. Las prácticas cotidianas de aula y la participación institucional constituyen también instancias para el aprendizaje de estos valores.
- Propician el trabajo por unidades didácticas y proyectos. Estas configuraciones didácticas permiten presentar los contenidos en recortes organizados de la realidad, promoviendo la convergencia de sus distintas dimensiones y una perspectiva que da cuenta de su complejidad. Las unidades didácticas no son temas, sino configuraciones que posibilitan articular saberes de distintos campos disciplinares de modo organizado para indagar ambientes, hechos y eventos significativos de la realidad. Los proyectos contribuyen a la integración entre el saber y el saber hacer, organizando la actividad de los alumnos y las alumnas alrededor del diseño, ejecución y evaluación de los mismos.
- Incentivan el trabajo en grupo, favoreciendo la confrontación y la discusión de ideas y el respeto por las opiniones y producciones de los otros. El trabajo en grupo implica seleccionar diferentes modalidades de organización grupal. En algunos momentos la tarea puede ser resuelta de modo individual, en otros en parejas, en pequeños grupos, o en grupo total. En

cualquiera de estos casos se trata de favorecer la comunicación y el intercambio de experiencias, opiniones y modos de resolución entre todos los miembros, necesarios para lograr una construcción colectiva del conocimiento.

- Utilizan el juego como principal metodología de enseñanza. A través del juego, los niños y las niñas descubren, se expresan y comunican con los otros, exploran sus capacidades motrices, indagan el mundo que los rodea, desarrollan sus capacidades creadoras e imaginativas, toman conciencia de sus posibilidades y sus límites, y afianzan su identidad y autonomía personal.
- Incentivan la actividad perceptiva de los niños y las niñas y permiten observar, manipular, identificar y comparar. A través de la experiencia, los niños y las niñas conocen el medio, por lo tanto es necesario plantear propuestas que les permitan el contacto directo, efectivo y afectivo con los objetos y los seres que los rodean.
- Ofrecen un entorno afectivo y seguro. Los niños y las niñas de este nivel necesitan un ambiente de aprendizaje que les permita explorar nuevos dominios y alcanzar nuevos logros. Un clima afectivo proporciona al niño y a la niña seguridad y confianza para manifestarse y comunicar sus ideas, vivencias, sentimientos y conflictos en un intercambio permanente con sus pares y con los adultos en la progresiva conquista de ámbitos de autonomía personal responsable.
- Promueven una actitud placentera ante el aprendizaje. La tarea de aprendizaje escolar puede resultar para los alumnos y las alumnas una actividad que les genere alegría y los entusiasme con el saber.
- Evalúan los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas siguiendo los criterios explicitados en el punto "La evaluación pedagógico-didáctica y su utilización".

1.4.1. Orientaciones para la elaboración de la planificación didáctica

El diseño curricular presenta los contenidos organizados en áreas, y en cada área agrupados en ejes.

En el tercer nivel de especificación curricular se elabora el proyecto curricular institucional. Éste enmarca las planificaciones didácticas que elaborarán los docentes para orientar su tarea de enseñanza.

A partir de las expectativas de logros y de los ejes planteados en el diseño curricular es necesario elaborar *unidades de trabajo didáctico*.

La planificación de las unidades didácticas, proyectos y otras secuencias de actividades constituye un plan de trabajo que permite anticipar y diseñar la estrategia de enseñanza, es un plan flexible que enmarca la tarea del docente. Supone:

- Seleccionar y especificar expectativas de logros correspondientes a dicha unidad.
- Secuenciar los contenidos que se presentan en los ejes de las diferentes áreas. En el Nivel Inicial, la secuenciación de los contenidos tendrá en cuenta tanto las características del trabajo como el grupo etario que atiende. La complejidad creciente de los contenidos se establece a partir de las propuestas didácticas que se elaboren para el grupo, teniendo en cuenta el diagnóstico inicial del mismo y la articulación de la lógica disciplinar, la lógica psicológica y la lógica didáctica. Para este trabajo se requiere de la coordinación de acciones a nivel institucio-

nal, para elaborar una propuesta de secuenciación de contenidos que asegure una creciente apropiación de los mismos a lo largo del año y en el paso por las distintas secciones.

- Asignar el tiempo que se le destinará al desarrollo de cada unidad de trabajo
- Seleccionar ideas básicas organizadoras del contenido a trabajar en relación con estas temáticas e identificar los contenidos procedimentales y actitudinales que se relacionan con la construcción de esas ideas básicas.
- Seleccionar y organizar actividades de aprendizaje. Para que las actividades de aprendizaje sean tales es necesario que:
 - Se relacionen con las expectativas de logros.
 - Se relacionen con las ideas básicas que se han seleccionado para la unidad.
 - Aporten al aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.
- Secuenciar las actividades de aprendizaje identificando las iniciales, las de desarrollo y las que servirán de cierre, y asignar un tiempo a cada actividad.
- Seleccionar los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Elaborar las tareas de profundización, ejercitación y transferencia para que los alumnos y las alumnas realicen en la escuela y fuera de la escuela, particularmente en los hogares.
- Seleccionar y organizar las actividades de evaluación de proceso y de producto correspondientes a la unidad.

1.4.2. El papel del docente

La intervención del docente tiene un papel esencial e insustituible en la creación de las condiciones que posibiliten la interacción entre el contenido a enseñar y los esquemas de conocimiento que poseen el alumno y la alumna.

Se propone un docente activo, capaz de planificar el proceso de enseñanza, de orientar y conducir los aprendizajes de los alumnos y las alumnas en situación escolar. Esto supone un docente que:

- Selecciona adecuadamente la secuencia y las formas de trabajo para desarrollar los contenidos.
- Reflexiona y hace reflexionar a los alumnos y las alumnas sobre los procedimientos empleados.
- Incentiva la puesta en común de las tareas llevadas a cabo y las discusiones en torno de las mismas.
- Acompaña y guía a los alumnos y a las alumnas en sus aprendizajes de los contenidos, y contribuye a que tomen conciencia de esos aprendizajes.
- Organiza el trabajo en la sala utilizando diferentes modalidades (trabajo expositivo, interrogativo, de discusión colectiva, de investigación, de ejercitación, uso de textos, etc.) que se alternarán con la resolución de problemas (con instancias de trabajo individual, de trabajo grupal y de interacción entre pares y de integración con otras secciones).

- Genera un clima respetuoso de las ideas, ameno y abierto a discusiones y preguntas, atendiendo a las diferentes individualidades y seleccionando los materiales (concretos, gráficos y tecnológicos) que mejor se ajusten al desarrollo previsto y al nivel de los alumnos y las alumnas.
- Brinda la información necesaria para que los alumnos y las alumnas amplíen sus esquemas de conocimiento.
- Evalúa el proceso de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Los docentes deben guiar a los alumnos y las alumnas hacia la utilización consciente de los procedimientos de representación de la finalidad, anticipación, planificación, realización y control de las tareas, que permiten la evaluación de los procesos de construcción de los aprendizajes.
- Recoge información relativa a los procesos de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, a través de la observación, registro e interpretación de datos significativos y relevantes, adecuando permanentemente las actividades de enseñanza-aprendizaje en función de la evaluación realizada para alcanzar las expectativas de logros.
- Realiza la detección precoz de dificultades de diverso orden que pueden alterar el desarrollo y aprendizaje escolar de las alumnas y los alumnos.
- Intercambia y compatibiliza con los demás miembros del equipo docente los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- Informa a las familias sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- Considera las características del entorno, especialmente de las familias y la comunidad, para incorporarlos a la tarea pedagógica, creando instancias de trabajo articulado.
- Evalúa su propia tarea.
- Conoce y contribuye a mejorar y emplear crítica y creativamente las propuestas didácticas compartidas por los docentes de la institución.

2. ENCUADRE INSTITUCIONAL PARA LOS DESARROLLOS CURRICULARES EN LAS ESCUELAS Y EN LAS AULAS

Se entiende por encuadre institucional el marco de principios y orientaciones necesarios para la toma de decisiones en la institución escolar.

Forman parte de este encuadre institucional: la caracterización de la institución escolar como tercer nivel de especificación curricular, los principios convergentes del proceso de transformación en las instituciones educativas, las características del Proyecto Educativo Institucional, su dimensión curricular y los aspectos relacionados con la organización escolar, la articulación y la convivencia institucional.

2.1. La institución escolar como tercer nivel de especificación curricular

El tercer nivel de especificación curricular implica la formulación de un Proyecto Educativo Institucional que garantice y enriquezca lo establecido en el primer y en el segundo nivel de especificación.

Se aborda, en este nivel, la dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional, aplicando los Contenidos Básicos Comunes y los criterios de los respectivos diseños curriculares provinciales, y optando por las alternativas adecuadas para que cada institución escolar logre los aprendizajes previstos para los alumnos y las alumnas en un marco de equidad.

En este marco, las escuelas podrán progresivamente tomar decisiones con criterios pertinentes y adecuados, a través de consensos internos que respondan y se orienten a la satisfacción de las necesidades y al mejor cumplimiento de los compromisos. El conocimiento de los principios convergentes del proceso de transformación curricular en las instituciones del país brindan herramientas para esta toma de decisiones.

2.2. Principios convergentes del proceso de transformación en las instituciones educativas

Los principios convergentes del proceso de transformación constituyen las bases sobre las que las instituciones educativas de todo el país sustentarán sus decisiones para llevar a cabo progresivamente y en forma democrática, responsable y comprometida el proceso de transformación educativa. Estos principios son:

- *Eficacia*, para alcanzar los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional con autonomía productora de calidad y equidad en la promoción de los aprendizajes.
- *Autonomía*, para que cada escuela pueda tomar decisiones basadas en criterios pertinentes para la satisfacción de las necesidades educativas en contextos específicos.
- *Calidad*, para formar personas con competencias que les permitan participar como miembros plenos de la sociedad.

- *Equidad*, para distribuir saberes personal y socialmente significativos garantizando la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y las alumnas en el acceso, la permanencia, la promoción, el egreso y en los resultados alcanzados.
- *Eficiencia*, para alcanzar los objetivos planteados optimizando los recursos disponibles a través de acciones autoadministrativas y de gestión cooperativa.
- *Apertura*, para innovar, incorporando los avances, aportes y demandas provenientes de distintos ámbitos de la sociedad a través de intercambios recíprocos y permanentes; y actualizando los contenidos escolares a partir del reconocimiento de los problemas y desafíos nacionales, de las situaciones particulares sociales, regionales y comunitarias, y del desarrollo científico y tecnológico.
- *Flexibilidad*, para especificar las disposiciones nacionales y provinciales en función de las características propias de la institución y del contexto en el cual está inserta, y para elaborar propuestas curriculares propias, constituyéndose como una unidad de desarrollo educativo permanente.
- *Articulación*, para que la institución escolar establezca relaciones con otras instituciones educativas y no educativas del ámbito local, provincial y nacional contribuyendo a establecer y mantener en funcionamiento redes institucionales en los casos en que resulte pertinente y conveniente; y diseñe y ponga en acción estrategias que articulen la práctica pedagógica en el interior de la institución.
- *Participación*, para construir proyectos colectivamente, a través del aporte de los saberes, experiencias, creencias, convicciones, opiniones y demandas de todos los miembros de la institución escolar, consolidando formas organizacionales democráticas a través de la adecuación de sus estructuras y en un contexto de solidaridad.

2.3. El Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional es el instrumento de la gestión institucional de cada establecimiento educativo. En el marco del diseño curricular provincial, el Proyecto Educativo Institucional:

- garantiza el cumplimiento de las funciones específicas de la escuela, atendiendo las características particulares del contexto en el que está inserta;
- establece las líneas de acción para alcanzar los objetivos, propósitos o expectativas de logros propuestos en el diseño curricular provincial;
- determina los grados de responsabilidad de los distintos integrantes de la institución escolar, asignando roles, distribuyendo funciones y adaptando sus estructuras organizativas;
- prevé la organización de tiempos, espacios y agrupamientos, tanto para la elaboración del proyecto como para su puesta en marcha, desarrollo, seguimiento y evaluación.

2.4. La dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional

Abordar la dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional supone tomar decisiones sobre:

- La adecuación de los objetivos/propósitos/expectativas de logros y los contenidos curriculares, considerando las prescripciones del diseño curricular provincial.
- La organización y secuenciación de los contenidos curriculares de cada área seleccionados para cada grupo etáreo, teniendo en cuenta la adecuación realizada sobre los objetivos generales/propósitos/expectativas de logros y los contenidos.
- La elaboración de criterios comunes sobre las orientaciones didácticas y la selección, organización y utilización de los recursos didácticos.
- La especificación de los criterios de evaluación establecidos por el diseño curricular provincial; la elaboración y selección de instrumentos y procedimientos de evaluación, y la definición de instancias, formas e instrumentos para informar a las familias sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

2.4.1. La dimensión curricular y las tareas del equipo directivo y de los docentes de la institución

La reflexión, discusión, opinión y confrontación de ideas entre todos los docentes de la institución son elementos fundamentales para la toma de decisiones referidas a la dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional.

La propuesta curricular institucional, elaborada en forma colectiva y con criterios acordados y comunes, enmarcará la planificación y la toma de decisiones pedagógico-didácticas que los docentes lleven a cabo durante el año escolar en relación al ciclo y a cada grupo específico de alumnos y alumnas. A su vez, la tarea de planificación realizada por cada uno de los docentes enriquece la propuesta curricular institucional, que debe ser revisada y ajustada a lo largo del año escolar.

En este sentido y a fin de asegurar la coherencia interna de la propuesta curricular de la institución, los docentes y directivos deberán organizar encuentros periódicos para evaluar y realizar los ajustes necesarios a la misma.

La toma de decisiones sobre la dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional implica una serie de tareas que, en forma conjunta, deberán desarrollar el equipo directivo y los docentes de la institución. Algunas de estas tareas son:

Equipo directivo

- Coordinar la elaboración, puesta en práctica, seguimiento y mejoramiento permanente de la propuesta curricular institucional.
- Distribuir y utilizar la información proveniente de los niveles nacional y jurisdiccional del sistema educativo y de la comunidad, como así también producir información relevante y pertinente que contribuya al desarrollo de la propuesta curricular institucional.

- Crear y favorecer las condiciones de participación de los docentes y de la comunidad para el fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional.
- Generar y promover canales de comunicación y participación con las familias, especialmente para informar sobre los procesos de aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

Docentes

- Participar como miembros del equipo docente en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y en la toma de decisiones sobre la dimensión curricular, aportando el saber profesional y la experiencia derivada de su práctica docente.
- Elaborar la planificación didáctica, ajustando las decisiones tomadas en la dimensión curricular del Proyecto Educativo Institucional a cada grupo de alumnos y alumnas.
- Poner en acción la dimensión curricular institucional a través de proyectos de aula que permitan desarrollar acciones de enseñanza y generar situaciones de aprendizaje.

2.5. La dimensión curricular y la organización escolar

La gestión del currículum en la escuela implica tomar decisiones acerca del uso del espacio, la distribución del tiempo y la constitución de diferentes modalidades de agrupamiento de los actores institucionales.

Espacio, tiempo y agrupamientos se gestionan en función de los objetivos, propósitos, expectativas de logros planteados. Por lo tanto, la organización escolar se configura en función del Proyecto Educativo Institucional. La planificación del espacio, del tiempo y de los agrupamientos supone pensar distintas alternativas para organizar la escuela de un modo tal que permita desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con criterios flexibles y de manera eficiente.

En la planificación de la organización escolar resulta imprescindible considerar la disposición de los recursos y la viabilidad de las modificaciones propuestas sobre el espacio, el tiempo y los agrupamientos. Algunas recomendaciones a tener en cuenta son:

2.5.1. Acerca del uso del espacio

Es posible plantear dos principios para orientar la estructuración de los espacios escolares:

- El espacio institucional flexible en función de las necesidades de aprendizaje. El medio ambiente escolar ha de ser diverso, deberá ofrecer escenarios distintos dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.
- La institución como centro de recursos para el aprendizaje. La escuela y el aula deben ofrecer un ámbito que permita a los alumnos y las alumnas ponerse en contacto con diversos materiales y actividades capaces de favorecer aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

2.5.2. *Acerca de la distribución del tiempo*

El tiempo se constituye en un recurso posible de ser administrado en función de las características de la oferta educativa que la institución escolar proyecte. La transformación de la organización escolar implica analizar este elemento teniendo en cuenta la dimensión curricular. Para esto se tendrá en cuenta:

- La variabilidad de las secuencias de enseñanza en función de los procesos de aprendizajes de los alumnos y las alumnas.
- La variabilidad en el tratamiento de los contenidos según las distintas etapas del año (diagnóstico-adaptación, desarrollo y consolidación y cierre).

Considerar estas cuestiones supone organizar el tiempo escolar en unidades de tiempo didáctico variables.

2.5.3. *Acerca de los agrupamientos*

La flexibilidad de los agrupamientos es un medio para lograr aprendizajes equivalentes y favorecer la socialización, la cooperación, la confrontación, la discusión y el respeto por las opiniones y producciones de los otros en un contexto de producción colectiva del conocimiento.

Para la definición de los agrupamientos se tendrá en cuenta:

- Los contenidos y objetivos, propósitos y expectativas de logros que se persiguen.
- El ámbito de intervención en el cual se habrá de desarrollar la actividad: el grupo institución, el grupo área, el grupo sala, etc. En cada uno de estos ámbitos puede determinarse si la actividad se realizará por grupo sala o se conformarán equipos móviles.

Se considerará la combinación de diferentes modalidades de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada institución, de los grupos de alumnos y alumnas y del equipo docente.

2.6. **La dimensión curricular y la convivencia institucional**

El desarrollo de las tareas escolares y el logro de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas requieren como condición necesaria un clima de convivencia institucional adecuado. El Proyecto Educativo Institucional debe considerar este aspecto como prioritario y generar y favorecer las condiciones necesarias para su desarrollo.

En este sentido, se preverán instancias para la especificación de las normas de disciplina y convivencia fijadas en la normativa general de cada jurisdicción, ya que las mismas permiten, posibilitan y regulan los intercambios entre los distintos actores de la institución escolar.

Asimismo se trabajará con los alumnos y las alumnas el significado y la importancia de la existencia y el respeto de estas reglas. Los contenidos actitudinales generales y los contenidos de Ciencias Sociales aportan y promueven la capacidad de los alumnos y las alumnas para identificar y actuar de forma coherente y comprometida con los valores fundamentales de la convivencia.

En la especificación de las normas de disciplina y convivencia a nivel institucional se tendrá en cuenta:

- La participación de los diferentes actores institucionales en su especificación.
- El conocimiento y la toma de conciencia de la importancia de las mismas por parte de todos los actores de la institución.
- La validez de las normas para todos los actores de la institución.
- La pertinencia de las mismas para el logro de un clima institucional que favorezca los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.
- La consideración de los criterios que los diseños curriculares jurisdiccionales definen en relación a estas cuestiones.
- La consideración de prescripciones oficiales, tales como reglamentos, estatutos, etc.
- La compatibilización de los estilos con los que el equipo directivo y los docentes resuelven las cuestiones relativas a la convivencia.

2.7. La articulación institucional

La articulación implica un proceso de toma de decisiones, diseño de estrategias y acciones institucionales tendientes a facilitar el pasaje de los alumnos y las alumnas al próximo año, ciclo o nivel.

El carácter obligatorio de la sala de cinco años acentúa la necesidad de arbitrar estrategias y procedimientos que aseguren la articulación con el Primer Ciclo de la EGB.

La elaboración del Proyecto Educativo Institucional supone la planificación de acciones que favorezcan la articulación intra e interinstitucional.

La continuidad en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas implica, a la hora de definir proyectos institucionales, considerar la creciente complejidad conceptual de los contenidos y de las estrategias de los alumnos y las alumnas en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta sus diferentes puntos de partida, sus diferentes ritmos de avance, de trabajo, etc.

También es necesario tener en cuenta la continuidad en los criterios de enseñanza al momento de definir los proyectos pedagógicos, con el fin de elaborar propuestas curriculares que puedan ser desarrolladas dentro de un marco didáctico articulado e integrado.

En el nivel institucional, la concreción de la articulación se promueve a través de:

- Proyectos curriculares que atraviesen más de un ciclo y nivel.
- Criterios comunes para el abordaje pedagógico en un área curricular a través de los diferentes ciclos y secciones.
- El uso de espacios físicos comunes en forma simultánea.
- La aplicación de criterios comunes para la distribución del tiempo que posibilite integraciones entre alumnos y alumnas y docentes de los distintos niveles y/o ciclos, tanto en el desarrollo de actividades de los alumnos y las alumnas como de los docentes.

- La elaboración de instrumentos comunes y su utilización para el seguimiento de los alumnos y las alumnas y de las experiencias grupales a través de las distintas secciones, ciclos y niveles.
- La participación conjunta en la elaboración de normas de convivencia de instituciones en las que coexistan más de un nivel de enseñanza.
- El seguimiento de los alumnos y las alumnas en el pasaje de una institución a otra, especialmente entre Nivel Inicial y EGB 1.
- El establecimiento de circuitos de información que posibiliten el acceso a ésta por parte de los actores de la institución, diferentes instituciones y/o niveles de gestión.
- La construcción compartida con otras instituciones (educativas y de otros ámbitos) de proyectos conjuntos.

2.7.1. Articulación entre Nivel Inicial y el primer año de la EGB

Para favorecer la articulación entre el Nivel Inicial y el primer año de la EGB es necesario:

- Generar, a nivel institucional, espacios de trabajo compartido entre los docentes del Nivel Inicial y los del primer año de la EGB, con el fin de aunar criterios que superen la discontinuidad internivel en función de la continuidad de los aprendizajes de los alumnos y de las alumnas.
- Considerar las expectativas de logros planteadas para el Nivel Inicial, específicamente para la sala de cinco años, como punto de partida para la planificación de los aprendizajes del primer año de la EGB.
- Detectar los conocimientos previos de los alumnos y las alumnas al inicio del primer año de la EGB y planificar situaciones de enseñanza y aprendizaje que impliquen su continuidad y profundización.
- Elaborar conjuntamente entre los docentes del Nivel Inicial y los del primer año de la EGB, instrumentos de seguimiento de los alumnos y las alumnas, acordando criterios sobre el tipo de información útil y necesaria para el pasaje de un nivel a otro.
- Acordar lineamientos generales comunes en los criterios de enseñanza y en la metodología de trabajo (especialmente en el uso de espacios y tiempos), teniendo en cuenta las características de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas de ambos niveles y las particularidades de los grupos que efectúan el pasaje de un nivel a otro.
- Planificar, en el caso de que ambos niveles compartan el mismo espacio institucional, actividades que impliquen el intercambio y trabajo conjunto entre los alumnos y las alumnas y docentes de Nivel Inicial y primer año de la EGB.

3. LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA Y SU UTILIZACIÓN

La evaluación pedagógico-didáctica constituye un nexo que articula las prácticas pedagógicas con la institución escolar en las que éstas se desarrollan. En tanto el logro de aprendizajes equivalentes por parte de los alumnos y las alumnas constituye la función sustantiva de la escuela, la evaluación pedagógico-didáctica es el referente a tener en cuenta para revisar y mejorar la marcha del Proyecto Educativo Institucional en función del logro de los objetivos previstos.

La evaluación pedagógico-didáctica:

- Apunta a comprender los procesos y comprobar el logro de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas. Procura obtener información sobre los aprendizajes necesarios que los alumnos y las alumnas poseen para el abordaje de nuevos contenidos, sobre los modos de funcionamiento y las dificultades específicas que caracterizan los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, y sobre los resultados en el logro de los aprendizajes previstos. En todos estos casos la evaluación pedagógico-didáctica orienta la toma de decisiones para revisar y mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- Constituye una herramienta para revisar las prácticas de enseñanza y realizar los ajustes necesarios. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas constituye un indicador para analizar y/o reorientar las propuestas didácticas de los docentes.
- Constituye una herramienta para revisar las acciones institucionales. La evaluación pedagógico-didáctica da cuenta del cumplimiento del compromiso asumido por la institución educativa en relación con los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.
- Tiene como referentes a las expectativas de logros, propósitos/objetivos, en tanto éstas definen la direccionalidad del proceso educativo y expresan la responsabilidad y compromiso de los agentes educadores en relación con los aprendizajes que deben propiciarse.
- Se vincula con la acreditación de los aprendizajes. La acreditación consiste en constatar, en forma sistemática y periódica, el logro de los aprendizajes básicos estipulados para una etapa determinada. En este diseño curricular, éstos se denominan "aprendizajes para la acreditación", y se derivan de las expectativas de logros, especificándolas y particularizándolas. Por lo tanto la evaluación pedagógico-didáctica apuntará a comprobar el logro de estos aprendizajes básicos por parte de los alumnos y las alumnas. *Los aprendizajes para la acreditación no son definitorios para la promoción del Nivel Inicial a la EGB. Tienen una función diagnóstica y de orientación didáctica, es decir, informan acerca del nivel de "logro" con que los alumnos y las alumnas ingresan al primer año de la EGB.*
- Implica una estrecha articulación entre la evaluación de procesos y productos. Evaluar en proceso implica anticipar posibles productos así como evaluar un producto da indicios acerca de la calidad del proceso. Es necesario romper esquemas que rigidizan las prácticas evaluativas al asociar el carácter formativo de la evaluación a la evaluación de proceso, y la acreditación a la evaluación sumativa o de productos.
- Es un elemento relevante para la comunicación entre la institución y los padres de los alumnos y las alumnas. La información sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas a través de instrumentos e instancias adecuadas constituye un nexo fundamental entre la institución y los padres.

- Orienta las decisiones respecto del tránsito de los alumnos y las alumnas por los distintos niveles y ciclos del sistema educativo.

3.1.1. La evaluación pedagógico-didáctica. Recomendaciones para su abordaje en el aula

Las propuestas didácticas que se elaboren y desarrollen en la sala deben incluir la planificación de estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas. En este sentido, y en articulación con la propuesta general explicitada en las orientaciones didácticas del encuadre pedagógico-didáctico, se tendrá en cuenta:

- Con respecto a la evaluación de proceso

Para que una tarea en proceso sea evaluable y para que la evaluación sea comprendida y compartida por los docentes y alumnos y alumnas es necesario que:

1. Se exprese con claridad la finalidad que se persigue con la tarea o producto esperado. Los alumnos y las alumnas deben tener claro qué se espera lograr cuando se concreta una planificación compartida, ya sea al realizar una investigación o indagación o al elaborar la realización de proyectos y productos de trabajo. La comparación de las representaciones del alumno y de la alumna, y del docente sobre los alcances de la tarea y el mutuo ajuste antes de emprenderla y durante su ejecución disminuye el riesgo de fracaso y permite a ambos acordar los criterios de evaluación.
2. Los alumnos y las alumnas puedan anticipar o representar la tarea a desarrollar. La anticipación permite evaluar desde el comienzo el impacto de una decisión particular sobre la tarea total. La anticipación lleva al alumno a considerar su trabajo como una serie de tareas que se combinan y secuencian. Los niños más pequeños anticiparán tareas sencillas y a medida que avancen en sus posibilidades podrán diseñar procesos de trabajo que involucren diferentes tareas. Tener una imagen del proceso permite evaluarlo en su transcurso.
3. Se planifique y se controle la ejecución de la tarea. El alumno se inicia en el conocimiento de principios de orden, selecciona una secuencia de tareas, y mientras las realiza las va ajustando. Esta etapa exige la reflexión sobre la actividad.

- Con respecto a la evaluación de producto

En el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje existen diferentes momentos en los que se evalúan productos parciales. Se evalúan los productos de una clase, de una unidad didáctica, los productos logrados en las diferentes etapas de ejecución de un proyecto, etc. Entonces, es necesario tener en cuenta que la evaluación de producto no está referida sólo a la evaluación final de un período escolar; ésta es sólo un caso de la evaluación de producto.

Para la evaluación de producto es necesario:

1. Tener una definición clara del producto esperado y comunicarla a los alumnos y las alumnas. Los alumnos y las alumnas deben saber para qué hacen lo que hacen y qué se espera de ellos. Los objetivos, propósitos y expectativas de logros al finalizar una unidad de trabajo, sección o nivel son referentes a tener en cuenta para describir y comunicar los productos esperados.

2. Elaborar situaciones de evaluación coherentes con los objetivos planteados en las diferentes tareas y con las características de las actividades de aprendizaje planteadas.
 3. Elaborar situaciones de evaluación que contemplen los criterios de acreditación. El producto a evaluar en las situaciones de evaluación final debe constituirse sobre la base de la selección de aprendizajes acreditables.
- Con respecto a la evaluación transversal del aprendizaje de la lengua

En todas las áreas curriculares, y no sólo en la de Lengua, al evaluar la recepción (escucha y lectura) y/o producción (habla y escritura) de los alumnos y las alumnas hay que tener en cuenta:

- El dominio de los contenidos disciplinares específicos.
- El dominio de las macro habilidades lingüísticas implicadas: los procedimientos de escucha, el dominio de las competencias orales, el conocimiento de las funciones sociales de la lectura y la escritura y las diferencias entre la lengua escrita con otras formas de representación.

3.2.2. La evaluación pedagógico-didáctica y la promoción

Se entiende por promoción a las decisiones en torno del pasaje de un alumno de un tramo a otro de la escolaridad. La promoción se enmarca en la evaluación pedagógico-didáctica, en tanto tal decisión se debe tomar en función del logro de aquellos aprendizajes para la acreditación que se priorizan en cada año, ciclo o nivel, en articulación con otros aspectos vinculados con la integración y/o cumplimiento del alumno al sistema de normas de la organización escolar (asistencia, disciplina, etc.).

La promoción podrá ser:

- **Automática:** se refiere a aquella en que la totalidad de los alumnos y las alumnas promociona sin mediar repitencia.
- **Regulada:** se refiere a aquella que exige acreditar determinados aprendizajes ponderados y priorizados por los diversos niveles de especificación curricular para la promoción año a año.

La promoción del Nivel Inicial al primer año de la EGB será *automática*.

4. PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR EN EL PROCESO DE DESARROLLO CURRICULAR

- ¿Se distribuye la información de modo que todos los integrantes de la institución puedan tener acceso a ella?
- ¿Se distribuyen los roles y tareas a asumir teniendo en cuenta las competencias de los distintos miembros en un contexto de relaciones colaborativas?
- ¿Se establecen con claridad los acuerdos y se intentan superar las controversias?
- ¿Se especifican colectivamente las normas de disciplina y convivencia?
- ¿Se evitan exclusiones de integrantes de la institución por motivos sociales, étnicos, religiosos, etc.?
- ¿Todos sus miembros tienen igualdad de oportunidades de expresar sus opiniones y de asumir responsabilidades y tareas?
- ¿Se establecen con claridad las prioridades para llevar adelante, en forma colectiva, proyectos educativos propios?
- ¿Se diseñan y ponen en práctica distintas estrategias pedagógico-didácticas?, ¿se realiza su seguimiento?, ¿se evalúan conjuntamente sus resultados?
- ¿Se fomenta el trabajo docente en equipo y el asesoramiento y apoyo entre los docentes de la institución?
- ¿Se generan espacios de trabajo en los que los docentes puedan analizar y reflexionar conjuntamente situaciones y problemáticas de la práctica docente y de los grupos escolares específicos?
- ¿Se solicita el asesoramiento y acompañamiento de los equipos de supervisión?
- ¿Se realizan acciones para lograr una organización administrativa y procedimientos eficaces que optimicen el tiempo destinado a la tarea pedagógica?
- ¿Se elaboran proyectos y realizan actividades que involucren varios cursos, ciclos y/o niveles?
- ¿Se adoptan modalidades de agrupamiento diversas, tanto de alumnos y alumnas como de docentes, según los objetivos y ámbitos de intervención en el cual se desarrollará la tarea planificada?
- ¿Se adapta el uso de tiempos y espacios institucionales de una manera flexible y adecuada a las características del trabajo?
- ¿Se realizan las adaptaciones pedagógico-didácticas adecuadas para atender a la diversidad?
¿Se reorganizan los recursos?
- ¿Se realiza un seguimiento y evaluación permanente de los procesos y resultados de aprendizaje de los grupos y de los alumnos y las alumnas?
- ¿Se brinda a las familias información específica acerca de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas?

- ¿Se dan a conocer a la comunidad las tareas, procesos y resultados del trabajo institucional?
- ¿Se crean espacios de participación de las familias para el desarrollo de proyectos pedagógicos y para el abordaje conjunto de los problemas cotidianos del funcionamiento escolar?
- ¿Se recurre a la comunidad para la búsqueda de recursos, fuentes y aportes que contribuyan al desarrollo de proyectos?
- ¿Se establecen vínculos con otras instituciones, realizando intercambios de experiencias y recursos?
- ¿Se elaboran propuestas curriculares propias, a partir de las necesidades y demandas particulares de la institución y sus miembros?
- ¿Se considera e incorpora el abordaje de contenidos relacionados con el contexto en el que está inserta y/o las demandas y necesidades de los grupos escolares que la conforman?
- ¿Se difunden y analizan en el interior de la institución los cambios, las problemáticas y acciones de la comunidad?
- ¿Se evidencia el cumplimiento de los objetivos a través de las acciones institucionales en las competencias de todos los alumnos y alumnas a su egreso?
- ¿Se generan instancias de capacitación y perfeccionamiento docente, teniendo en cuenta las necesidades institucionales y profesionales de los docentes?
- ¿Se realizan procesos de seguimiento institucional que permitan evaluar el desarrollo y los resultados de sus proyectos y realizar los ajustes necesarios?

Presentación didáctica de los contenidos

Lengua

CONTENIDO

1. La lengua en el Nivel Inicial

2. Para qué enseñar lengua en el Nivel Inicial

2.1 Expectativas de logros

3. Los contenidos de lengua en el Nivel Inicial

3.1 Ejes organizadores

3.2 Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

3.3 Acerca de los contenidos actitudinales del área

3.4 Contenidos

4. Orientaciones didácticas

5. Aprendizajes para la acreditación

6. Bibliografía

6.1 Fuentes

6.2 Disciplinaria

6.3 Didáctica

1. LA LENGUA EN EL NIVEL INICIAL

Para desempeñarse lingüísticamente con eficacia se hace necesario el dominio de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Los cambios que ha impuesto el mundo contemporáneo han hecho reconsiderar el concepto de alfabetización. Ser un alfabetizado funcional no es hoy suficiente como para encarar los desafíos que la vida en sociedad impone. Un alfabetizado avanzado debe disponer de una continuidad de habilidades, incluidas lectura, escritura, cálculo y numeración y procesamiento de documentación, aplicadas a un contexto social que las requiera (laboral, electoral, hogareño).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua oral y escrita es uno de los objetivos prioritarios de la educación formal.

En la presentación de los CBC de Nivel Inicial se afirma que "se revaloriza la función del Nivel Inicial -primer nivel del Sistema Educativo- como espacio educativo responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo (...). Para que los niños y las niñas puedan ampliar, profundizar o modificar su proceso de comprensión del mundo deberán tener acceso a estos conocimientos, que se seleccionan y transforman en contenidos escolares."

La inclusión *sistemática* de la enseñanza de la lengua en Nivel Inicial tiene en cuenta que:

- la escuela es responsable de una distribución equitativa del conocimiento en los/as niños/as provenientes de diversos sectores sociales,
- el desarrollo del lenguaje implica el desarrollo del pensamiento,
- la enseñanza debe, prestando las ayudas adecuadas, favorecer el desarrollo,
- el aprendizaje de la lengua escrita es cultural y requiere de un proyecto intencional.

En el Nivel Inicial el niño se debe confrontar con cuestiones tales como:

- Las funciones de la lectura - escritura: ¿Por qué leer? ¿Por qué escribir? ¿Para qué aprender a leer y escribir?
- El funcionamiento del sistema de escritura: ¿Cómo se escribe? ¿Cuál es el código?
- El acto de leer: ¿Qué es leer? ¿Cómo se hace para comprender un texto desconocido? ¿Qué constituye la actividad lectora?

La tarea que desempeña la escuela en la construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos no escolares que el niño ya posee le posibilita la construcción de saberes signifi-

cativos en relación con su lenguaje y los sistemas de representación, además de favorecerle una actitud de curiosidad acerca de la lengua como objeto de conocimiento.

El Nivel Inicial es entonces una etapa de la educación formal que tiene contenidos y expectativas propios. Estos deben ser considerados como una parte del todo que constituye la unidad del sistema educativo y la continuidad de los aprendizajes del niño.

2. PARA QUÉ ENSEÑAR LENGUA EN EL NIVEL INICIAL

Si bien niños y niñas ingresan a la escuela con cierto dominio de su lengua, este dominio en muchos de los casos se ha manifestado exclusivamente en el contexto familiar. Es responsabilidad del Nivel Inicial la ampliación de este dominio al contexto escolar, que propone al niño nuevos interlocutores, nuevas situaciones de comunicación con nuevos propósitos.

La enseñanza de los contenidos de lengua oral en el Nivel Inicial tiene como finalidad la promoción de la participación de todos los niños y las niñas en las conversaciones, el desarrollo de su oralidad ampliando los contextos de uso, el estímulo, mediante el diálogo, de la adquisición de nuevas aptitudes que favorecen su desarrollo psicológico.

Si bien la mayoría de los niños urbanos que ingresan al jardín han tenido contacto con la lengua escrita, en la experiencia de muchos otros niños, la escritura no es un objeto que hayan frecuentado. La capacidad que otorgan los universales lingüísticos indica que los niños de diferentes clases sociales no difieren ni en la cantidad de lenguaje que "tienen" ni en las reglas que rigen su lenguaje. La cuestión crítica parece ser el uso del lenguaje en distintas situaciones, y el modo en que el hogar y el entorno condicionan este uso.

Es necesario que este nivel de escolaridad se ocupe de compensar esas diferencias para que todos los niños y las niñas estén en condiciones de acceder paulatinamente a las formas estándar de la lengua oral, de comprender qué es la escritura, de haber tenido contacto placentero con la literatura.

El aprendizaje de la escritura exige una actividad consciente y reflexiva. La variable de la escolarización siempre marca diferencias cualitativas directamente relacionadas con el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

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; le posibilita un contacto lúdico y creativo con la lengua.

La enseñanza de la literatura en el Nivel Inicial debe tener como propósitos poner en contacto a los niños y las niñas con una amplia variedad de textos literarios orales y escritos (poesías, cuentos, leyendas, juegos del lenguaje) 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.

2.1. Expectativas de logros

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los alumnos y las alumnas logren:

- Comprender y producir mensajes orales con propósitos diversos, adecuándose a distintos contextos cotidianos.
- Comprender las funciones sociales de la lectura y de la escritura y algunas diferencias entre lengua escrita, lengua oral y otras formas de representación.

- Comprender un texto leído en voz alta por un adulto y desarrollar estrategias de anticipación y verificación del contenido de un texto escrito.
- Desarrollar formas personales de escritura, acercándose a las convencionales y producir solos o grupalmente diferentes tipos de textos para ser dictados al adulto.
- Iniciarse en la reflexión y empleo de las reglas de combinación y uso de la lengua para una comunicación eficaz, oral y escrita.
- Desarrollar el placer y el interés por la lectura y la escritura, valorándolas como formas para aprender, comunicarse, deleitarse, recordar, jugar.
- Disfrutar el mundo imaginario de la literatura, diferenciándolo progresivamente del mundo real.
- Utilizar la palabra como herramienta creativa en la producción de cuentos, poesías, juegos del lenguaje.

3. LOS CONTENIDOS DE LENGUA EN EL NIVEL INICIAL

3.1. Ejes organizadores

En este documento se presentan los contenidos agrupados en ejes, elaborados según los criterios explicitados en el ítem "Principios generales para la organización de los contenidos" del Encuadre pedagógico-didáctico.

Se considera que la lengua oral y la lengua escrita son diferentes en cuanto a las manifestaciones, las unidades, las habilidades y estrategias que ponen en juego aunque comparten las significaciones.

Se han unido a lengua oral y lengua escrita los contenidos de la reflexión sobre el propio lenguaje, para especificar la relación permanente entre el uso de la lengua y la reflexión que permite reconocer, regular, controlar, adecuar y perfeccionar el uso.

Se seleccionaron los siguientes ejes:

Eje 1: Lengua oral, uso y reflexión

Se presentan contenidos cuyo tratamiento implica el desarrollo de la lengua oral, tanto en sus procesos de comprensión (escucha) como de producción (habla). Si bien las habilidades de escucha y habla en lengua materna se adquieren espontáneamente, especialmente en el contexto familiar, en el Nivel inicial se enseña a desarrollarlas en otros contextos escolares, cotidianos e informales.

La oralidad del niño se desarrollará participando en la comprensión y producción de distintos tipos de textos orales, reflexionando, a propósito del uso, acerca de las particularidades de cada manifestación.

Eje 2: Lengua escrita, uso y reflexión

Se presentan contenidos cuyo tratamiento implica poner en contacto a los/as niños/as con la lengua escrita, propiciando la iniciación y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comprensión de la lectura y la producción de la escritura.

Mediante la participación en actividades de lectura y escritura, prácticas complementarias e íntimamente relacionadas, de distintos tipos de textos (en este nivel a cargo del docente) y la reflexión, a propósito del uso, acerca de algunas de las características y convenciones del discurso escrito, el/la niño/a comienza su proceso de la alfabetización.

Eje 3: Literatura

La literatura constituye un eje aparte donde se focaliza su valor estético, cultural y lúdico.

En este eje se presentan los contenidos que implican poner en contacto a los/as niños/as con distintos tipos de textos literarios orales o escritos, de su comunidad, del país, universales.

3.2. Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

Para que los niños y las niñas se inicien y/o desarrollen las cuatro macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) en el Nivel Inicial, los contenidos procedimentales deben ser enseñados a través de actividades y ejercitaciones específicas. Los niños y las niñas deben experimentar solos, grupalmente o con ayuda del docente distintas estrategias y destrezas de comprensión y producción de textos orales y escritos, iniciándose en la reflexión acerca de las convenciones y usos del lenguaje. Deben saber qué hacen, para qué lo hacen, cómo lo hacen y cómo podrían hacerlo mejor.

Los procedimientos están relacionados con las destrezas, estrategias y habilidades implicadas en este nivel de escolaridad con la escucha atenta, la producción oral, la comprensión lectora, la producción escrita de textos literarios o no literarios.

3.3. Acerca de los contenidos actitudinales del área

El desarrollo de los contenidos actitudinales del área de Lengua tiene una importancia decisiva para el aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales, para la formación del individuo, para el ejercicio de la ciudadanía.

Los contenidos actitudinales del área están organizados según los criterios explicitados en el ítem "Principios generales para la organización de contenidos" del Encuadre pedagógico-didáctico y se presentan en el punto de organización de los contenidos.

3.4. Contenidos

Se presenta la organización de los contenidos del área siguiendo los criterios explicitados en el ítem "Principios generales para la organización de contenidos" del Encuadre pedagógico-didáctico:

Eje 1: Lengua oral

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Conversación (mediatizada y no mediatizada)

- Diálogo informal
- Par pregunta-respuesta

- Opinión
- Instructivo simple
- Consigna
- Descripción
- Narración

La lengua oral como forma de comunicación social: aspectos fonológicos (articulación, entonación), morfosintácticos (concordancia, orden de las palabras en la oración), semánticos (significado de palabras, oraciones) y pragmáticos (adecuación).

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Comprensión:

- Escucha atenta
- Interpretación de elementos no lingüísticos.
- Interpretación de convenciones de uso social en conversaciones mediatizadas.
- Identificación de formatos discursivos sencillos.
- Identificación de interlocutores y destinatarios.
- Identificación de propósitos.
- Interpretación de mensajes sencillos.
- Ejecución de acciones a partir de la comprensión de instrucciones o consignas simples.
- Identificación del significado de palabras desconocidas.

Producción:

- Participación en conversaciones espontáneas e informales.
- Utilización de fórmulas de saludo y rutinas de intercambio.
- Producción de diferentes formatos discursivos sencillos según la intencionalidad.
- Selección y secuenciación de la información según el formato discursivo.
- Formulación de preguntas y respuestas, expresión de acuerdos y desacuerdos.
- Producción de narraciones y renarraciones
- Producción de descripciones (según forma, tamaño, color, ubicación)
- Adecuación de la entonación, léxico y registro a la situación comunicativa.
- Producción controlada de articulación de consonantes y grupos consonánticos (contextualizada en rimas, trabalenguas, canciones).

Eje 2: Lengua escrita

COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Función social y personal de la lectura.
- Construcción del concepto de lectura.
- Semejanzas y diferencias entre lengua oral y escrita: reflexión en uso acerca de aspectos gráficos, morfosintácticos, léxicos y pragmáticos de la lengua escrita.
- Diferencia entre dibujo, ícono y signo.
- Diferentes portadores de textos: libros, historietas, revistas, diccionarios, diarios, afiches, carteles.
- Soportes textuales: tapa, contratapa, portada, reseña de libros, secciones de diarios y revistas.
- Lectura de códigos lingüísticos y no lingüísticos. Anticipación del contenido del texto. Verificación del contenido a partir de la lectura del docente.
- Características de diversos formatos de textos (literarios o no) según intencionalidad y silueta: lista, esquila, ayuda memoria, viñeta, carta, invitación, afiche, mural, instructivo simple, publicidad, noticias, narración.
- Aspectos lingüísticos y gráficos del texto escrito:
 - Diferentes tipos y tamaños de letras.
 - Direccionalidad de la escritura.
 - Espacialización y trazado de las letras.
- La biblioteca de aula. Normas para su uso.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración de diferentes textos de circulación social.
- Experimentación acerca de las semejanzas y diferencias entre lengua oral y lengua escrita.
- Selección de textos según el propósito.
- Exploración, predicción y verificación del contenido (lectura del docente) de diversos tipos de textos (según su silueta e intenciones) a partir de códigos lingüísticos y no lingüísticos (dibujos, íconos, distintos tipos y tamaños de letras, palabras).
- Discusión grupal acerca de personajes, situaciones, secuencia lógica y/o cronológica, fragmentos preferidos.
- Producción de dibujos y escrituras espontáneas a partir de la lectura.
- Uso de la biblioteca. Conocimiento de normas para su uso.

ESCRITURA

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Función social y personal de la escritura.
- Semejanzas y diferencias entre lengua oral y escrita: reflexión en uso acerca de aspectos gráficos, morfosintácticos, léxicos y pragmáticos de la lengua escrita.
- Aspectos lingüísticos y gráficos del texto escrito.
 - Diferentes tipos y tamaños de letras.
 - Direccionalidad de la escritura.
- El proceso de escritura: planificación, textualización (dictado al docente), revisión.
- La escritura del propio nombre.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Producción de formas convencionales y no convencionales de escritura.
- Producción individual o grupal de textos sencillos dictados al docente:
 - Planificación de la escritura: selección de propósitos, formatos, destinatario, registro, vocabulario.
 - Textualización: Producción individual o grupal de escrituras. Dictado al docente *explorando* formas de secuenciación de la información, de coherencia, cohesión entre sus partes, selección léxica, adecuación.
 - Revisión.
- Escritura del propio nombre.

Eje 3: Literatura

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- El discurso literario como forma estética de expresión social y personal.
- Semejanzas y diferencias entre texto literario e informativo.
- Lo real y lo imaginario.
- Literatura oral: narración de leyendas, mitos, cuentos regionales, nacionales, universales. Crónicas familiares y del lugar.
- Literatura de autor: Poesías, cuentos, novelas, versiones de mitos y leyendas.
- Textos dramáticos: teatro, títeres, marionetas.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración y lectura convencional y no convencional de textos literarios infantiles.
- Exploración de formas de organización y de recursos expresivos de cuentos, poesías, texto dramático.
- Narración y renarración de cuentos con secuencia canónica.
- Dramatización de situaciones cotidianas o ficcionales.
- Producción y reproducción de juegos de palabras (oral o dictados al docente) adivinanzas, re-tahílas, trabalenguas, colmos.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación consigo mismo

Iniciación en:

- El aprecio por sí mismo
- La valoración del vínculo afectivo y la expresión de los sentimientos.
- La reflexión sobre lo realizado.
- La confianza en sus propias posibilidades y aceptación de sus limitaciones para resolver problemas, para comunicarse, etc.
- El gusto por el trabajo de modo autónomo y por el trabajo con el otro.
- La perseverancia y esfuerzo en la búsqueda de resultados.
- La valoración de su propia lengua.

En relación con los otros

Iniciación en:

- El placer por el intercambio comunicativo oral y la aceptación y respeto de sus convenciones.
- La valoración del uso de la lengua oral para resolver situaciones o conflictos y como medio para el logro del bien común.
- El respeto de las normas y/o acuerdos construidos cooperativamente para la convivencia cotidiana.
- El respeto a las opiniones, posibilidades y producciones de los demás, aceptando el error propio y de otros, valorando el intercambio de ideas.
- El respeto por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.

- El respeto por los valores democráticos. Solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- La aceptación y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, de sexo y/o lingüísticas.
- El cuidado en la utilización del tono, modalidad y léxico para referirse a los demás.

En relación con el conocimiento y su forma de producción.

Iniciación en:

- El placer e interés por la lectura y la escritura.
- La disponibilidad hacia la curiosidad, la honestidad y la apertura en la indagación de la realidad y en la resolución de situaciones problemáticas.
- El respeto y cuidado de materiales, objetos personales y colectivos.
- La valoración de la lectura y escritura como fuente de placer, recreación, información, y transmisión de la cultura.
- El aprecio y valoración por las manifestaciones literarias.
- La posición reflexiva ante los mensajes de los medios de comunicación.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La tarea del Nivel Inicial era considerada más como preparatoria y de socialización que como de enseñanza de contenidos específicos. Si bien siempre se prestó atención al estímulo de la expresión oral de los niños y las niñas, la enseñanza de la lengua y en especial de la lectura y la escritura, dependía de las iniciativas aisladas de docentes o instituciones.

En materia de familiarización con la lengua escrita, el nivel se rodeaba de múltiples precauciones. Se consideraba que era preciso que previamente el niño alcanzara un buen desarrollo de la lengua oral, una buena coordinación motriz, desarrollara el sentido del ritmo corporal y gráfico y la función simbólica.

Actualmente, se considera que la escuela debe emprender una tarea intencional y sistemática que favorezca el desarrollo de la oralidad, y se reconoce *la necesidad de que la comprensión de la lengua escrita se comience a desarrollar desde temprana edad*. El tratamiento tardío de los procesos lectores en toda su complejidad obstaculiza además los aprendizajes requeridos por otras disciplinas en las que la lengua es instrumento vehicular de sus saberes.

Enseñanza de la Lengua oral

Los contenidos de lengua oral deben ser enseñados por la escuela y requieren de la intervención del docente. Esto significa que partiendo de los saberes espontáneos de los que los/as niños/as disponen, *"saber hablar y escuchar" en determinados contextos, la escuela debe conducir la reflexión y el uso de la lengua oral en nuevos contextos cotidianos, que impliquen diferentes situaciones de enunciación.*

El docente estimulará *la participación de todos los/as alumnos/as, creando las condiciones afectivas para que los niños y las niñas tomen la palabra*, orientándolos hacia su mejor desempeño comunicativo, hacia la claridad de expresión, y reflexionando acerca de las particularidades de cada manifestación.

El desarrollo de la oralidad implicará necesariamente la ampliación del vocabulario y de modos de expresión que les permitirá a los/as alumnos/as comprender y producir mensajes orales cada vez más variados y extensos.

El reconocimiento de las particularidades de las variedades lingüísticas de los miembros de la comunidad permitirá fomentar en los/as alumnos/as la actitud de respeto hacia los usuarios de dichas variedades. El docente a su vez se mostrará como usuario de la lengua oral estándar y deberá propiciar la reflexión acerca de la necesidad de adecuación del mensaje según las intenciones, el destinatario y el tipo de discurso.

Comenzar a reparar en la necesidad de respetar los turnos en el uso de la palabra y en la utilización de fórmulas de saludo y cortesía, además de ser contenidos conceptuales de la lengua oral, tienen una importancia decisiva en el desarrollo de actitudes indispensables para la vida en sociedad.

El diálogo entre alumno y docente es formativo en el desarrollo del pensamiento del niño.

Enseñanza de la Lengua escrita

Los/as alumnos/as del Nivel Inicial se acercarán paulatinamente a la construcción del concepto de escritura mediante la exploración del sistema de la lengua escrita en sus aspectos lingüísticos, comunicativos, gráficos y convencionales. Esto implica entenderla no como simple sistema de transcripción del código oral, sino como un código autónomo de representación simbólica, que permite la comunicación a distancia, la recuperación de información a largo plazo, la acumulación y transmisión de gran parte de la experiencia humana.

El trabajo de lectura, escritura y reflexión sobre tipos de estructuras textuales es una actividad recomendable en el Nivel Inicial. Es necesario que la escuela reproduzca, para el acercamiento a la lengua escrita, condiciones similares a las que produjeron la adquisición de la oralidad. Se privilegiará este aspecto funcional proponiendo situaciones de escritura que tengan significado para los niños y las niñas y a través de las cuales estarán familiarizándose desde temprana edad con formatos de uso frecuente y necesario en la vida social.

Es necesario que el niño reflexione acerca de que leer y escribir consiste en conciliar diferentes unidades lingüísticas: letras, sílabas, palabras, oraciones, texto.

Lectura

Leer comprensivamente requiere de la posibilidad de relacionar el contenido de lo que se lee con esquemas previamente adquiridos.

Para favorecer este proceso de comprensión de la lengua escrita en el Nivel Inicial, se deberán proponer estrategias para que los/as niños/as puedan reflexionar acerca de la diferencia entre dibujo, ícono y signo y del carácter simbólico de la escritura.

El reconocimiento de las palabras escritas es un requisito en el proceso de lectura. El lector adulto dispone de un diccionario mental con representaciones de palabras que incluyen información fonológica, semántica, sintáctica y ortográfica de las mismas. El Nivel Inicial debe estimular que, del mismo modo como el niño, por su dominio de la lengua oral, dispone de un repertorio de palabras que percibe y utiliza correctamente, aprenda a reconocer un repertorio similar de palabras en el escrito. Cuanto mayor sea la variedad de textos y mayores las unidades de la lengua con que los niños y las niñas se vinculen, más ricas serán las cadenas de información que puedan emplear y más rápido aprenderán.

- **Lectura de narraciones y re-narración**

La interacción de los/ niños/as con los adultos en experiencias de lectura de este tipo muestra modelos de lengua escrita, favorece la escucha atenta, sirve al desarrollo de la comprensión de su lenguaje oral y de su sentido de estructura de la narración. La re-narración de los diversos acontecimientos y el ordenamiento de las imágenes de la secuencia facilita la comprensión. Ordenando imágenes (organizadores visuales), reconstruyendo los acontecimientos, construyen una representación interna de la narración.

El estilo de lectura del docente al enfatizar palabras clave o ideas fuerza de un texto influye sobre la comprensión de lo leído y las preguntas que realiza (organizadores verbales) tienden a recuperar información relativa a la estructura narrativa a la vez que proporciona a los/as niños/as un modelo de cómo producir ellos mismos sus propias narraciones ("Había una vez.../ Un día..., pero de pronto..., entonces..., por fin...").

La posterior dramatización de la narración, el dibujo y las escrituras espontáneas, así como los comentarios libres del grupo con posterioridad a la lectura son actividades que refuerzan las estrategias de comprensión lectora puestas en juego por la lectura y la re-narración. Situaciones como las desarrolladas contextualizan y dan sentido a las escrituras espontáneas de los/as niños/as.

- *La biblioteca de aula*

El trabajo diario con la biblioteca del aula es fundamental. El docente deberá ayudar a los/as niños/as a:

- descubrir todos los libros de la biblioteca, manipularlos y hojear los títulos,
- elaborar criterios de clasificación y un código de designación (por ejemplo con un color o un ícono comprensible por los niños),
- ordenar los libros y retener el modo de ordenamiento,
- crear interés por la lectura de los libros de la sala.

Escritura

Los/as niños/as deben ver al docente y a la institución como usuarios que valoran la escritura como medio para comunicarse, para recordar, para crear a fin de que puedan comprender qué es escribir y para qué sirve.

La escuela deberá favorecer el deseo y la necesidad de los/as niños/as de comunicarse por escrito, en el contexto de verdaderos ambientes de escritura, por ejemplo para:

- dejar registro de una actividad que han realizado,
- solicitar algún permiso a la dirección,
- efectuar una invitación,
- recordar una receta de cocina en el momento de cocinar,
- escribir un cuento que han inventado entre todos,
- dar a conocer las experiencias vividas por el grupo en alguna salida realizada.

Estas actividades permiten a los niños y las niñas reflexionar acerca de las *semejanzas y diferencias entre lengua oral y escrita* y participar de la planificación de lo que se quiere escribir, la revisión del escrito y la reescritura.

El niño recurre a su conocimiento de la lengua oral para comenzar a construir la lengua escrita. Paulatinamente, el docente provocará la reflexión acerca de que la escritura responde a reglas internas que muchas veces difieren de las de la lengua oral (segmentación entre palabras, uso de signos gráficos para representar entonación, etc.)

Los/as niños/as comienzan a interesarse por el código escrito, sus convenciones y su direccionalidad. En este proceso de apropiación del código, el docente debe tener en cuenta que el error es constructivo y posibilita la reflexión a partir de modelos de lengua escrita que él muestra a los/as alumno/as.

La situación comunicativa, los propósitos y el tipo de discurso que se haya seleccionado determinan también la selección del tipo de letra a utilizar. La expectativa del nivel será *que los/as alumnos/as sepan que socialmente existen distintos tipos de letras para distintos usos.*

Literatura

La enseñanza de la literatura debe ser abordada desde su especificidad, como expresión estética de la lengua que genera mundos ficcionales, que explota la polisemia del lenguaje.

El contacto asiduo con textos literarios favorece el desarrollo de la modalidad narrativa del pensamiento que permite, no sólo la recreación de mundos reales, sino la creación de mundos posibles.

El placer que encuentra el niño en la lectura de textos literarios que incluyen aventuras, humor, fantasía, suspenso es para él una motivación importantísima para seguir leyendo.

- Selección de textos

Es necesario que los criterios de selección del corpus de libros de literatura infantil atiendan fundamentalmente a los valores estéticos, ficcionales y culturales tanto de la comunidad, del país como universales. Se prestará atención no sólo a la calidad del código lingüístico sino también a la de las ilustraciones, que son para los/as niños/as un atractivo en sí mismo. Es importante tener en cuenta además que hay una responsabilidad adulta frente a la infancia y que con cada texto seleccionado se está ofreciendo también una visión del mundo. Seleccionar es valorar.

Entre el vínculo del niño pequeño y el texto literario hay siempre un adulto mediador y en las buenas experiencias de iniciación a la lectura hay siempre registrada una matriz de afecto. De ahí la importancia de los *espacios de lectura placentera* que construya la escuela.

La literatura, como fenómeno diferenciado de la preceptiva, del didactismo o de la psicología evolutiva, 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 adecuada al nivel, es una actividad que encuentra la finalidad en sí misma.

Recomendaciones generales

- *El ambiente escolar y de la sala* con que cuente el Nivel Inicial es un factor decisivo para este acercamiento a la lengua escrita.

El jardín debe, por un lado, estimular las producciones espontáneas de los/as niños/as, por otro, *mostrar variedad de modelos de discursos sociales válidos*. Libros, revistas, diarios, afiches con imágenes y texto, invitaciones, recordatorios de visitas y salidas, recetas de cocina, menús, calendarios, programas de vacunación, programación de la televisión, el informe meteorológico, etiquetas, carteles con nombres, días de la semana, meses del año, fechas de cumpleaños: son todos ellos recursos que deben estar siempre expuestos en la sala de Jardín.

Sin embargo, la sólo inmersión o contacto con estos materiales no es suficiente. Todos estos elementos del entorno deben ser cuidadosamente seleccionados y responder a finalidades claras, por otra parte, *la abundancia de material no es garantía de riqueza pedagógica*. Si cada uno de ellos no es aprovechado por la escuela para provocar situaciones de observación, comparación, reflexión acerca de sus características en cuanto a propósito, función, forma, significado, para plantear situaciones problemáticas adecuadas al nivel que deban ser resueltas por el grupo, con ayuda del docente, el mero contacto con estos materiales no es suficiente para producir aprendizaje.

- *La transversalidad de la lengua*

Si bien la enseñanza de la Lengua tiene un espacio curricular propio en el Nivel Inicial, el desarrollo de la oralidad y el aprendizaje de la lengua escrita debe ser favorecido en todas las actividades que los niños y las niñas realicen, aun cuando correspondan a otras áreas del conocimiento.

Describir oralmente un objeto implicará que el docente ayudará a los niños a buscar el léxico adecuado para esta descripción: cómo se puede nombrar exactamente su color?, cuál es su tamaño en relación con otros objetos conocidos? Recurrir a una enciclopedia adecuada al nivel, buscar en ella el capítulo referido a este tipo de objetos, comparar su foto con el objeto que está en la sala, leer lo que en la enciclopedia se dice respecto de él, conversar acerca de lo que leyó la maestra, hacer dibujos y luego escribir espontáneamente y como cada niño puede acerca de ello: son estrategias que en una situación contextualizada y significativa para la clase colaboran con:

- el desarrollo de la lengua oral,
- la comprensión de para qué sirve leer,
- la comprensión lectora,
- la formación del hábito de consulta con materiales de la biblioteca,
- la reflexión acerca de los hechos del entorno.

En suma, la enseñanza sistemática de la lengua en Nivel Inicial requiere de:

- el estímulo consciente del desarrollo de la expresión oral del niño.
- la creación de verdaderos ambientes letrados.
- la creación de contextos significativos para el desarrollo de la oralidad del niño y de sus primeros contactos con la lengua escrita.
- la consideración del sistema de la lengua como una globalidad que debe ser aprendido integralmente.
- la creación de situaciones de dibujo y escritura libres, espontáneas e interactivas de los/as niños/as.
- el favorecimiento del desarrollo de la oralidad y el aprendizaje de la lengua escrita en todas las actividades que los/as alumnos/as realicen, aun cuando correspondan a otras áreas del conocimiento.
- un docente cuyo rol es, por un lado mostrarse como modelo de lector y escritor, por otro, intervenir como enseñante.
- un docente que contenga afectivamente a los/as niños/as durante el proceso de producción y corrección.
- un docente que respete y enseñe a respetar las variedades lingüísticas de los hablantes, sean éstos miembros o no de la comunidad educativa.
- un docente que valore y disfrute de la literatura como forma de manifestación artística.

Criterios de secuenciación y articulación con el primer año de EGB

La secuenciación de contenidos a lo largo de un año, de un año a otro al cambiar de sala, y en la articulación entre niveles, debería tener en cuenta los diversos puntos de partida de los niños y las niñas en relación con el saber, los distintos ritmos de apropiación y las variables didácticas que pueden ser introducidas para hacer evolucionar los procedimientos de los alumnos y las alumnas y sus conceptualizaciones en las distintas situaciones. Es necesario pensar en la construcción progresiva individual y del grupo en relación con las diferentes competencias que deben adquirir.

- En relación con las **competencias orales** se tendrá en cuenta si:
 - escucha atentamente,
 - emplea el repertorio léxico esperable de acuerdo con la edad (cantidad - variedad),
 - comprende conversaciones cotidianas, instrucciones, órdenes, opiniones,
 - ejecuta acciones a partir de la comprensión de consignas o instrucciones,
 - participa en conversaciones espontáneas e informales,
 - respeta las convenciones básicas de la interacción oral,
 - se expresa de manera comprensible (mantenimiento del tema, léxico, articulación de consonantes); utiliza sólo monosílabos; establece concordancias básicas, produce oraciones,
 - narra situaciones reales o imaginarias,
 - renarra un texto que le hayan leído, un programa televisivo infantil, o una situación vivida,
 - lo renarra completo, o sólo partes,
 - lo renarra sólo o necesita ayuda,
 - identifica personajes,
 - identifica lugar y tiempo,
 - identifica secuencia temporal,
 - identifica complicación,
 - identifica resolución,
 - realiza inferencias,
- En relación con las **competencias para la lengua escrita** se tendrá en cuenta si:
 - ha tenido contacto con materiales escritos,
 - reconoce las funciones de la escritura y de la lectura,
 - comprende textos adecuados al nivel, leídos por otros o ayudados por la imagen,
 - identifica portadores de texto,
 - diferencia dibujo, íconos, símbolos,
 - sus producciones manifiestan intención comunicativa,
 - conoce alguna de las convenciones de la escritura, ¿Cuáles?
 - reconoce letras ¿Cuáles? ¿Cuántas?
 - reconoce la relación de algunos grafemas con sus fonemas,
 - escribe su nombre, otros nombres, otras palabras, oraciones,
 - ha tenido contacto con textos de la literatura oral y/o escrita,
 - disfruta leyendo u oyendo textos literarios.
 - recurre a los libros de la biblioteca de la sala o de la escuela para informarse, deleitarse.

La problemática del multilingüismo

La adquisición de la lengua oficial en aquellos registros y variedades estandarizadas que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y la valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social, y, en el caso de las áreas multilingües, especialmente las aborígenes, la alfabetización será a partir de la lengua materna. En estos casos, la enseñanza del español se realizará mediante metodologías propias de una segunda lengua.

Las consideraciones fundamentales para el tratamiento de la cuestión son:

- El español como lengua oficial, cuya adquisición es condición básica de equidad y participación en la comunidad nacional.
- El respeto por la diversidad y la variación lingüística dentro de los parámetros establecidos para la lengua estándar manifestado en:
 - La implementación de la alfabetización en el Nivel inicial en lengua materna para los hablantes que no tienen el español como primera lengua.
 - La enseñanza de la lengua oficial oral y la alfabetización a partir del Primer ciclo de la EGB con metodologías propias de segunda lengua en comunidades que no tengan el español como lengua materna.
 - La conservación y circulación de las lenguas orales por medios tecnológicamente idóneos.

Las situaciones básicas del multilingüismo son:

- Situación de lenguas aborígenes:

En el abordaje de este caso se recomienda tener en cuenta:

- la necesidad de que los alumnos conozcan la historia y cultura de su pueblo
- la necesidad de que participen de los eventos sociales de su comunidad y comprendan sus discursos

Se recomienda analizar los materiales de referencia con que se cuenta en la lengua aborígen:

- literatura oral/ literatura escrita
- el nivel de normalización de la lengua aborígen y la comunicabilidad de las formas normalizadas en el caso de que se hable en regiones distantes
- descripciones y gramáticas de la lengua, grado de aceptación académica y comunitaria de esas descripciones y gramáticas
- libros de texto, su calidad con respecto a los de español

De acuerdo con el resultado del análisis de las variables anteriores se verá la conveniencia de:

- incluir la enseñanza de la lengua y literatura aborígen en forma oral
- incluir la enseñanza de la lengua aborígen en forma oral y escrita, sin perder de vista que la escuela debe garantizar el aprendizaje de la lengua oficial escrita
- incluir la enseñanza de temas en lengua aborígen

- Situación de lenguas en contacto:

- En nuestro país, esta situación se refleja especialmente en el contacto entre el español y el portugués, por un lado, y el español y el guaraní, por otro.

En estos casos es conveniente tener en cuenta las siguientes consideraciones respecto de:

- Garantizar desde el comienzo del Nivel Inicial la comunicación entre el docente y los niños y las niñas a través de auxiliares docentes de la comunidad que hablen las diferentes lenguas en el caso de no ser compartidas por el docente.
- Trabajar con lengua oral materna como instrumento apropiado para la comunicación efectiva y el intercambio en aquellas situaciones cotidianas en las que ésta se emplea naturalmente.

- Estimular la adquisición/desarrollo de la oralidad en español en aquellas situaciones ligadas al aprendizaje de contenidos escolares. En este punto se recomienda poner en contacto, paulatinamente y en forma creciente, a los niños y niñas con textos orales y escritos de circulación social en lengua española. Hacia el final del Nivel Inicial, los porcentajes de uso de lengua materna en el ámbito escolar deben ir disminuyendo para dar paso a la utilización del español en situaciones determinadas y con interlocutores determinados.

La consideración de un enfoque bilingüe en la escuela que esté sustentado en la noción de equidad e igualdad de oportunidades redimensiona la necesidad de capacitación de docentes, en la intención de recuperar la normativa del español, en este contexto bilingüe y en la adquisición de metodologías de enseñanza del español como segunda lengua.

Asimismo debe efectuarse la capacitación y el seguimiento de los docentes auxiliares aborígenes.

Recomendaciones para la elaboración de programas especiales

- Situación de lenguas aborígenes:

Para el Nivel Inicial y el primer año de la EGB se elaborará un programa especial centrado en:

- la estimulación de la oralidad en español en aquellas situaciones ligadas al aprendizaje de contenidos escolares;
- trabajo en la lengua aborígen en aquellas situaciones en las que ésta se emplea naturalmente (situaciones cotidianas, literatura oral, tradiciones, etc.).

Para la concreción de estas líneas de acción se recomienda:

- La presencia de un auxiliar docente aborígen, no como traductor o intérprete del/a alumno/a sino como facilitador del trabajo pedagógico del docente. Este docente tendrá a su cargo el trabajo en lengua aborígen.
 - La delimitación de dos espacios diferenciados en la organización de la clase para el trabajo para cada uno de estos dos ejes.
- Situación de lenguas en contacto:

El programa especial que se elabore para el abordaje de este caso de multilingüismo deberá centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua de partida (materna) y en la adquisición de la competencia lingüística en la lengua meta (español estándar), o portugués estándar en el caso de las lenguas en contacto. Esto implica también el refinamiento de la competencia comunicativa a través de todas las lenguas involucradas.

Los problemas de mezcla de lenguas cuyos límites no se diferencian claramente son graves para el desempeño escolar general de los alumnos y alumnas pasado un tiempo prudencial de adaptación y adquisición, la mezcla de códigos es normal en los estadios iniciales de adquisición/aprendizaje. Los porcentajes de uso de lengua materna deben ir disminuyendo para dar paso a la otra lengua en situaciones determinadas e interlocutores determinados. Por lo tanto en estos y con estos casos se recomienda un tratamiento preferencial de la problemática lingüística, especialmente en el Primer ciclo. Una forma alternativa para priorizar el trabajo sobre esta problemáticas puede ser el tratamiento de algunos contenidos transversales o la elaboración de proyectos curriculares institucionales en portugués.

Se recomienda el intercambio de profesores diplomados en ambas lenguas que diferencien los espacios pedagógicos y lingüísticos, distribuyendo la carga horaria con prioridad para el trabajo en español.

En el Primer Ciclo de la EGB, el profesor de portugués trabajará exclusivamente portugués estándar oral.

- Situación de lenguas extranjeras:

Se recomienda la enseñanza del inglés a partir del Segundo ciclo de la EGB, cumplida la alfabetización en español y desarrolladas las estrategias de comunicación indicadas para el español en Primer ciclo. Se recomienda la combinación de métodos basados en la exposición a la lengua, la práctica comunicativa graduada, y la reflexión sobre el lenguaje, su sistema y su uso para acelerar el proceso de aprendizaje.

5. APRENDIZAJES PARA LA ACREDITACIÓN

Al finalizar el Nivel Inicial deberá constatarse que los alumnos y las alumnas puedan:

- Participar en conversaciones espontáneas e informales, utilizando de manera cada vez más precisa el lenguaje oral.
- Comprender y producir mensajes orales sencillos, en lengua coloquial.
- Respetar fórmulas de saludo y rutinas de intercambio.
- Identificar distintos propósitos comunicativos, así como interlocutores y destinatarios.
- Utilizar variedad de vocabulario y entonación, apropiados a distintos contextos comunicativos cotidianos.
- Diferenciar dibujo, ícono y signo.
- Comprender un texto leído por un adulto.
- Narrar y re narrar historias reales o imaginarias atendiendo a la secuencia canónica.
- Participar en discusiones grupales acerca de personajes, situaciones, fragmentos preferidos.
- Anticipar el contenido de un texto a partir de elementos lingüísticos y no lingüísticos y verificar su contenido a partir de la lectura del adulto.
- Producir dibujos y escrituras con distinto grado de convencionalidad.
- Escribir el propio nombre.
- Producir textos sencillos para ser dictados a un adulto.
- Participar en dramatizaciones de situaciones cotidianas o ficcionales.
- Utilizar la biblioteca de la sala, respetando las normas para su uso.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Fuentes

- CAPIZZANO de Capalbo, Beatriz, "Documento de Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- MARTIN de Roque, María Cristina, "Contenidos Básicos Comunes y Propuestas Metodológicas para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- SILVEYRA, Carlos y Zenobi, Claudia, "Lengua y Literatura Infantil para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

6.2. Disciplinaria

- ALVARADO, M., (1994) *Paratexto*, Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras.
- BETTELHEIM, B. (1982) *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*, Barcelona, Crítica, Grijalbo.
- BRUNER, J., (1994) *El habla del niño*, Barcelona, Paidós
- BRUNER, J., (1984) *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós
- BRUNER, J., (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Alianza Psicología.
- BRUNER, J., (1990) *Realidad mental y mundos posibles*, Madrid, Grijalbo
- ECO, U., (1989), *Lector in fábula*, Barcelona, Lumen.
- HELD, J. (1981) *Los niños y la literatura fantástica*, Paidós.
- LYONS J., (1981), *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona, Paidós.
- ONG, W., (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, F.C.E.
- RODARI, G., (1995) *La gramática de la fantasía*, Bs. As. Libros del Quirquincho.
- SORIANO, Marc, (1995), *La literatura para niños y jóvenes. Guías de exploración de sus grandes temas*, Bs. As. Colihue
- STUBBS, M., (1984), *Lenguaje y escuela*. Cincel
- VAN DIJK, T., (1980), *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- VAN DIJK, T., (1992), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- VYGOTSKY, L., (1995), *Pensamiento y Lenguaje*, Bs. As. Fausto
- VYGOTSKY, L., (1988) , *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo

6.3. Didáctica

- ABASCAL, M. y otros, (1993), *Hablar y escuchar*, Barcelona, Octaedro.
- BORZONE de Manrique, A., (1996), *Leer y escribir a los 5*, Bs. As. Aique.
- BRASLAVSKY, B., (1991) *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*, Bs. As., Aique
- CAIRNEY, T., (1992), *La Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata.
- CASSANY, D., (1991) *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY y otros, (1994) *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó
- CAZDEN, C. (1991), *El discurso en el aula*, Madrid, Paidós.
- CHARTIER, A.M. y Hérbrard, J., (1991), *Lire-Ecrire, Entrer dans le monde de l'écrit*, París, Hatier.
- CHENOUF, Yvonne, (1995) "Trier le Mots" en *Lire de 2 à 5 ans. Lire écrire au cycle 1, Dossier de l'Association Française pour la Lecture*, París.
- DÍAZ Ronner, M., (1991), *Cara y cruz de la literatura infantil*, Bs. As. Libros del Quirquincho.
- FERREIRO, E., Gomez Palacio, (1979), *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, Monterrey, OEA.
- FERREIRO, E., Gomez Palacio, comp. (1986), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Argentina, Siglo XXI.
- IRWIN y Doyle (Comp), *Conexiones entre lectura y escritura*, Bs. As. Aique.
- JOLIBERT, J., (1984), *Formar niños productores de textos*, Hachette.
- MOLL, Luis (comp), (1993), *Vygotsky y la Educación*, Bs. As., Aique
- MONTES, Graciela, *El corral de la infancia*, Ed. Quirquincho.
- PAMPILLO, G. y Alvarado, M. (1986), *Taller de escritura con orientación docente*, Bs. As. U.B.A. (Fac. F. y L.)

Matemática

CONTENIDO

1. La matemática en el Nivel Inicial

2. Para qué enseñar matemática en el Nivel Inicial

2.1 Expectativas de logros

3. Los contenidos de matemática en el Nivel Inicial

3.1 Ejes organizadores

3.2 Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

3.3 Acerca de los contenidos actitudinales del área

3.4 Contenidos

4. Orientaciones didácticas

5. Aprendizajes para la acreditación

6. Bibliografía

6.1 Fuentes

6.2 Disciplinaria

6.3 Didáctica

1. LA MATEMÁTICA EN EL NIVEL INICIAL

Actualmente, se reconoce plenamente el carácter educativo del nivel inicial. Los saberes matemáticos, contruidos a lo largo de la historia, son parte de los saberes culturales que circulan en el mundo que nos rodea y deben ser transmitidos por la escuela desde este nivel, posibilitando a los alumnos aprender no sólo los conceptos sino los modos de hacer y de pensar que permitieron la evolución histórica de esos conocimientos.

La inclusión de contenidos matemáticos en el nivel, contribuye a que los alumnos/as “dispongan de esquemas de conocimiento que les permitan ampliar su experiencia en la esfera de lo cotidiano (aplicando) estrategias y procedimientos de resolución de problemas en los principales ámbitos y sectores de la realidad”, tal como lo establece la Recomendación N° 26/92 del Consejo Federal de Educación.

Esta inclusión:

- Tiene un valor instrumental, ya que el conocimiento matemático es una herramienta básica para la comprensión y el manejo de la realidad, en la que el alumno deberá insertarse en forma crítica y creativa.
- Tiene un valor social, ya que contribuye a su posibilidad de comunicación con el medio que lo rodea, es un instrumento imprescindible para interpretar y predecir situaciones del mundo en que vivimos.
- Tiene un valor formativo, ya que “hacer matemática” favorece el desarrollo cognitivo permitiendo poner en juego:
 - diversos tipos de pensamiento lo que contribuye a la formación del razonamiento lógico;
 - diversas estrategias de análisis de información y de resolución de situaciones lo que contribuye a la elaboración de estrategias de acción;
 - diversos modos de comunicación utilizando adecuadamente el lenguaje propio de la disciplina incluido su vocabulario; lo que contribuye a la formación semiótica.
- Contribuye al desarrollo de una actitud de curiosidad en la búsqueda de reglas de regularidades observadas, de tesón en la búsqueda de respuestas, de placer en el desafío intelectual, de creatividad en la producción de soluciones y búsqueda de estrategias, de valoración del propio trabajo y del de sus pares en la confrontación de soluciones.

2. PARA QUÉ ENSEÑAR MATEMÁTICA EN EL NIVEL INICIAL

Incluir contenidos matemáticos en el nivel posibilitará el logro de competencias numéricas, espaciales y en relación a la medida tempranas que resultan fundamentales para el desarrollo intelectual, para la integración de diferencias entre los/as alumnos/as para ampliar y sistematizar sus conocimientos informales y para garantizar condiciones equitativas para aprendizajes posteriores.

2.1. Expectativas de logros

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los alumnos y las alumnas logren:

- Resolver situaciones problemáticas que impliquen enumerar correctamente los elementos de una colección, establecer su cardinal y realizar comparaciones y transformaciones numéricas en colecciones.
- Reconocer números escritos y construir formas de representación de cantidades, a partir de problemas que impliquen a los números en diferentes contextos de uso, reflexionando sobre la utilidad de la forma de representación convencional.
- Resolver y plantear problemas concretos que involucren conceptos espaciales: orientarse en el espacio próximo; ubicar objetos en el espacio en función de sus posiciones relativas; establecer relaciones entre las partes de los objetos y sus transformaciones espaciales; usando un lenguaje cada vez más preciso.
- Desarrollar formas de representación en el espacio bidimensional y tridimensional, haciendo una observación cada vez más precisa de la realidad representada, y conocer algunas propiedades geométricas simples de los cuerpos y las figuras.
- Construir y utilizar unidades no convencionales para realizar mediciones en situaciones significativas y conocer el uso y la función de algunos instrumentos de medición de uso común en contextos sociales.

3. LOS CONTENIDOS DE MATEMÁTICA EN EL NIVEL INICIAL

3.1. Ejes organizadores

En este documento los contenidos se agrupan en ejes, elaborados según los criterios explicitados en “Principios generales para la organización de contenidos” del Encuadre pedagógico- didáctico. Se seleccionaron los siguientes ejes:

Eje 1: Número

Reúne los contenidos correspondientes a los números naturales y sus usos. Los números, su representación, sus distintos significados, la sucesión de los números naturales (serie numérica), deben ser contenidos a trabajar desde el jardín de infantes si no queremos generar un corte entre la experiencia escolar, y la extraescolar.

Todos los chicos usan los números en distintas situaciones fuera de la escuela pero no todos lo hacen de la misma manera ni con la misma eficacia. En el aula, entonces, habrá que proponer situaciones que den sentido a los números, aquellas que les den la posibilidad de utilizar los números como herramientas -eventualmente más eficaces que otras- para resolver problemas para que evolucionen sus procedimientos y representaciones. Así, los conocimientos numéricos, serán elaborados como medios para responder preguntas antes que ser estudiados por ellos mismos.

Para plantear situaciones habrá que realizar previamente un diagnóstico numérico y tener en cuenta una *variable* importante: el tamaño de los números que aparecen en las mismas. Es frecuente observar que, al trabajar con números más grandes, los/as niños/as vuelvan a usar procedimientos que utilizaban con números pequeños y que ya habían abandonado por otros más eficaces.

El número se puede utilizar con distintas *funciones*:

- como memoria de la cantidad: ofrece la posibilidad de evocar una cantidad que no está presente (aspecto cardinal del número);
- como memoria de la posición: permite recordar el lugar ocupado por un objeto en una lista ordenada, sin necesidad de memorizar toda la lista (aspecto ordinal del número);
- como anticipador de resultados: permite anticipar el resultado de situaciones no presentes o no visibles, o no realizadas todavía, pero sobre las cuales se dispone de ciertas informaciones.

La *representación de los números* implica tanto nombrarlos, como leerlos y escribirlos. El sistema de numeración decimal posicional que hoy usamos para escribir los números, es el producto de una construcción que le llevó a la humanidad muchos siglos. La forma en que el hombre fue designando los números tanto en forma oral como escrita fue cambiando, movida por la necesidad de escribir cifras cada vez más grandes con la menor cantidad de símbolos posible.

Los/as niños/as, en contacto con los números, dentro y fuera de la escuela, van construyendo las reglas del sistema decimal posicional en un proceso que se inicia, como ocurre con la

comprensión de otros lenguajes, en las edades en que asisten al nivel inicial. Conocer las ideas de los/as niños/as, lo que ellos piensan sobre la manera de escribir los números, permite al docente proponer actividades adecuadas y orientar mejor sus intervenciones.

Se ha insistido en destacar el uso de materiales concretos para trabajar en las salas con estos conceptos. Sin embargo, la clave no está sólo en el recurso sino fundamentalmente en que la situación planteada sea significativa. Hacer que los/as alumnos/as lean y escriban números desde el principio, particularmente aquellos con los que interactúan en forma extraescolar, permite intensificar en la escuela dicha interacción y sistematizar las reflexiones sobre ellas.

Eje 2: Espacio

Incluye los contenidos espaciales y geométricos, teniendo en cuenta distintas categorías espaciales: orientación, ubicación, y delimitación, lo que implica estudiar el espacio como el lugar donde están y se mueven los objetos, las formas y los movimientos. Esta distinción permite pensar en agrupar los contenidos del bloque “Espacio” de los CBC, en:

- Orientación, localización y desplazamientos en el espacio: en relación a un sistema de referencia.
- Delimitación de espacios: figuras y cuerpos.

Hacer geometría en el nivel inicial debiera posibilitar al alumno continuar y profundizar la construcción del espacio según diferentes aproximaciones que viene desarrollando desde su nacimiento a través de sus experiencias sobre los objetos, sobre su propio cuerpo y en sus desplazamientos, y a la vez iniciarse en la conceptualización geométrica.

Desde el actual enfoque para la enseñanza de la geometría, los/as niños/as deberán apropiarse de los conocimientos geométricos a través de sus acciones sobre la realidad, porque a partir de éstas avanza hacia un espacio reflexionado y conceptualizado. Para ello es necesario proponer situaciones en espacios concretos de distintas características y tamaños, ya que el dar lugar a diferentes acciones, también da lugar a diferentes conceptualizaciones del mismo.

Desde este enfoque, también en geometría es necesario buscar, el sentido y el significado de los contenidos geométricos considerando su utilidad para resolver problemas. Es posible plantear problemas para *describir y representar el espacio* a partir de situaciones con los objetos, que permitan desarrollar la observación, la manipulación y comprobar las intuiciones. Algunas de estas situaciones, en distintos contextos, deberían involucrar la posibilidad de desarrollar diferentes capacidades (tanto para recorridos como para formas y posiciones) imaginarlos, representarlos, comunicarlos oralmente, interpretar mensajes sobre ellos, planificarlos, construirlos, anticipar los resultados de un cambio, ajustando el vocabulario y las representaciones en las distintas producciones.

Eje 3 : Medida

Incluye contenidos referidos al uso social de los instrumentos de medición, a la práctica efectiva de la medida, y a la construcción de unidades no convencionales.

La posibilidad de medir las magnitudes está íntimamente ligada a la posibilidad de considerar su invariabilidad al efectuar transformaciones. Por ejemplo, un hilo conserva su longitud independientemente de la configuración espacial de sus partes, un pan conserva su masa aunque se le dé distintas formas, un ángulo conserva su abertura aunque se prolonguen sus lados. Otras invariancias, como la de la distancia en un recorrido de ida y de vuelta, o la de la distancia entre dos puntos, sean éstos considerados en un espacio sin objetos (la distancia entre dos niños parados en un patio), o entre dos puntos en un espacio lleno (la longitud de un lápiz considerada como la distancia entre su base y su punta) son también construcciones que los/as niños/as elaboran a partir de sus experiencias. De este modo, la comprensión de la noción de medida está ligada al desarrollo de las nociones físicas y geométricas.

Parte esencial de la *constitución de las nociones relacionadas con la medida*, como las nociones de magnitud, unidad, cantidad, etc., dependen de que los/as alumnos/as tengan oportunidad de resolver situaciones que incluyan comparaciones, sumas y restas de cantidades de magnitud, así como prácticas efectivas de medición con diferentes tipos de instrumentos y de unidades.

Para comprender el *aspecto numérico de la medida*, es necesario darse cuenta que hay que comparar aquello que se quiere medir con una unidad elegida, y luego establecer un número que represente esa comparación. En el nivel inicial, es posible comenzar con situaciones en las cuales aparezca la necesidad de medir, como la elaboración de recetas, o guirnaldas para adornar el aula, poniendo a los niños en contacto con las unidades de medida convencionales de las magnitudes puestas en juego y les permitirá desarrollar estrategias de medición.

3.2. Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

Los contenidos procedimentales generales se presentan organizados en un eje separado, pero deben ser considerados transversales a todas las actividades.

Los procedimientos generales relacionados con la resolución de problemas deben tener en cuenta el aspecto del tratamiento de la información, comenzando con la posibilidad de interpretar los enunciados: saber qué informaciones se necesitan para responder a la/s pregunta/s del problema, y dónde buscar los datos necesarios. Por eso es importante evitar estereotipos, variar la forma en que se presenten los problemas, para que los/as alumnos/as puedan, en cada caso, trabajar con los datos y trabajar con la pregunta (incógnitas).

Los procedimientos generales de comunicación, se refieren fundamentalmente a la interpretación de consignas y a la formulación oral o escrita ajustando el vocabulario y los códigos elegidos a la comunicación de las ideas.

Este eje contiene también, como contenido procedimental general de razonamiento el establecimiento de relaciones de diverso tipo. Se valorará la intuición como forma de llegar al conocimiento y se propiciará el establecimiento de comparaciones, la observación de semejanzas y diferencias, la búsqueda de criterios de clasificación (por ejemplo entre números), y seriación (por ejemplo entre objetos de diferentes longitudes), etc

3.3. Acerca de los contenidos actitudinales del área

Estos contenidos pueden desarrollarse en este nivel procurando generar en el alumno una actitud positiva hacia la disciplina, tratando de crear en la sala un clima de trabajo ameno, de respeto de las ideas y las diferencias, de valoración de la producción original y el trabajo en grupo.

Los contenidos actitudinales del área están organizados según los criterios explicitados en el ítem "Principios generales para la organización de contenidos" del Encuadre pedagógico- didáctico y se presentan en el punto de organización de los contenidos.

3.4. Contenidos

Se presenta la organización de los contenidos del área según los criterios explicitados en el ítem "Principios generales para la organización de contenidos" del Encuadre pedagógico- didáctico:

Eje 1: Número

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- La sucesión de los números naturales;
 - iteración de la unidad
 - representación
- Número natural:
 - usos en la vida cotidiana: el número para contar, para cardinalizar, para ordenar una posición, para comparar, para medir, para identificar.
 - funciones: cardinalidad, ordinalidad, anticipadora.
 - Relaciones de igualdad y desigualdad.
- Transformaciones que afectan:
 - la cardinalidad de una colección (agregar, reunir, repartir, quitar, separar).
 - la posición de un elemento en una serie ordenada (desplazamientos o cambios de posición en una serie).

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Designación oral en situaciones de conteo.
- Reconocimiento de los números escritos.
- Representación escrita de cantidades.
- Conocimiento del antecesor y sucesor de un número dado.
- Enumeración coordinando la serie de los números con los objetos, respetando el orden y con exhaustividad.

- Iniciación en la comparación de escrituras numéricas.
- Comparación de colecciones de objetos utilizando el conteo ajustado y/o la correspondencia.
- Anticipación de los resultados de las transformaciones cuantitativas en colecciones visibles y no visibles.
- Anticipación de la posición de un elemento al cambiar su posición en una serie.

Eje 2: Espacio

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Relaciones espaciales en el objeto.
- Relaciones espaciales entre objetos.
- Relaciones espaciales en los desplazamientos.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Anticipación de transformaciones espaciales en los objetos.
- Reconstrucción de objetos y figuras.
- Consideración de la posiciones en relación a puntos o sistemas de referencia.
- Reconocimiento y descripción de ubicaciones en el espacio.
- Inicio en la interpretación de representaciones planas de espacios tridimensionales.
- Representación plana de objetos tridimensionales y elaboración de objetos tridimensionales a partir de la interpretación de una representación plana.
- Inicio en la consideración de la perspectiva.
- Elaboración de códigos para representar recorridos.
- Inicio en la representación de objetos y escenas desde diferentes puntos de vista, y en la interpretación de representaciones planas.

Eje 2: Medida

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Iniciación en el uso social de la medida, identificando magnitudes, y asociándolas a unidades de uso común.
- Iniciación en el uso de instrumentos de medición, como balanzas de dos platillos, cintas métricas, termómetros, vasos graduados.

- Iniciación en el conocimiento de magnitudes (longitud, capacidad, peso) a través del uso de unidades no convencionales para efectuar mediciones.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Comparación y ordenamiento de magnitudes a través de objetos manipulables.
- Sumas y restas de longitudes y distancias

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES GENERALES

- Análisis de las propiedades de los objetos. Afirmación y negación de propiedades.
- Establecimiento de relaciones inversas y contrarias.
- Interpretación de consignas.
- Consideración de los datos pertinentes como estrategia para la resolución de situaciones problemáticas significativas

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación consigo mismo.

Iniciación en:

- El aprecio por sí mismo
- La valoración del vínculo afectivo y la expresión de los sentimientos.
- La reflexión sobre lo realizado.
- La confianza en sus propias posibilidades y aceptación de sus limitaciones para resolver problemas, para comunicarse, etc.
- El gusto por el trabajo de modo autónomo y por el trabajo con el otro.
- La perseverancia y esfuerzo en la búsqueda de resultados.

En relación con los otros.

Iniciación en:

- La valoración del trabajo con otros para resolver situaciones o conflictos y como medio para el logro del bien común.
- El respeto de las normas y/o acuerdos contruidos cooperativamente para la convivencia cotidiana.
- El respeto a las opiniones, posibilidades y producciones de los demás, aceptando el error propio y de otros, valorando el intercambio de ideas.

- El respeto por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.
- El respeto por los valores democráticos. Solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- La aceptación y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, de sexo y/o lingüísticas.

En relación al conocimiento y su forma de producción.

Iniciación en:

- La disponibilidad hacia la curiosidad, la honestidad y la apertura en la indagación de la realidad y en la resolución de situaciones problemáticas.
- El respeto y cuidado de materiales, objetos personales y colectivos.
- La valoración del uso de los lenguajes para recrear y representar la realidad, lo imaginario, para la resolución de conflictos, y como medio de expresión y comunicación de sentimientos y aprendizajes.
- Valoración de la escritura y diversos tipos de registro para organizar y documentar la memoria individual y colectiva.
- La disposición favorable en el conocimiento de los diferentes modos de organización social, de los diferentes medios de comunicación, características y modalidades culturales y tecnológicas.
- El aprecio y valoración por las manifestaciones estéticas.
- El aprecio, cuidado, respeto y goce del ambiente natural y del tiempo libre.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza de la matemática estuvo orientada durante muchos años por una concepción de la disciplina que procuraba una presentación axiomática, dando prioridad a su carácter de lenguaje formal, con cuyos símbolos había que operar aplicando reglas determinadas. En un segundo plano estaban los aspectos intuitivos, los referentes concretos, no se tenían en cuenta los distintos significados posibles de una misma expresión simbólica, ni su proceso de adquisición por parte de los/as alumnos/as.

En el nivel inicial dicha enseñanza ha sido tradicionalmente considerada propedéutica, centrada en el desarrollo de la estructura de pensamiento de los alumnos. Las estrategias de enseñanza partían de la propuesta de manipulación de material concreto, para pasar luego a la representación gráfica y simbólica, suponiendo que dicha acción material es condición del pensamiento conceptual.

Hoy, se considera que el origen y el criterio de adquisición del pensamiento conceptual, es la acción en situación. Dicha acción es entendida en un sentido amplio, y se refiere a la manipulación tanto material como simbólica.

Es por eso que se considera fundamental:

- tener en cuenta el contexto tanto en la elaboración científica como en la enseñanza. Los conocimientos matemáticos se originan en contextos determinados, que se van perdiendo en el proceso de generalización y abstracción de los que son objeto al ser integrados al cuerpo disciplinar. Para aprender los conceptos, los/as alumnos/as deberán recorrer este mismo camino, que se inicia en el uso de los mismos contextualizados en situaciones particulares, para luego poder descontextualizarlos.
- considerar que un concepto se va construyendo a partir de su uso en múltiples situaciones significativas en las que ese concepto funciona como "herramienta" eficaz para su solución. Reflexionando sobre el uso, los conceptos se identifican y pueden ser estudiados por ellos mismos, constituyéndose en los "objetos" teóricos de la disciplina
- si se adopta como enfoque que "aprender matemática es construir el sentido" de los conocimientos, habrá que proponer a los/as alumnos/as, resolver distintos problemas en los cuales el conocimiento que se quiere enseñar adquiera los distintos significados posibles. Asimismo habrá que proponer situaciones que permitan reflexionar a los/as alumnos/as respecto de diferentes formulaciones de una misma situación en relación a la adecuación de las mismas a lo que quieren comunicar.
- resolver problemas debería constituirse en un modo de trabajar en el aula, que atravesase todos los contenidos de matemática. Los problemas se consideran como contexto de descubrimiento de conceptos y procedimientos y como contexto de resignificación de los mismos. Consideramos problema a toda situación en la que cada niño/a debe apelar a sus conocimientos previos para tratar de dar significado a las informaciones y organizarlas, y desarrollar nuevas acciones u operaciones que le permitan llegar a la solución. El punto de partida para resolver un problema, está dado entonces por los conocimientos previos y las estrategias de base de los/as alumnos/as, la resolución del mismo debe permitir que el alumno modifique las herramientas de que disponía o construya otras nuevas.

- además de resolver las situaciones, se buscará la reflexión sobre las acciones y producciones para descontextualizar conceptos y procedimientos, explicitar formas de razonamiento, esforzarse por comprender el lenguaje de los otros y adecuar el propio lenguaje.
- destacamos además que el niño construye conocimientos confrontándolos con los de sus pares y con los de los adultos. Es por lo tanto necesario incluir momentos de trabajo grupal, siendo el docente el encargado de la conformación de los grupos, pudiendo organizar grupos homogéneos o heterogéneos en relación a los saberes de los/as niños/as, según convenga a la actividad propuesta.
- desde el enfoque propuesto, el docente deberá elaborar, proponer y conducir: situaciones para diagnosticar los conocimientos previos de los alumnos en relación al conocimiento a enseñar, una secuencia de situaciones para que los alumnos construyan, reutilicen y se familiaricen con los conocimientos a enseñar, y tareas de control de los aprendizajes. Es fundamental que el docente pueda interpretar los errores de los/as alumnos/as, y que proponga tareas de remediación de esos errores en función de los orígenes de los mismos.

Criterios de secuenciación y articulación con el 1er. año de la EGB

La secuenciación de contenidos a lo largo de un año, de un año a otro al cambiar de sala, y en la articulación entre niveles, debiera tener en cuenta los diversos puntos de partida de los niños en relación al saber, los distintos ritmos de apropiación y las variables (didácticas) que pueden ser introducidas para hacer evolucionar los procedimientos de los/as alumnos/as, y sus conceptualizaciones en las distintas situaciones. Es necesario pensar en la construcción progresiva individual y del grupo en relación a las diferentes competencias que deben adquirir.

En relación con las competencias numéricas de los/as niños/as se tendrá en cuenta:

- el tamaño de las colecciones involucradas y de los números que son sus cardinales;
- en qué tipo de situaciones disponen efectivamente del dominio numérico (de cardinalización, de comparación, de comunicación, de transformación en la cantidad de elementos);
- qué tipo de simbolizaciones tanto de cantidades como de operaciones producen e interpretan y qué significados atribuyen a las dichas simbolizaciones (teniendo en cuenta los distintos significados posibles de las operaciones (agregar, reunir, quitar, hallar la diferencia o el complemento, etc.) y los diferentes usos de los números;
- cómo evoluciona la “herramienta” del conteo y en qué situaciones pueden anticipar el resultado de una transformación de la cantidad de elementos de una colección o de la posición de un elemento en una serie;
- cuándo se inicia y cómo hacer evolucionar el proceso de uso, memorización y construcción de nuevos cálculos mentales;
- qué regularidades observan en la serie numérica;

En relación a las competencias espaciales de los/as niños/as se tendrá en cuenta:

- su diferenciación en relación al tamaño de los espacios;
- la evolución desde la consideración de propiedades topológicas hacia las proyectivas y las métricas, que se pone de manifiesto en sus acciones y producciones orales y escritas, en situaciones donde intervengan figuras y cuerpos y en las que intervengan porciones de espacio que incluyan varios objetos y relaciones espaciales entre ellos;
- la descentración del propio punto de vista y consideración de otros posibles tanto en sus acciones como en sus representaciones;
- el uso de algunas propiedades geométricas en la elaboración e interpretación de representaciones, y en la adecuación entre el espacio real y su representación;
- la coherencia entre las anticipaciones y los resultados de las acciones de transformaciones espaciales sobre los objetos y de sus posiciones en el espacio.

En relación a las competencias sobre la medida se tendrá en cuenta:

- la diferenciación progresiva entre los objetos físicos y las magnitudes de que son portadores (ej.: diferenciación soga-longitud, o soga-peso);
- la diferenciación entre magnitudes (ej.: diferenciación longitud-superficie y superficie-volumen) la adecuación entre el tipo de instrumento y la magnitud a medir (ej.: balanza-peso), y entre el tipo de instrumento y la cantidad a medir (ej.: regla-largo de la hoja, centímetro-cortina);
- qué estrategias de medición efectiva con unidades no convencionales utilizan;
- qué uso e interpretación de las escalas numéricas de los instrumentos de medición hacen.

5. APRENDIZAJES PARA LA ACREDITACIÓN

Al finalizar el Nivel Inicial deberá constatarse que los alumnos y las alumnas puedan:

- Nombrar la serie oral (hasta 20) y reconocer en el conteo una herramienta útil para resolver situaciones que involucren colecciones de hasta 10 elementos.
- Comunicar cantidades a través de palabras números.
- Identificar y producir diferentes formas de representación de las cantidades numéricas.
- Resolver situaciones problemáticas sencillas que impliquen enumerar correctamente los elementos de una colección estableciendo su cardinal.
- Realizar comparaciones y transformaciones en colecciones de hasta 10 elementos.
- Nombrar, reconocer y anticipar la posición de un elemento en una serie ordenada, al realizar una transformación ordinal.
- Utilizar las relaciones espaciales para ubicarse y orientarse en sus desplazamientos.
- Establecer, representar y describir relaciones espaciales entre los objetos o entre las distintas partes de un mismo objeto.
- Representar situaciones espaciales diversas y analizar las relaciones entre la realidad y su representación.
- Describir y representar posiciones de objetos en el espacio, en relación a sí mismos y a otros puntos de referencia.
- Interpretar y producir consignas orales que comuniquen trayectos y desplazamientos en espacios de distintos tamaños y dimensiones (bi y tridimensionales).
- Interpretar y producir, con representaciones gráficas o códigos, desplazamientos en espacios de distintos tamaños y dimensiones (bi y tridimensionales).
- Utilizar algunas propiedades geométricas simples para reconocer, representar, reproducir y construir algunas formas bi y tridimensionales.
- Reconocer el uso y la función de algunos instrumentos de medición de uso común en contextos sociales (calendarios, balanzas, relojes, centímetros, tazas, etc.).
- Comparar y ordenar cantidades de una misma magnitud en forma directa e indirecta.
- Utilizar y construir unidades no convencionales para realizar mediciones en situaciones significativas.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Fuentes

- CAPIZZANO de Capalbo, Beatriz, "Documento de Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- CASTRO, Adriana, "Matemática para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- MARTIN de Roque, María Cristina, "Contenidos Básicos Comunes y Propuestas Metodológicas para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

6.2. Disciplinaria

- ALSINA, Fortuny y Burgues Flamerich. Didáctica de la geometría. Colección Matemática: cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis. Madrid. 1985
- CHAMORRO. El problema de la medida.. Colección op. Cit.
- GÓMEZ, Alfonso. Numeración y cálculo. Colección op. Cit.
- PUIG Espinosa y Cerdán Perez Problemas aritméticos escolares. Colección op. Cit.

6.3. Didáctica

- BAROODY, El pensamiento matemático de los niños.
- BERTHELOT, R. y Salim, M.H. (1993/4), "La enseñanza de la geometría en la escuela primaria" En Revista Grand N, Nº53. Universidad de Bordeaux. Selección Bibliográfica PTFD.
- BOULE F., "Manipuler, organiser, représenter", Colin, París, 1985.
- BRISIAUD, R., «El aprendizaje del cálculo». Aprendizaje Visor. Madrid. 1993.
- BROUSSEAU, G., «Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. En Recherches en didactique des mathématiques, Vol. 4 Nº2, 1983.
- CAMOUS-Frutiére N., "Calcul mental, calcul rapide», CRDP Nice, 1987.
- CHARNAY, R. "Apprendre la résolution des problèmes", Grand N n 42, Grenoble, 1988.
- CHEMELLO, G., «La enseñanza de la matemática a debate». En Jaies G. (comp.) Didácticas especiales, Aique, 1992.
- DEVERRE, J., «Le calcul mental à l'école élémentaire», CRDP de Caen, 1982.
- DOUADY, Regine Juego de marcos y dialéctica herramienta-objeto.

- INRP - ERMEL, «Un, deux ... beaucoup passionnement. Les enfants et les nombres. Rencontres Pédagogiques, 1988.
- KAMII, C., «El niño reinventa la aritmética», Aprendizaje Visor, Madrid, 1985.
- KAMII, C. y De Vries, R. (1988) Juegos colectivos en la primera enseñanza. Edit. Visor. Cap. III, IV, y X. Selección bibliográfica PTFD.
- LACHAUSSEE, D., «Geometrie au cycles des apprentissages», CRDP de l'Oise, 1991.
- LERNER, D., Sadoovsky, P., «El sistema de numeración: un problema didáctico». En Parra, Saiz (comp.) Didáctica de las matemáticas, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- MILLIAT, C. (1985), "Realización de figuras planas y representaciones en el nivel inicial". En revista Grand N, N°36, Francia. Selección bibliográfica PTFD.
- ORTON, A., «Didáctica de las Matemáticas», Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata, 1990.
- VERGNAUD, G., Durand, C., «Estructuras aditivas y complejidad sicogenética». En Coll C. (comp.) Psicología genética y aprendizajes escolares, Siglo XXI, Madrid, 1983.
- VERGNAUD, G., "El niño, las matemáticas y la realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela" México, Trillas, 1991.

Ciencias Sociales,
Ciencias Naturales
y Tecnología

CONTENIDO

1. Las ciencias sociales, las ciencias naturales y la tecnología en el Nivel Inicial

2. Para qué enseñar ciencias sociales, naturales y tecnología en el Nivel Inicial

2.1 Expectativas de logros

3. Los contenidos de ciencias sociales, naturales y tecnología en el Nivel Inicial

3.1 Ejes organizadores

3.2 Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

3.3 Acerca de los contenidos actitudinales del área

3.4 Contenidos

4. Orientaciones didácticas

5. Aprendizajes para la acreditación

6. Bibliografía

6.1 Fuentes

6.2 Disciplinaria

6.3 Didáctica

1. LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS CIENCIAS NATURALES Y LA TECNOLOGÍA EN EL NIVEL INICIAL

El nivel inicial asegura a los/as niños/as la posibilidad de apropiarse de saberes que favorecen la construcción de esquemas de conocimiento para la formación de competencias de pensamiento, acción y valoración.

Desde esta visión se incluye la enseñanza de las ciencias sociales, naturales y tecnología como modos de indagación sobre la realidad, para conocerla, interpretarla e intervenir en ella. Se instala así la oportunidad de construir conocimientos que posibiliten la comprensión del ambiente.

Es necesario tomar en cuenta que el conocimiento científico no se identifica de modo directo con el conocimiento escolar, así como la actividad de los/as alumnos/as no es la misma que la de los científicos.

Señalar y considerar que el conocimiento científico y el conocimiento escolar son diferentes, nos permite caracterizar y pensar sus relaciones para definir qué queremos que aprendan los/as alumnos/as cuando enseñamos ciencias naturales, sociales y tecnología.

El objetivo es lograr una primera aproximación a estos campos de conocimiento mediante la reestructuración y ampliación de las ideas previas de los/as alumnos/as. Esto supone iniciar la construcción de categorías conceptuales a través de la exploración sistemática de objetos procesos y fenómenos y contribuir a la formación de un incipiente interés crítico del conocimiento.

Desde este área el ambiente se presenta como una gran unidad didáctica que será necesario presentar en recortes o proyectos significativos integrando perspectivas que permiten a los niños y las niñas de esta edad acercarse progresivamente al conocimiento y organización de la realidad.

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. La reunión e interconexiones de contenidos aportan al conocimiento de las complejas dimensiones de lo social 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 procedimientos que irán configurando la construcción de significados sobre el medio natural.

Es necesario dar cuenta de los procesos de cambio en las formas de vida, diferenciando el tiempo biológico de la evolución genética, del tiempo social y tecnológico, marcado por la deci-

sión e intencionalidad de los hombres. Conocer sus intereses y circunstancias, entender las características de la comunidad y aproximar relaciones de comparación con otras permiten la comprensión del desarrollo cultural.

Los procedimientos y productos tecnológicos son parte de la cultura, provocando en los últimos tiempos grandes cambios sobre los elementos de la naturaleza y en las formas de vida de los conjuntos sociales.

Según los recortes sociales, los componentes materiales de la tecnología tienen mayor o menor grado de presencia en la vida cotidiana, siendo importante en todos los casos conocer su función y uso social, las ventajas y perjuicios que ocasionan. Sus efectos se advierten en la transformación y elaboración de diferentes materiales y productos e incluyen también procesos y procedimientos gestados por los hombres en las organizaciones sociales.

Los contenidos de ciencias naturales, sociales y tecnología, promueven la construcción de una visión más compleja del ambiente, desde una propuesta educativa que jerarquiza las experiencias de vida y las ideas ordinarias que sobre él se construyen, los conocimientos escolares y las acciones e interacciones reflexivas.

2. PARA QUÉ ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y TECNOLOGÍA EN EL NIVEL INICIAL

El mundo actual caracterizado por el cambio y la movilidad requiere que la propuesta pedagógica provea conocimientos adecuados y suficientes, para promover la formación de competencias básicas, valorando los contenidos como saberes culturales e instrumentales para la inserción activa y creativa en la sociedad.

Uno de los objetivos planteados para ello es el de la alfabetización científico tecnológica, entendiéndola como la posibilidad de aprender a reconocer e interpretar los signos naturales, sociales y tecnológicos del ambiente.

Los niños y las niñas necesitan de estos conocimientos, requieren información, son activos en la búsqueda de explicaciones, ejercitan su derecho a aprender. El nivel inicial debe ofrecer situaciones y experiencias de aprendizaje que a partir de contenidos adecuados y significativos de estos campos de conocimiento contribuyan a la comprensión y organización de la realidad.

2.1. Expectativas de logros

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los alumnos y las alumnas logren:

- Conocer las características específicas de su región, estableciendo relaciones entre los componentes naturales y los incorporados por la actividad humana, a través de la observación, y la exploración de lo social, lo natural y lo tecnológico.
- Reconocer la existencia del pasado, a través de informantes familiares y comunitarios, vestigios en objetos, edificios, monumentos, usos y costumbres, creencias, leyendas, mitos, etc., para poder conocer y valorar su propia historia y la de su comunidad.
- Iniciarse en el conocimiento de los diferentes modos de organización de la vida social, a partir de las vivencias familiares, y en el reconocimiento y la valoración de la diversidad sociocultural, en cuanto a costumbres, valores, tradiciones, creencias religiosas y modos de organización.
- Conocer el impacto de las actividades humanas en algunos problemas ambientales, y comprender la importancia de participar activa y solidariamente en el cuidado, mejoramiento y conservación del medio ambiente y en la prevención de la propia salud y la de los otros.
- Valorar la necesidad de los diversos trabajos y su función social para la vida en comunidad.
- Distinguir características, propiedades y transformaciones de diferentes objetos y materiales, herramientas, utensilios y productos, para explorar posibilidades de aplicación tecnológica.
- Iniciarse en el conocimiento de las características morfológicas y funcionales de los seres vivos y de las relaciones entre ellas, comprendiendo que tienen necesidades y se comportan de diferente manera para vivir y reproducirse, influyendo en el ecosistema.

3. LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y TECNOLOGÍA EN EL NIVEL INICIAL

3.1. Ejes organizadores

Se presentan los contenidos en un mismo área y entramados en ejes que consideran algunas relaciones existentes entre los elementos del ambiente.

Desde esta perspectiva se define: "El ambiente es el conjunto de componentes, factores y sucesos de diversa índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas. En él se crea cotidianamente la cultura. En este ambiente, los niños y las niñas, construyen sus conocimientos cotidianos". (CBC, 1995).

El desafío es integrar con coherencia, distintos aportes sin desconocer el cuerpo de conocimientos particulares de cada área, sus métodos y formas de hacer al plantear y tratar los problemas.

Esta propuesta de organización se realiza con fines didácticos y responde a la intención de explicitar algunas de las relaciones posibles de establecer entre estos contenidos. Es importante considerar la necesidad y posibilidad de interconexión entre ellos tanto como con los contenidos procedimentales y actitudinales, ya que conforman una unidad de significación.

Estos ejes consideran al ambiente como el contexto significativo necesario de ser abordado en recortes organizados y acotados de modo que sea posible su indagación y conocimiento. Cada eje toma como criterio comprensivo algunos de los principios comunes a los cuerpos de conocimientos que conforman este área, sin dejar de contemplar las cualidades propias que adquieren en la dimensión social, natural y tecnológica.

Es importante considerar las escalas local, provincial, regional y nacional y sus posibles contextualizaciones en escala global para desarrollar los contenidos desde problemáticas significativas.

Se seleccionaron los siguientes ejes:

Eje 1: Ambiente. Identidad: Complejidad. Diversidad

Se presentan contenidos que permiten conocer la diversidad de elementos y componentes naturales, sociales y tecnológicos que presenta el ambiente; las diferentes formas de organización de los espacios y las actividades que se desarrollan en ellos. La intención es promover la aproximación al concepto de diversidad, al abordar la variedad de objetos, seres vivos, ideas, intereses, circunstancias, sentimientos, etc. que conviven y participan históricamente en la conformación de lo real y sus representaciones.

La identidad como noción de unidad se empieza a configurar al incluir en el reconocimiento de los elementos, objetos, seres vivos y personas, las cualidades de lo singular.

Desde las ciencias sociales, naturales y tecnología se abren caminos para comenzar a advertir el complejo sistema de relaciones y factores que articulan y afectan al ambiente.

Eje 2: Ambiente. Cambios: social, natural y tecnológico.

Reúne los contenidos que permiten advertir los cambios que se registran en el ambiente natural, social y tecnológico.

Desde las ciencias naturales se abordan las variaciones climáticas, las modificaciones que afectan a los seres vivos, los cambios en el cuerpo humano, en los objetos y materiales. Las transformaciones que sufren los alimentos (cambios de consistencia, de color, etc.), los cambios reversibles e irreversibles tanto como los que provocan las acciones de las personas al rallar, moler, congelar, etc. Complementan y complejizan la estructuración de este concepto.

Desde la tecnología se inicia la percepción y observación de algunas de las transformaciones que se aplican a los materiales hasta llegar a ser productos terminados y se pone la mirada en los cambios que la tecnología provoca tanto en el ambiente natural como en el social.

Desde las ciencias sociales, la articulación de las dimensiones de tiempo y espacio son marco para contextualizar los cambios en relación a la historia personal, familiar, estilos de vida, a establecer diferencias entre el pasado inmediato y el presente, a conocer la historia de la comunidad y los hechos y personajes históricos significativos en las distintas escalas sociales.

Eje 3: Ambiente. Multicausalidad: problemáticas

Enfatiza una visión problematizadora de los procesos, fenómenos y hechos que suceden en el ambiente, pudiendo diferenciarse las interacciones de factores naturales, sociales y tecnológicos. La intención no es restringir las observaciones y explicaciones a causas únicas ni universales, sino iniciarse en la construcción de hipótesis, argumentos y conjeturas para ir elaborando así algunas relaciones causales. Este eje integra panoramas y conflictos que afectan la conservación y mejoramiento del medio, problemas que hacen a la organización y acción de las personas y grupos humanos y la consideración de las normas de seguridad para la prevención de accidentes y enfermedades.

3.2. Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

Se reúnen aquí los contenidos procedimentales que dan cuenta de las estrategias para buscar, procesar, comparar y comunicar las distintas informaciones y establecer las relaciones que permiten un mayor y mejor conocimiento de la realidad.

Las preguntas y anticipaciones, la utilización de herramientas y máquinas simples constituyen el inicio de aprendizajes más complejos y dan lugar a las primeras organizaciones de la realidad. Se promueve la exploración activa y sistemática del ambiente, la formulación de preguntas y el diseño de exploraciones sencillas que permitan encontrar algunas respuestas a los interrogantes planteados.

3.3. Acerca de los contenidos actitudinales del área

Se presentan contenidos actitudinales que aportan a la formación de valores en relación al ambiente, considerando aquellos destinados a la formación de actitudes referidas al conocimiento y sus formas de producción y los que están en relación con los otros y con sí mismos. Explicitar contenidos implica considerar que las actitudes son posibles y necesarias de ser enseñadas, por lo tanto requieren de estrategias para asegurar su aprendizaje.

Los contenidos actitudinales del área están organizados según los criterios explicitados en el ítem "Principios generales para la organización de los contenidos" del Encuadre pedagógico-didáctico y se presentan en el punto de organización de contenidos.

3.4. Contenidos

Se presenta la organización de los contenidos del área según los criterios explicitados en el ítem "Principios generales para la organización de contenidos" del Encuadre pedagógico-didáctico:

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Eje 1: Ambiente. Identidad: Complejidad. Diversidad

- Los componentes naturales, la organización de los espacios y las actividades que se desarrollan en ellos:
 - Paisaje rural y urbano. Características y componentes naturales (lagos, seres vivos, agua, aire, suelo, etc.), evidencias de la actividad humana (plantas de cultivo, animales domésticos, canales de riego, plazas, edificios, etc.).
 - Ubicación en el espacio geográfico propio y otros cercanos: barrio, paraje, ciudad, pueblo, etc.
 - Espacios comunes y propios. Funciones que cumplen estos espacios.
 - La arquitectura de la localidad, sus diferentes construcciones y los materiales utilizados.
- Relación entre las construcciones y la geografía del lugar. Relaciones entre la forma y el uso del espacio relativo a cada cultura. Significación que se le otorga a los espacios.
- Medios de transporte utilizados en la localidad y otras zonas.
- Los grupos sociales cercanos:
 - La familia. Los amigos. Los vecinos.
 - Valores, costumbres, afectos y sentimientos.
 - Diferentes modos de organizarse.
- Tradiciones y costumbres: de grupos diferentes, del barrio, de la localidad. Fiestas populares y religiosas. Creencias, leyendas, danzas, comidas, música.

- Tipos de instituciones:
 - Educativas, productivas, sanitarias, culturales, religiosas, etc. Diferentes formas de organización de acuerdo a sus intereses, necesidades, recursos, objetivos. Funciones principales. Las reglas básicas para su funcionamiento.
- Los distintos trabajos para cubrir las diferentes necesidades, intereses y objetivos:
 - Trabajo en la casa, trabajo fuera de la casa. Trabajo en la ciudad, trabajo en el campo.
 - Formas de organización del trabajo (empresas, cooperativas, cuentapropismo). Trabajos comunitarios.
- Los diferentes instrumentos de trabajo: herramientas, máquinas. Productos y producción de cada zona.
- Medios de comunicación presentes en la comunidad:
 - Características de los diferentes tipos de medios (radio, televisión, diarios, etc.).
 - Tipos de lenguaje: oral, escrito, visual, mensajes que emiten. Diferencias entre los mensajes.
 - Los instrumentos que posibilitan la comunicación.
 - Características y formas de uso.
- Animales y plantas:
 - Animales y plantas de la zona. Características morfológicas: forma, tamaño.
 - Relaciones entre las características de los seres vivos y de la región (clima, suelo, agua, geoformas).
 - Relaciones entre las partes y sus funciones.
- El cuerpo humano:
 - Diferentes partes externas. Características. Funciones. Diferencias entre el niño y la niña.
- Los objetos y artefactos:
 - Características: tamaño, color, peso, forma. Funciones y su relación con el diseño.
- Materiales:
 - Tipos: naturales y artificiales.
 - Propiedades de los materiales: textura, brillo, permeabilidad. Materiales traslúcidos, transparentes, opacos. Plasticidad, elasticidad, fragilidad, dureza.
 - Interacciones entre diversos materiales:
 - Flotación, absorción, mezclas, soluciones, desplazamientos, transmisión del sonido, interacciones electromagnéticas.

Eje 2: Ambiente. Cambios: social, natural y tecnológico

- Cambios que se registran en el ambiente natural en relación con las variaciones climáticas y la acción de los seres vivos.
 - Respuesta de los seres vivos ante algunas características de su medio tales como carencia de agua, variaciones climáticas, falta de alimentación, luz, etc.
 - Crecimiento y desarrollo de plantas y animales.
 - Comportamiento animal:
 - La reproducción, la crianza, la búsqueda de alimento, etc.
- El cuerpo humano:
 - Crecimiento y desarrollo. Necesidades propias. La salud y el cuidado del cuerpo.
 - Alimentación: hábitos alimenticios y tipos de alimentación.
- Cambios en los objetos y materiales del ambiente:
 - Provocados por las personas (procesos tecnológicos) o que ocurren naturalmente. Reversibles e irreversibles (putrefacción, combustión).
 - Cambios de estado.
 - Reciclaje de materiales.
- Cambios sociales y tecnológicos:
 - 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.
- La historia personal y familiar: usos y costumbres. Estilos de vida. Hábitos de crianza. Cambios. El pasado inmediato. Diferencias entre el pasado inmediato y el presente.
- Cambios en los medios de transporte y formas de traslado. Relaciones entre las formas actuales y el pasado inmediato.
- La historia de la comunidad: hechos sobresalientes. Personajes históricos, sus vidas, su significación para la vida social.
- La historia provincial y nacional: hechos sobresalientes. Personajes históricos, sus vidas. Su significación para la provincia y para la nación.
- Cambios en el tiempo de: los grupos sociales cercanos, instituciones y tipos de trabajo y roles sociales.
- Transformaciones de los medios de comunicación y de las herramientas y máquinas en la historia de esa comunidad.
 - Alcance de los medios. Lo cercano y lo lejano.
 - Influencia de los medios de comunicación en la vida social.

Eje 3: Ambiente. Multicausalidad: problemáticas

- Mejoramiento y conservación del medio. Contaminación del agua, aire, suelo, etc. Higiene. Ruidos. Espacios verdes.
- Problemas de transporte y circulación vial.
- Problemas que surgen del trabajo. Relaciones con los diferentes instrumentos de trabajo: herramientas, máquinas. Productos del trabajo. Salud en el trabajo.
- Conflictos que se presentan en el trabajo en grupos y equipos, uso adecuado y cuidado de materiales.
- Prevención de enfermedades y accidentes: normas de seguridad en el jardín y en la casa.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración activa y sistemática.
- Formulación de problemas:
 - Formulación de preguntas
 - Formulación de anticipaciones.
- Observación, selección y registro de la información:
 - Observación.
 - Utilización de herramientas y máquinas simples.
 - Obtención de información a través de conversaciones, intercambios, encuestas, etc.
 - Registros de la información a través de dibujos, croquis, cuadros, maquetas.
- Interpretación de la información:
 - Establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia.
 - Comparaciones.
 - Establecimiento de relaciones causales simples.
 - Comprobación de las anticipaciones.
- Comunicación:
 - Explicación de ideas con palabras propias o dibujos u otras formas de representación.
 - Intercambio de información con otros considerando sus puntos de vista.
 - Organización de la información para ser comunicada.
 - Establecimiento de diferencias existentes entre los relatos de cada compañero o compañera.
 - Establecimiento de conclusiones.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación consigo mismo.

Iniciación en:

- El aprecio por sí mismo
- La valoración del vínculo afectivo y la expresión de los sentimientos.
- La reflexión sobre lo realizado.
- La confianza en sus propias posibilidades y aceptación de sus limitaciones para resolver problemas, para comunicarse, etc.
- El gusto por el trabajo de modo autónomo y por el trabajo con el otro.
- La perseverancia y esfuerzo en la búsqueda de resultados.

En relación con los otros.

Iniciación en:

- La valoración del trabajo con otros para resolver situaciones o conflictos y como medio para el logro del bien común.
- El respeto de las normas y/o acuerdos contruidos cooperativamente para la convivencia cotidiana.
- El respeto a las opiniones, posibilidades y producciones de los demás, aceptando el error propio y de otros, valorando el intercambio de ideas.
- El respeto por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.
- El respeto por los valores democráticos. Solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- La aceptación y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, de sexo y/o lingüísticas.

En relación al conocimiento y su forma de producción.

Iniciación en:

- La disponibilidad hacia la curiosidad, la honestidad y la apertura en la indagación de la realidad y en la resolución de situaciones problemáticas.
- El respeto y cuidado de materiales, objetos personales y colectivos.
- La valoración del uso de los lenguajes para recrear y representar la realidad, lo imaginario, para la resolución de conflictos y como medio de expresión y comunicación de sentimientos y aprendizajes.

- Valoración de la escritura y diversos tipos de registro para organizar y documentar la memoria individual y colectiva.
- La disposición favorable en el conocimiento de los diferentes modos de organización social, de los diferentes medios de comunicación, características y modalidades culturales y tecnológicas.
- El aprecio y valoración por las manifestaciones estéticas.
- El aprecio, cuidado, respeto y goce del ambiente natural y del tiempo libre.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Tradicionalmente la propuesta pedagógica planteada para el conocimiento del ambiente se basaba en la transmisión verbal de contenidos conceptuales, considerando al alumno un mero receptor.

Posteriormente dominaron corrientes basadas en supuestos empiristas que concebían el aprendizaje a través de los sentidos y se basaban en el manipuleo de objetos.

En el primer caso, el docente expresaba: “les voy a hablar del tema...”, reforzando su discurso en algunos casos con imágenes visuales. En el segundo caso, el docente organizaba actividades en las que los/as alumnos/as “miraban, tocaban, exploraban, etc”.

Otro enfoque que influyó en los últimos años parte del supuesto de que el conocimiento del ambiente surge desde la oportunidad que tienen los/as niños/as de actuar sobre los objetos y el medio, observando sus reacciones y estableciendo sus propias relaciones y conclusiones. El rol del docente se limitaba al acompañamiento, a la selección y administración de materiales adecuados y a la creación de condiciones estimulantes.

La propuesta actual para la enseñanza de las ciencias naturales, ciencias sociales y la tecnología demanda al docente crear situaciones de aprendizaje en la que los/as niños/as puedan apropiarse de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecen el conocimiento y organización de la realidad para intervenir creativamente en ella.

Las propuestas actuales de enseñanza para este área:

- *Promueven la actividad de los/as alumnos/as.* No se trata de un hacer por hacer sino posibilitar experiencias y actividades que permitan ampliar y modificar las ideas que ya poseen, construir nuevos conocimientos y formas de indagación sobre el mundo natural, social y tecnológico.
- *Proponen ampliar los conocimientos previos de los/as alumnos/as.* Los alumnos y las alumnas de este nivel tienen ideas propias y conocimientos aproximados de carácter ordinario sobre el mundo social, natural y tecnológico. Presentan desde sus experiencias y formas de vida saberes acerca de la familia, su conformación, roles, costumbres, trabajos y ocupaciones. También conocen paisajes naturales, definidos en espacios a los que atribuyen algunas propiedades y cualidades físicas, identifican muchos de sus elementos, registran los cambios climáticos y reconocen a los seres vivos que los habitan. Utilizan y conocen variados medios de transporte, de comunicación, algunas máquinas y herramientas y otros objetos, productos y procesos tecnológicos. La enseñanza escolar contribuye a modificar estos conocimientos previos ampliándolos y profundizándolos.
- *Promueven la integración didáctica de diversos campos de conocimiento.* Es necesario elaborar unidades de trabajo que permitan relacionar de modo sustantivo y alrededor de temas pertinentes los diversos campos de conocimiento. Esta integración didáctica no implica perder la especificidad de los diferentes campos.
- *Promueven la discusión de ideas y la explicitación de diferentes puntos de vista.* Se proponen secuencias didácticas que a partir de la indagación de hipótesis previas permitan a los niños y a las niñas explicitar sus ideas, confrontar diferentes puntos de vista, y relacionar conceptos.

- *Promueven salidas y experiencias directas.* Es importante contemplar con claridad los objetivos de las mismas, mencionando como ambientes interesantes el zoológico, las plazas o jardines botánicos, acuarios, reservas ecológicas, museos, planetario, instituciones sociales de distinto tipo, el puerto, el aeropuerto, las estaciones de trenes, fábricas, comercios, etc. También requiere de una cuidadosa planificación del docente y de la participación de los/as niños/as en instancias previas a la salida de campo.

En relación a ciencias sociales:

Consideran el proceso de adquisición de normas para la convivencia social. Es necesario reflexionar sobre el valor y función de las normas, pensar sobre las ideas de justicia, libertad, honestidad y tolerancia entre otras, aportando de este modo a la interpretación de los aspectos y causas que inciden en los conflictos inmediatos. Desarrollan contenidos que hacen a la formación ética y ciudadana y a la construcción de categorías conceptuales y valorativas.

- *Promueven el desarrollo de valores culturales* para formación de un individuo y ciudadano reflexivo, usuario y consumidor criterioso creando condiciones para posibilitar alternativas favorables en el desarrollo de proyectos sociales colectivos.
- *Suscitan propuestas de indagación del ambiente social.* Propician la formulación de preguntas, problemas, realización de proyectos, alrededor de los cuales surgirán las ideas previas que los/as niños/as tienen y se pondrá en evidencia también lo que desconocen y algunas contradicciones posibles de abordar.

Las estrategias de indagación se implementan desde distintas técnicas que enriquecen los caminos de búsqueda, organización, registro y comunicación de nuevas informaciones (encuestas, entrevistas, biografías, lectura de objetos, fotografías, libros, y otras fuentes de información).

En relación a las efemérides y actos escolares es necesario definir espacios y estrategias para la búsqueda de información y reflexión sobre los hechos, acontecimientos y personajes históricos, favoreciendo la articulación de contenidos que permitan establecer relaciones y aproximar conceptos para conocer el pasado e interpretar el presente.

En relación a ciencias naturales:

Favorecen la utilización de múltiples procedimientos para explorar el ambiente. Habitualmente las prácticas educativas presentan un fuerte carácter experimentalista, poniendo el énfasis en los aspectos de observación y demostración. Sin embargo, generalmente se refuerza el pensamiento mágico y finalista, ya sea por lo fragmentado de las experiencias, por la elección de un único procedimiento de experimentación o por lo inapropiado del contenido seleccionado en relación a la etapa de pensamiento infantil.

La observación periódica y sistemática tiene gran valor para conocer el ambiente natural, la diversidad de estructuras que presentan los seres vivos, la construcción de distintos tipos de registros que permiten ordenar, reconstruir los hechos y fenómenos, originando interesantes discusiones para acordar el orden de las secuencias según las distintas versiones que ofrecen los dibujos, gráficos, etc.

Es importante incluir la observación de elementos de la naturaleza en su propio habitat, reconocer las características del lugar, y el comportamiento de los seres vivos en él. La reproduc-

ción y producción de experiencias en la sala frecuentemente se transforman en un repertorio de productos que quedan olvidados y en estado de descomposición y abandono en un rincón de la sala. Debe darse continuidad a las actividades realizadas, favorecer una mayor indagación, introduciendo nuevos materiales para profundizar y ampliar los contenidos ya trabajados.

En relación a Tecnología:

Se caracteriza en sus relaciones con la ciencia y la sociedad.

Es importante no entenderla como un mero hacer, ya que la concepción actual no la entiende como ciencia aplicada ni experimental.

Analizar su presencia en la cotidianeidad se articula también con contenidos procedimentales en relación a la formulación y resolución de problemas tanto como con los métodos y pasos que requiere la elaboración de proyectos.

La tecnología no está escindida de los conceptos de creatividad, estética, responsabilidad y ética. Es limitante asociar su enseñanza a tecnologías sofisticadas o de alto desarrollo, sin embargo es importante conocer los recursos regionales contextualizados en sus relaciones con el ambiente tecnológico nacional y mundial.

El ambiente tecnológico en sí presenta productos que se constituyen en la cultura material; procesos y operaciones manuales, mecánicas y mentales y roles sociales efectivizados por las personas.

La construcción de objetos, herramientas, instrumentos simples de trabajo y del mundo del arte da lugar al conocimiento de sus antecedentes históricos, de la diversidad de materiales, de sus propiedades y al establecimiento de múltiples relaciones. Dan lugar a la invención y creación inteligentes tanto como a aprendizajes de tipo procedimental, conceptual y actitudinal.

En relación a las actividades es importante especificar las consignas acotando los datos que generen situaciones problemáticas a resolver y considerar en la evaluación de proyectos y productos.

Al abordar las anticipaciones (iniciación en el diseño de proyectos) para la elaboración de productos se contemplarán las condiciones de los procesos y procedimientos a seguir para que los mismos respondan a las especificaciones del mundo tecnológico.

Es fundamental la reflexión acerca de la propia acción, el reconocimiento de acciones y funciones delegadas por las personas a las máquinas y artefactos y la comparación de los procedimientos habituales de la vida doméstica con los de la vida industrial.

En síntesis, los contenidos de este capítulo aportan al revelamiento de los métodos y procedimientos que ha construido la civilización para satisfacer sus necesidades y para resolver problemas. Estas soluciones e innovaciones no fueron resultado de inspiraciones súbitas, sino producto de los conocimientos disponibles en un momento histórico y en determinados lugares.

5. APRENDIZAJES PARA LA ACREDITACIÓN

Al finalizar el Nivel Inicial deberá constatarse que los alumnos y las alumnas puedan:

- Diferenciar, en su ambiente inmediato, componentes naturales y evidencias de la acción humana.
- Comprender pautas básicas para la conservación y mejoramiento del medio ambiente.
- Ubicarse en el espacio geográfico propio y en otros cercanos.
- Relacionar características de la geografía de la región con el tipo de construcciones y los medios de transporte usados.
- Reconocer distintos modos de organizar el tiempo en las actividades cotidianas, personales y sociales.
- Reconocer vestigios del pasado en su entorno inmediato.
- Identificar hechos sobresalientes de la historia de la comunidad, la provincia y la Nación.
- Reconocer grupos sociales cercanos, tipos de instituciones, y medios de comunicación social, identificando algunas de sus características.
- Diferenciar tipos de trabajo en relación con sus formas de organización y sus funciones sociales.
- Identificar algunas características y propiedades de materiales y objetos de uso corriente.
- Relacionar materiales, herramientas y trabajo humano en el análisis de objetos tecnológicos de su entorno.
- Conocer herramientas, utensilios, productos y objetos inventados y fabricados por la humanidad.
- Reconocer tipos de cambios (naturales o provocados por las personas; reversibles e irreversibles; cambios de estado, etc.).
- Establecer relaciones entre las características de los seres vivos y las de la región en que habitan.
- Identificar algunas características morfológicas y funcionales de los seres vivos y relaciones entre ellas.
- Relacionar el comportamiento de los seres vivos con sus necesidades vitales.
- Reconocer partes externas del cuerpo humano, sus características y funciones.
- Comprender normas básicas de seguridad y nociones vinculadas con el cuidado de la salud y prevención de accidentes.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Fuentes

- ALDEROQUI, Silvia, "Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Contenidos Basicos Comunes", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- CAPIZZANO de Capalbo, Beatriz, "Documento de Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- MARTIN de Roque, María Cristina, "Contenidos Básicos Comunes y Propuestas Metodológicas para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

6.2. Disciplinaria

- BOUDON, R. y Bourricaud, F. "Diccionario crítico de la sociología"; Editorial Buenos Aires, 1993.
- CAMILLIONI, A.: Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales"; en "Didáctica de las Ciencias Sociales", Aisemberg y Alderoqui (comp.); Editorial Paidós, 1994.
- MUMFORD, Lewis: "Técnica y civilización", Editorial Alianza, Madrid, 1979.
- PEDRINACI, Emilio: "Epistemología, historia de las ciencias y abejas" en investigación en la escuela, Nro.23, Sevilla, 1994.
- VIRILLO, Paul: "El arte del motor", Ed. Manantial, Bs. As., 1996.

6.3. Didáctica

- AISEMBERG, B.: " Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos...", en "Didáctica de las Ciencias Sociales"; Aisemberg y Alderoqui (comp.); Ed. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- AITKEN, Mils: "Tecnología Creativa" Ed. Morata, Madrid.
- ALDEROQUI, S.: "Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado", en "Propuesta educativa", año 2, Nro. 3 y 4 ; Flacso; De. Miño y Dávila, Bs. As., 1990.
- BENLLOCH, M.: Ciencias en el Parvulario, Ed. Paidós, Barcelona, 1992.
- BRUSILOVSKY, Silvia: Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia; Ed. Libros del Quirquincho, Bs. As. , 1993.
- CAMILLONI, A. y Levinas, M.: "Pensar, descubrir y prender; propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales", Ed. Aique, Bs.As., 1989.
- FINOCCHIO, Silvia: Enseñar Ciencias Sociales, Ed. Troquel, Bs. As., 1993.

- FRABONI, Franco: "La educación del niño de 0 a 6 años", Ed. Cíncel, Madrid, 1984.
- FRABONI, Galleti, Savorelli: "El primer abecedario: el ambiente"; Ed. Fontanella, Barcelona, 1980.
- FUMAGALLI, L.: "El desafío de enseñar Ciencias Naturales", Ed. Troquel, Bs. As., 1993.
- GARCIA Blanco, A.: "Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos"; Ed. de la Torre; Madrid, 1988.
- LUC, Jean Noel: "La enseñanza de la historia a través del medio", Ed. Cíncel-Kapelusz, Madrid, 1987.
- MERONI, Graciela: "La historia en mis documentos", Ed. Huemul, Bs. As., 1981.
- SPAK, G.: "La ciudad se enseña. Ciencias Naturales.", Ed. Colihue, Bs. As., 1991.
- TONUCCI, F.: "La escuela como investigación. La creatividad.", Ed. Miño y Dávila, Bs. As., 1988.
- ULLRICH, H., Klante, D.: "Iniciación tecnológica en el jardín de infantes y en los primeros grados", De. Kapelusz, Colección de pedagogía práctica, Bs. As., 1982.
- WEISSMANN, H. (comp.): "Didáctica de las Ciencias Naturales." Ed. Paidós, Bs. As., 1993.

Educación Artística

CONTENIDO

1. La educación artística en Nivel inicial

2. Para qué enseñar educación artística en el Nivel Inicial

2.1 Expectativas de logros

3. Los contenidos de educación artística en el Nivel Inicial

3.1 Ejes organizadores

3.2 Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

3.3 Acerca de los contenidos actitudinales del área

3.4 Contenidos

4. Orientaciones didácticas

5. Aprendizajes para la acreditación

6. Bibliografía

6.1 Fuentes

6.2 Didáctica

1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN NIVEL INICIAL

La Ley Federal de Educación establece entre los objetivos del Nivel Inicial el de favorecer la iniciación artística. La Recomendación N° 26/92 del Consejo Federal de Cultura y Educación amplía los alcances de este objetivo al señalar que se propone el "desarrollo de las capacidades creativas de todo tipo, la capacidad de apreciación de la dimensión estética natural y cultural y el cultivo de las diversas formas de expresión y comunicación para el logro de la competencia educativa que permitirá "disfrutar y apreciar las manifestaciones estéticas de carácter plástico, corporal, musical y utilizar armónicamente sus recursos expresivos".

La Educación Artística aporta conocimientos específicos y relevantes en relación con los lenguajes y las manifestaciones artísticas que serán abordados a través de la experiencia con cada uno de los códigos, los procesos de producción, de percepción y de reflexión crítica.

El lenguaje plástico-visual, la música, la expresión corporal y dramática contribuyen por sus características de producción individual y grupal a desarrollar habilidades y actitudes, a orientar elecciones y resoluciones.

Los lenguajes artísticos, idiomas de las imágenes y sonidos así como de los movimientos, gestos y palabras constituyen modos para el desarrollo de la expresión, la comunicación, la simbolización y la creatividad, en búsqueda de una escritura original para volver a escribir el mundo. Vinculan 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. Conjuntamente con otras disciplinas, son fuente de identificación de las personas con su grupo cultural y permiten reconocerse como perteneciente a medios culturales, comunitarios y regionales.

La expresión corporal orienta el conocimiento del lenguaje del movimiento expresivo. Las acciones corporales dan información sobre el propio cuerpo y el cuerpo de los otros. Las diversas maneras de lograr movimientos desarrollados en el espacio y en el tiempo ampliarán el repertorio del lenguaje corporal, transitando desde la espontaneidad a la construcción y apropiación de nuevos saberes.

Permite un espacio para jugar con el mundo del movimiento desde sus propias historias y situaciones de vida, recuperando una de las tantas maneras de ser libres. Un cuerpo libre se integra como parte de la identidad personal y encuentra sus modos de expresión y comunicación con los otros. Se valoriza, se puede habitar sin temores y alegría.

La expresión dramática se orienta a organizar la manifestación de emociones, sensaciones, sentimientos e ideas a través de la acción dramática, (dramatización). Permite la organiza-

ción 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.

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

Los sonidos, los ritmos, la música permiten evocar sensaciones, emociones, experiencias, momentos compartidos por los otros.

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

El aprendizaje de la plástica comienza a través de la imagen y sus componentes el color, las líneas, las formas, las texturas, el espacio y el modo en que estos se organizan. Mediante la observación se aprende a captar la imágenes del entorno, se percibe lo que cada objeto, persona, animal y ambiente transmite y en las representaciones se expresa, describe, comunica; tanto el mundo que los rodea como el mundo de la fantasía, en imágenes bidimensionales y tridimensionales. El aprendizaje del lenguaje plástico inicia a los niños en la comunicación visual, posibilitándoles el intercambio con los otros a través de un lenguaje no verbal.

2. PARA QUÉ ENSEÑAR EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL INICIAL

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

El acceso a variadas formas de representación, propias de cada lenguaje artístico, permite ampliar el campo de las competencias expresivo-comunicativas de los niños.

Se trata de cultivar el desarrollo de estas competencias mediante la indagación de los medios y procedimientos adecuados para elaborar mensajes, de acuerdo a las formas de simbolización que caracterizan a cada lenguaje y las habilidades para utilizar estas formas de representación para entablar una comunicación significativa con los otros.

Del mismo modo se posibilita la comprensión y valoración de los hechos y productos artísticos característicos de distintos contextos y el desarrollo de actitudes estético valorativas.

2.1. Expectativas de logros

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los alumnos y las alumnas logren:

- Iniciarse 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.
- Expresarse y comunicarse a través de los diferentes lenguajes, reflexionando tanto sobre sus propios trabajos como sobre los que han realizado los otros.
- Ampliar y recrear la imaginación y la fantasía, transformando y construyendo modos personales de expresión y comunicación.
- Iniciarse en el conocimiento y la utilización de los procedimientos propios de cada lenguaje, poniéndolos al servicio de sus necesidades de expresión y comunicación.

3. LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL NIVEL INICIAL

Con respecto a la organización de contenidos en este documento se ha tenido en cuenta como criterio agrupar en un área curricular contenidos provenientes de diferentes disciplinas que dan cuenta de las distintas dimensiones de los procesos artísticos.

3.1. Ejes organizadores

En este documento se presentan los contenidos agrupados en ejes procedimentales, elaborados según los criterios explicitados en el ítem “Principios generales para la organización de contenidos” del Encuadre pedagógico- didáctico.

Han sido seleccionados teniendo en cuenta que el aprendizaje artístico se funda sobre la apropiación de procedimientos para la representación, en función de los cuales es posible conceptualizar los elementos propios de los lenguajes artísticos. Se ha tenido en cuenta el pasaje de la actividad artística espontánea del niño a la incorporación conciente, voluntaria y con intencionalidad estética de elementos conceptuales y procedimentales que se plasman en producciones de diferente grado de complejidad. Se seleccionaron los siguientes ejes :

Eje 1: Exploración y análisis de los códigos de los lenguajes artísticos.

La exploración de los elementos de los códigos de los lenguajes artísticos se inicia con aproximaciones sensoriales y lúdicas. La enseñanza y el aprendizaje de los mismos se va complejizando con relaciones, comparaciones, experimentaciones, lecturas, observaciones, múltiples y diversas. 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 de cada código y reconociendo las formas particulares de organización de la expresión corporal y dramática, la música y la plástica, a partir de experiencias significativas que faciliten la expresión personal.

Eje 2: Apropiación de modos y medios para la representación.

Los medios y modos expresivos para la producción e interpretación del lenguaje expresivo corporal, musical, plástico y teatral 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 la de los compañeros posibilita una más adecuada selección de modos y medios expresivos. El conocimiento de las técnicas no tiene valor en si mismo sino en función de posibilitar la elaboración de mensajes significativos para el niño.

Eje 3: Producción específica e integrada.

Los aprendizajes de los elementos del código de cada lenguaje artístico se realizan integrados en la experiencia espontánea. Sólo se avanza analíticamente detectando los elementos particulares del código, los modos de organización, las formas de representación y el manejo de técnicas y procedimientos frente a la resolución de problemas. La producción actúa generalmente como síntesis integradora. Por lo que resulta difícil sino imposible separar el manejo de los elementos conceptuales de los procedimientos, actitudes y valoraciones ya que todos se articulan en la producción.

3.2. Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

Se agrupan procedimientos comunes a las diferentes disciplinas artísticas. Los contenidos procedimentales generales ponen énfasis en los modos de hacer involucrados en los procesos de producción artística. Articulan procesos subjetivos internos del alumno y procesos objetivos que permiten la materialización de las formas de representación. Los procedimientos propios y característicos de cada uno de los lenguajes artísticos son :

- la exploración para percibir y diferenciar información pertinente.
- la imitación como reconocimiento de estructuras y modelos.
- la improvisación y la experimentación con materiales, herramientas, instrumentos y elementos.
- la interpretación para introducir una visión amplia de las valoraciones estéticas.
- la comunicación y la expresión para ampliar las competencias en la producción y comprensión de mensajes.

3.3. Acerca de los contenidos actitudinales del área

Los contenidos actitudinales en la Educación Artística se encuentran fuertemente articulados con la adquisición de conocimientos conceptuales y sobre los modos y medios de representación.

Las actitudes se vinculan tanto con la expresión de la propia interioridad como con la comunicación de una interpretación del mundo y de la vida.

Están presentes las actitudes relacionadas con el entorno afectivo inmediato, con el grupo de pares como receptor u coproductor, con el medio social y aquellas relacionadas con la apreciación del propio trabajo y de comprensión de las manifestaciones artísticas.

Los contenidos actitudinales del área están organizados según los criterios explicitados en el ítem "Principios generales para la organización de contenidos" del Encuadre pedagógico- didáctico y se presentan en el punto de organización de contenidos.

3.4. Contenidos

Se presenta la organización de los contenidos del área siguiendo los criterios explicitados en el ítem “Principios generales para la organización de contenidos” del Encuadre pedagógico-didáctico.

PLASTICA

Contenidos Conceptuales:

Eje 1: Exploración y análisis de los códigos de los lenguajes artísticos y su organización

La imagen como instrumento de expresión y comunicación:

- La imagen fija/ en movimiento y sus elementos: color: puro y sus mezclas. Transparentes/ opacos, claros-oscuros.
 - Gradación de colores con blanco y negro.
 - Texturas: visuales y táctiles. Lisas-ásperas, suaves-rugosas.
 - Formas: Abiertas, cerradas, planas con volumen.
 - Líneas: verticales, horizontales, oblicuas, rectas, onduladas, curvas, quebradas.
- La organización de los elementos de la imagen: movimiento, ritmo, contraste, proximidad, semejanza, equilibrio.
 - Relaciones entre las formas y los colores: la composición.
 - Percepción global y segmentaria: parte/todo, figura-fondo.
 - La imaginación y la fantasía.

Eje 2: Apropriación de modos y medios para la representación

- La percepción parcial y global: semejanzas/diferencias.
- La imagen en la bidimensión y en la tridimensión como herramientas para la expresión y comunicación.
- Representación en el espacio bidimensional: dibujo, pintura, grabado.
- Representación en el espacio tridimensional: construcciones, modelados, grabados.
- Contenido y forma.
- Lo figurativo y lo no figurativo

Eje 3: Producción específica e integrada

- La imagen como instrumento de expresión y comunicación:
- imagen fija y secuenciada
- imagen plana y con volumen
- Organización de los elementos: formas, líneas, colores y texturas en el espacio bi y tridimensional.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración de las posibilidades de los elementos del código del lenguaje plástico y su organización.
- Construcción de imágenes percibidas, fantaseadas o imaginadas.
- Exploración del color, la forma, la textura, el espacio y la línea a partir de imágenes de la vida cotidiana, del mundo imaginario y de la fantasía.
- Reconocimiento de imágenes fijas y en movimiento del entorno.
- Discriminación, reconocimiento y selección de formas, colores, texturas, espacios y líneas del entorno.
- Exploración en formatos de diferentes dimensiones y en soportes de calidades distintas.
- Reconstrucción de imágenes visuales a través de su evocación.
- Exploración de producciones plásticas de artistas de la región del país y de otros países.
- Reconocimiento de los elementos de la plástica y su organización en producciones de la región.
- Lectura de imágenes y reconocimiento de los distintos mensajes expresados y comunicados.
- Reconocimiento de los procedimientos más adecuados para la representación bidimensional y tridimensional apropiadas al proyecto personal.
- Conocimiento del uso de herramientas y materiales.
- Observación de su propia producción y de las producciones de los otros.

EXPRESION CORPORAL**CONTENIDOS CONCEPTUALES***Eje 1: Exploración y análisis de los códigos de los lenguajes artísticos y su organización*

- Movimientos de las distintas partes del cuerpo:
 - Extremidades, tronco, cabeza. Columna vertebral. Zonas articulares y musculares.

- Imagen global y segmentaria del cuerpo en movimiento y en quietud:
- Sensaciones que registra el cuerpo. Tono muscular. Tensión, relajación. Representación del cuerpo en movimiento.

Eje 2: Apropriación de modos y medios para la representación

- Calidades del movimiento:
 - Los pares opuestos: fuerte-suave, rápido-lento, pesado-liviano.
 - La intencionalidad del movimiento.
- El movimiento en el espacio:
 - Relaciones espaciales: cerca-lejos, arriba-abajo, adelante-atrás, a un lado-al otro.
 - El diseño espacial en movimiento (trayectorias):
 - Líneas rectas y curvas.
 - Aperturas y cierres.
 - Ampliación, reducción.
 - Los apoyos del cuerpo. El espacio que ocupa el propio cuerpo.
- Percepción del espacio:
 - En quietud y movimiento.
 - El espacio que ocupan los objetos y los otros.
- El movimiento en el tiempo:
 - Simultaneidad, alternancia.
 - El movimiento como lenguaje personal y social.
 - El carácter y estilo de los movimientos propios y de los otros.
- Los estados anímicos. Su manifestación:
 - El gesto, la actitud corporal, el rostro, el movimiento del cuerpo.
 - El vínculo corporal en quietud y en movimiento consigo mismo, con los otros.

Eje 3: Producción específica e integrada

- El diálogo corporal: rol activo y pasivo. Emisor y receptor. Producción de mensajes.
- Las danzas de la zona, de otras regiones y las pertenecientes al acervo cultural.
- Coreografías sencillas.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES;

- Exploración de las posibilidades del movimiento del cuerpo propio y del otro.
- Exploración de las posibilidades del movimiento a partir de objetos de uso cotidiano, disfraces, máscaras, personajes de la vida real y del mundo de la fantasía.
- Ejecución de los movimientos con paulatina precisión.
- Coordinación del movimiento: en relación al propio cuerpo, a otros cuerpos, a los objetos.
- Ejecución de movimientos iguales o distintos a otros.
- Improvisación de movimientos solos o con otros.
- Exploración del espacio: en relación al propio cuerpo, en relación con los otros, en relación con los objetos.

EXPRESION DRAMÁTICA

CONTENIDO CONCEPTUALES

Eje 1: Exploración y análisis de los códigos de los lenguajes artísticos y su organización

- Elementos del código:
 - Objeto real-imaginario
 - Situación real-imaginaria
 - Roles conocidos-imaginados
 - Las acciones
 - La historia argumento
- Organización de los elementos:
 - Situación dramática: aquí/ahora
 - Relato: el tema y los sucesos.
- El diálogo: el tema y los sucesos.
- Los recursos técnicos: atuendo, maquillaje, utensilios.

Eje 2: Apropiación de modos y medios para la representación

- El cuerpo como instrumento de expresión-comunicación.
 - El propio cuerpo: reconocimiento global y segmentado.

- El cuerpo de los otros: reconocimiento global y segmentado.
- 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 herramientas de expresión-comunicación:
 - Percepción global y segmentaria de sonidos, gestos y movimientos.
 - Gestos y estados de ánimos.
 - Posibilidades expresivas.
- La imaginación y la fantasía:
 - Lo real y lo ficcional.
 - Las emociones y los sentimientos.

Eje 3: Producción específica e integrada

- Procedimientos de imitación y dramatización.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

- Exploración de gestos y movimientos.
- Expresión de sentimientos, emociones, vivencias e intenciones por medio de diferentes códigos.
- Imitación de animales, de roles y acciones.
- Imitación de gestos, voces y movimientos.
- Transformación de objetos.
- Narración de historias reales o imaginarias.
- Invención de diálogos.
- Respeto por los turnos de espera en el diálogo.
- Aceptación del "como sí".
- Representación de roles conocidos e imaginados.
- Desarrollo de acciones propias de diferentes roles.
- Utilización de atuendo, maquillaje y objetos en la representación de roles.
- Disposición de ambientaciones utilizando elementos con función escenográfica.
- Dramatización de situaciones cotidianas e imaginarias.

MUSICA

CONTENIDOS CONCEPTUALES*Eje 1: Exploración y análisis de los códigos de los lenguajes artísticos y su organización*

El sonido y sus atributos:

- Relaciones sonoras de: altura, intensidad, timbre, duración.
- Espacialidad del sonido: procedencia, distancia, dirección.
- El sonido en el entorno natural y social inmediato.

Organización del sonido en la música:

- Ritmo: rítmica proporcional; rítmica libre; organización rítmico-métrica: unidades de tiempo uniforme; motivos rítmicos;
- Tempo: velocidad media (rápido-lento); fluctuaciones (acelerando, rallentando);
- Melodía: diseños melódicos con movimientos ascendentes y descendentes; melodía y centro tonal: suspensivas y conclusivas; motivos melódicos.
- Textura musical: relaciones de figura/fondo; monodía.
- Forma: relaciones de sucesión entre las partes: partes que se repiten, que contrastan.
- Carácter: tono emocional y trama argumental.
- Componentes expresivos: articulación, dinámica.
- Juego concertante: alternancia de solista y conjunto
- Géneros y estilos: vocal: tradicional infantil y autoral. Música instrumental, música popular, folklórica, académica.
- Recepción musical: relaciones sonoras y relaciones musicales: organización temporal, tonal, formal, componentes tímbricos, verbales, texturales.

Eje 2: Apropriación de los modos y medios para la representación

- La voz: femenina, masculina infantil; modalidad de emisión-articulación: voz hablada, voz cantada; recursos expresivos: chistidos, tarareo, etc.
- Fuentes sonoras (convencionales y no convencionales): materiales: características y propiedades sonoras; relación entre materiales y sonidos: superficie, tamaño, textura, forma con respecto al registro, sonoridad, etc.
- Modos de acción: percutir, raspar, frotar, sacudir, entrechocar, soplar, puntear, etc.
- Mediadores para la ejecución instrumental: palillos.

Eje 3: Producción específica e integrada

- Relatos sonoros: disciplina sonora de situaciones cotidianas.
- Ritmo verbal: Juegos orales con movimiento y sincronizados.
- Cancionero e interpretación de canciones que proponen juegos de concertación vocal/instrumental.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Discriminación auditiva, selección y producción de sonidos y relaciones sonoras atendiendo a sus atributos
- Producción vocal e instrumental de sonidos como correlato descriptivo del entorno inmediato.
- Reconstrucción de situaciones sonoras a través de su evocación.
- Discriminación auditiva de voces de diferente registro.
- Interpretación individual y grupal de melodías y canciones del repertorio infantil tradicional/autoral y del folklore regional.
- Identificación auditiva de instrumentos musicales.
- Representación corporal y gráfica de los atributos del sonido.
- Experimentación de diferentes modos de acción para producir sonidos:
 - percutir, raspar, frotar, sacudir, entrecuchar, soplar, puntear.
- Coordinación motriz en la ejecución vocal e instrumental.
- Construcción de instrumentos sencillos con materiales de uso cotidiano.
- Producción de proyectos instrumentales de canciones atendiendo a componentes de estilo, carácter, seleccionando las fuentes sonoras más adecuadas y los modos de acción, etc.
- Ejecución vocal/instrumental individual y grupal.
- Concertación grupal de ejecuciones vocales y/o instrumentales.
- Improvisación vocal e instrumental: de sonidos para relatos sonoros, de motivos rítmico-melódicos para acompañar canciones y/o trozos musicales grabados, textos y movimientos corporales.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación consigo mismo.

Iniciación en :

- El aprecio por sí mismo
- La valoración del vínculo afectivo y la expresión de los sentimientos.

- La reflexión sobre lo realizado.
- La confianza en sus propias posibilidades y aceptación de sus limitaciones para resolver problemas, para comunicarse, etc.
- El gusto por el trabajo de modo autónomo y por el trabajo con el otro.
- La perseverancia y esfuerzo en la búsqueda de resultados.

En relación con los otros.

Iniciación en:

- La valoración del trabajo con otros para resolver situaciones o conflictos y como medio para el logro del bien común.
- El respeto de las normas y/o acuerdos construidos cooperativamente para la convivencia cotidiana.
- El respeto a las opiniones, posibilidades y producciones de los demás, aceptando el error propio y de otros, valorando el intercambio de ideas.
- El respeto por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.
- El respeto por los valores democráticos. Solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- La aceptación y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, lingüísticas, de sexo, de oficios y profesiones.

En relación al conocimiento y su forma de producción.

Iniciación en:

- La disponibilidad hacia la curiosidad, la honestidad y la apertura en la indagación de la realidad y en la resolución de situaciones problemáticas.
- El respeto y cuidado de materiales, objetos personales y colectivos.
- La valoración del uso de los lenguajes para recrear y representar la realidad, lo imaginario, para la resolución de conflictos y como medio de expresión y comunicación de sentimientos y aprendizajes.
- Valoración de la escritura y diversos tipos de registro para organizar y documentar la memoria individual y colectiva.
- La disposición favorable en el conocimiento de los diferentes modos de organización social, de los diferentes medios de comunicación, características y modalidades culturales y tecnológicas.
- El aprecio y valoración por las manifestaciones estéticas.
- El aprecio, cuidado, respeto y goce del ambiente natural y del tiempo libre.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La enseñanza de los lenguajes artísticos estuvo caracterizado por enfoques centrados en un aspecto parcial del objeto de estudio, y ha sido influido por los aportes de la psicología y de la sociología, pero no ha podido reconocer la complejidad de la producción artística y de su aprendizaje como totalidad.

El reconocimiento de los supuestos de base de la música, la plástica, el teatro y la expresión corporal, resulta necesario para poder elaborar propuestas didácticas que resignifiquen los aportes parciales de los distintos enfoques, superando su carácter reduccionista.

Las propuestas de enseñanza actuales:

- Incorporan componentes lúdicos y creativos que contribuyen a generar el placer de la propia realización y la estimación con el propio progreso en las posibilidades expresivas.
- Promueven a la exploración, manipulación, experimentación, comparación y evaluación de materiales, técnicas e instrumentos que mejor se adecuen para materializar, de acuerdo a la especificidad de cada lenguaje, una producción que dé cuenta tanto de las ideas, pensamientos y sentimientos, de lo que se desean expresar y comunicar tanto como de la forma de representación seleccionada.
- Promueven actividades de integración grupal, generando actitudes de confianza, seguridad, respeto y tolerancia ante producciones o soluciones diferentes, condiciones necesarias para la actividad creativa y el desarrollo del pensamiento divergente.
- Evitan las ejercitaciones rutinarias o repetitivas que pudieran desalentar el desarrollo de las disposiciones expresivas de los niños.
- Propician las actividades de planificación y evaluación de la tarea favoreciendo el desarrollo de su propia capacidad crítica y el acceso a los criterios evaluativos.

Las propuestas de enseñanza de expresión dramática:

- Propician actividades de dramatización que procurarán un paulatino acercamiento al teatro como forma de representación organizada, favoreciendo la apropiación de los elementos del código teatral.
- Permiten la utilización de códigos variados (verbal, gestual, corporal, musical) por lo cual se verán enriquecidos si se han trabajado las múltiples opciones expresivo-comunicativas a través de estos códigos.
- Propician la rotación en los roles técnicos del teatro (actor-espectador-autor-escenógrafo-crítico), así como la activa participación en diálogos, imitaciones, improvisaciones y producciones que promueven el trabajo cooperativo.

- Promueven la creación de historias, personajes y situaciones dramatizables y el uso flexible del espacio y de variados materiales (trajes, objetos, máscaras, música).

Las propuestas de enseñanza de expresión corporal:

- Promueven generar condiciones de confianza y seguridad grupal e individual que faciliten la desinhibición corporal, la apertura expresiva y el compromiso con las actividades corporales.
- Propician el juego como punto de partida en el proceso de expresión del cuerpo, enriquecido con experiencias que estimulen la observación, la curiosidad y el análisis de las posibilidades 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).
- Promueven la participación en actividades coordinados con otros niños y la ampliación de las posibilidades del uso del espacio y los objetos, favoreciendo 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.

Las propuestas de enseñanza de Plástica:

- Propician la realización de trabajos de observación de objetos, ambientes, personas, animales, plantas y/o paisajes y su incorporación a las representaciones en el espacio bidimensional/tridimensional.
- Utilizan las imágenes plástico-visuales que traen los niños, ya que permiten el enriquecimiento de las opciones expresivas del grupo cuando se les permite analizar lo particular de cada una de ellas y lo común con otras imágenes.
- Utilizan recursos como fotografías, soportes, herramientas y materiales variados que permiten ampliar las posibilidades de representación mediante su análisis y problematización, tanto en los modos figurativos como no figurativos de producción de mensajes plásticos.
- Otorgan un lugar de importancia a las consignas para la construcción del aprendizaje plástico, ya que su enunciación orienta, complejiza, problematiza e incide sobre la tarea de esta construcción.
- Resignifican los resultados imprevistos durante la producción de los niños como un medio de motivación para la generación de nuevas imágenes.
- Promueven la propia experiencia de representación y la lectura de resultados ya que favorece el paulatino progreso en la capacidad de lectura de imágenes plástico-visuales y de los mensajes contenidos.

Las propuestas de enseñanza de música:

- Toman en cuenta -al momento de hacer música- la inclusión de componentes de humor, alegría y diversión, como así también la creación de momentos para experimentar con variedad

de materiales y fuentes sonoras, frecuentar un variado repertorio de obras musicales, realizar juegos verbales, ejecuciones vocales e instrumentales y producciones sonoras de acontecimientos de la vida cotidiana. Estas situaciones promueven en los niños y niñas el desarrollo de competencias expresivas que se irán configurando en el tránsito por la escolaridad.

- Estimulan en las etapas iniciales del aprendizaje musical las habilidades perceptivas y motrices en íntima vinculación individual y concertada.
- Promueven el enriquecimiento paulatino de las producciones musicales, en una búsqueda de resultados expresivos de creciente factura.
- Priorizan la práctica musical, desde la exploración hacia la apropiación de contenidos conceptuales propios del nivel para desarrollar competencias auditivas que le permitirán al niño recorrer un camino que lo llevará progresivamente hacia el logro de conductas de autodirección en el hacer musical.

5. APRENDIZAJES PARA LA ACREDITACIÓN

Al finalizar el Nivel Inicial deberá constatarse que los alumnos y las alumnas puedan:

- Reconocer y diferenciar algunos de los elementos de los lenguajes corporal, plástico, visual, musical y dramático, seleccionando los más adecuados para transmitir un mensaje.
- Relacionar y organizar elementos de cada uno de los lenguajes artísticos en representaciones expresivo-comunicativas.
- Reconocer, discriminar y evocar sonidos e imágenes del entorno natural y social.
- Utilizar en forma creativa el lenguaje musical, corporal, plástico y dramático.
- Reconocer las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las imágenes plástico visuales.
- Reconocer las diferentes manifestaciones artísticas de su contexto cultural.
- Producir individual y grupalmente imitando y explorando diferentes materiales y procedimientos propios de cada lenguaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Fuentes

- AKOSCHKY, Judith, "Música en el Nivel Inicial. Contenidos Básicos Comunes", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- BRANDT, Ema, "Educación Plástica para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- CAPIZZANO de Capalbo, Beatriz, "Documento de Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- GONZALEZ, Lady Elba y Jaritonsky, Perla, "La Educación Corporal en el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.
- MARTIN de Roque, María Cristina, "Contenidos Básicos Comunes y Propuestas Metodológicas para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

6.2. Didáctica

- HERNÁNDEZ, F. Y Hernández, A. Jódar Miñarro Y R. Marín Vidal, Coordinadores, ¿Qué es la educación artística?, Edit. Sendai, Barcelona, 1991.
- GARDNER, Howard, Educación artística y desarrollo humano, Edit. Paidós Educador, Argentina, 1994.
- GARDNER, Howard, Arte; mente y cerebro, Una aproximación cognitiva a la creatividad, Edit. Paidós, Argentina, 1987.

6.3. Disciplinaria

Música

- AKOSCHKY, Judith, Cotidifonos, Edit. Ricordi, Bs. As., 1991.
- EINES, J. Y Mantovani A., Didáctica de la dramática creativa, Gedisa, 1984
- GAINZA, Violeta H. de, La educación musical frente al futuro, V (Editora) Guadalupe. Bs. As.
- GAINZA, Violeta H. de, Nuevas perspectivas de la educación musical, Edit. Guadalupe, Bs. As., 1992
- HARGREAVES, David, Infancia y educación artística, Edit. Monata, Barcelona, 1989.
- MALBRÁN, Silvia, El aprendizaje musical de los niños, Acti-Libro, Bs. As., 1980.
- PAYNTER, John, La música moderna en la escuela, Edit. Guadalupe, Bs. As., 1993.

PESCETTI, L., Taller de animación y juegos musicales, Editorial Guadalupe, Bs. As., 1992.

SWANWICK, Música, mente y educación, Edit. Monata, Barcelona, 1991.

Expresión dramática

BARRET, G. Pedagogía de la Expresión Dramática, recherche en expression, Montreal, 1989.

EINES, J. Y Mantovani A. , Didáctica de la dramática creativa, Gedisa, 1984

FOURE, G. Y Lascar, S , El juego dramático en la escuela, Cincel Kapelusz, 1981.

RENOULT, N. Y Vialaret, C. Dramatización infantil, Narcea, 1994.

Plástica

BARTOLOMEI, Francesco de, El color de los pensamientos y los sentimientos, Edit. Ocbedo, 1994.

HOLLOWAY, La conquista de la tercera dimensión, Piaget, Concepción del espacio en el niño, Edit. Paidós Educador, 1992.

JUANOLA Terradellas, Roser y Balada Monclus, Marta, La educación visual en la escuela", Edit. Paidós, 1987.

LURCAT, L., Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el preescolar, Edit. Cincel, Madrid, 1986.

Educación Física

CONTENIDO

1. La educación física en el Nivel Inicial

2. Para qué enseñar educación física en el Nivel Inicial

3. Los contenidos de educación física en el Nivel Inicial

3.1 Ejes organizadores

3.2 Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

3.3 Acerca de los contenidos actitudinales del área

3.4 Contenidos

4. Orientaciones didácticas

5. Aprendizajes para la acreditación

6. Bibliografía

6.1 Fuentes

6.2 Disciplinaria

6.3 Didáctica

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

En la segunda mitad del siglo XX ha habido, por parte de la comunidad educativa, un progresivo reconocimiento del valor educativo de las prácticas corporales y lúdicas en la primera infancia.

A ello se debe probablemente la creciente aceptación de los beneficios que para niños y niñas implica la práctica de la Educación Física en el Nivel Inicial.

En esta etapa, fuertemente signada por la adquisición y desarrollo de múltiples habilidades y capacidades, la Educación Física contribuye a la formación corporal, orgánica, postural y motriz. Contribuye al perfeccionamiento de las funciones perceptiva e imaginativa, a la educación del movimiento, y por tanto a la adquisición de actitudes posturales básicas, habilidades y destrezas y al desarrollo de las capacidades corporales y orgánicas mediante actividades organizadas según las posibilidades y necesidades del cuerpo y el psiquismo infantiles.

Pero en el niño pequeño, el movimiento corporal constituye también un medio privilegiado para apropiarse de un conjunto de experiencias nuevas y enriquecer y ampliar el que dispone, en beneficio del desarrollo de todas las dimensiones constitutivas de la persona.

El carácter educable y educativo del cuerpo y del movimiento se extienden a la formación social y moral, en la medida en que el tono muscular constituye la base del vínculo que sostiene la actividad relacional del ser humano.

Vivimos nuestro cuerpo y su relación con el espacio-tiempo circundante a través y por la intermediación del otro, vínculo en el que la experiencia tónico-emocional juega un papel principal.

En el Nivel Inicial, la práctica de actividades corporales y motrices, y la reflexión sobre esa práctica, promueve una experiencia corporal que, estrechamente vinculada con la experiencia lúdica, resulta esencial en el conocimiento de sí mismo, del mundo y de los otros y en la conquista de una progresiva disponibilidad corporal y autonomía personal.

Los contenidos seleccionados para el Nivel Inicial rescatan las posibilidades de la Educación Física tanto como educación del cuerpo y del movimiento cuanto como educación por el cuerpo en movimiento. En ese orden, los contenidos seleccionados constituyen elementos significativos de nuestra cultura corporal y motriz con los que los/as alumnos/as interactúan, y el elemento central que mediatiza las relaciones entre docente y alumnos. Ambas interacciones pueden ser orientadas por el docente para desarrollar capacidades que permitan la formación de competencias.

2. PARA QUÉ ENSEÑAR EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial constituye una etapa importante en el desarrollo de los/as niños/as, caracterizada por la posibilidad de adquirir los primeros aprendizajes en los planos corporal, intelectual y emocional. Estas adquisiciones resultan determinantes tanto para los procesos de individualización y socialización como para los aprendizajes que se sucederán a lo largo de la vida del niño y la niña.

En esta etapa, el aprendizaje de los contenidos de la educación física, adaptados a las necesidades, intereses y posibilidades de los niños y articulados con los de otras disciplinas en el contexto del currículo escolar, contribuye a: iniciar a los niños y las niñas en el aprendizaje de los usos y manifestaciones del cuerpo y del movimiento propios de nuestra cultura y sociedad; favorecer el conocimiento del propio cuerpo; adquirir y afianzar las destrezas y habilidades motrices básicas, el desarrollo corporal y orgánico saludable; el desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivas implicadas en la solución de problemas y situaciones lúdicomotrices; el desarrollo de la comunicación y la expresión; la promoción de actitudes de autoestima, tolerancia, respeto, valoración y cuidado de sí mismos, de los otros y del ambiente; y el desarrollo en los niños y las niñas de una disposición favorable a la práctica placentera de actividades motrices.

2.1. Expectativas de logros

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los alumnos y las alumnas logren:

- Iniciarse en la aceptación y expresión desinhibida del propio cuerpo, a partir de la construcción de su imagen corporal, y disponer de un conocimiento global del mismo, de sus partes, de su capacidad de movimiento global y segmentaria, de sus esquemas posturales básicos y de sus funciones principales.
- Adquirir hábitos de higiene y de cuidado de su cuerpo y el de sus compañeros, así como del entorno.
- Desarrollar habilidades y destrezas corporales y motrices básicas que les permitan participar satisfactoriamente en las actividades corporales y lúdicas propias de la etapa y en la realización de propósitos colectivos.
- Adquirir una mayor coordinación dinámica general.
- Iniciarse en el respeto de las reglas y en su elaboración y construcción cooperativa, integrando habilidades y destrezas en el desarrollo de juegos motores.

3. LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

Los contenidos de Educación Física para el Nivel Inicial se articulan en torno a ejes que integran contenidos conceptuales y procedimentales de distintas configuraciones de movimiento. Estos ejes se distinguen con fines organizativos pero deben considerarse en relación con la unidad estructural de la Educación Física y con su necesaria vinculación con otros contenidos escolares.

3.1. Ejes organizadores

En este documento se presentan los contenidos agrupados en ejes, elaborados según los criterios explicitados en el ítem “Principios generales para la organización de contenidos” del Encuadre pedagógico- didáctico. Se seleccionaron los siguientes ejes:

Eje 1: El niño, su cuerpo y su movimiento

Se agrupan un conjunto de contenidos conceptuales y procedimentales provenientes de distintas configuraciones de movimiento, vinculados con la construcción de la relación entre el individuo y su cuerpo, caracterizada en el Nivel Inicial por el descubrimiento y la interiorización progresiva de la topografía corporal, de las capacidades de movimiento globales y segmentarias, de sus posibilidades posturales, de sus capacidades expresivas y comunicativas, de percepciones básicas de los nexos entre el cuerpo y el movimiento propio, el pensamiento y la emoción, y por el ajuste de sus esquemas motrices y posturales y de sus capacidades corporales y orgánicas a la apropiación de habilidades y destrezas básicas.

Eje 2: El niño, el mundo y los otros

Se incluyen aquellos contenidos conceptuales y procedimentales provenientes de distintas configuraciones de movimiento vinculados a las relaciones de interacción entre el niño, el grupo y el medio físico posibilitadas por el propio cuerpo y el propio movimiento. En el Nivel Inicial, dichas relaciones están caracterizadas por la apropiación y el empleo de habilidades y destrezas, capacidades corporales y orgánicas, y esquemas posturales, tanto en la resolución inteligente de problemas ligados al afronte del medio físico y del dominio de objetos, como a la participación del niño y la niña en situaciones lúdicas colectivas, que suponen determinada integración entre acciones motrices disponibles y aceptación y elaboración de reglas reguladoras de la situación.

3.2. Acerca de los contenidos procedimentales generales del área

Los procedimientos generales de la Educación física responden a dos órdenes de procedimientos: los relacionados con el antes, durante y después de la práctica corporal y motriz y los rela-

cionados con la especificidad de los aprendizajes corporales y motrices, en relación a las posibilidades de la etapa.

Los primeros se relacionan con el desarrollo de la incipiente conciencia del niño acerca de la necesidad de preparación del cuerpo y del ambiente para la práctica de actividades corporales y motrices, de considerar ciertos recaudos básicos durante el ejercicio corporal y motriz, y con la percepción básica de la secuencia actividad motriz -recuperación. Incluyen la iniciación en la apropiación de conocimientos y hábitos básicos de higiene corporal y postural; de preservación, cuidado y acondicionamiento del ambiente; de medidas de seguridad personal y grupal; de técnicas elementales de preparación orgánica y artromuscular y de recuperación y estabilización de funciones corporales.

El segundo tipo de procedimientos se relaciona con la especificidad que cobran en el Nivel las formas de aprendizaje y la práctica de las habilidades y destrezas corporales y motrices. Incluyen el juego con los esquemas motores básicos y conceptos respectivos de los que el niño dispone ajustados al contexto de la situación, tanto como la exploración, imitación e invención de esquemas motores básicos y de los conceptos relacionados que impliquen una reacomodación de la experiencia motriz disponible y por lo tanto su enriquecimiento y ampliación, el empleo de capacidades orgánicas y corporales con ajuste al objetivo de la acción, la orientación espacio-temporal de los esquemas de acción motores ajustados en relación al contexto situacional y la reflexión y expresión - comunicación sobre lo actuado en el plano de la motricidad.

3.3. Acerca de los contenidos actitudinales del área

La apropiación efectiva de los contenidos actitudinales del área, resulta del reforzamiento mutuo entre capacidades difícilmente diferenciables: lo que el individuo sabe de su cuerpo y su movimiento y el de los demás; lo que el individuo hace con su cuerpo y su movimiento y lo que el individuo siente acerca de su cuerpo y su movimiento y el de los demás.

El Nivel Inicial permite comenzar la estimulación sistemática y gradual que llevará a la adopción e incorporación a la propia conducta de valores y disposiciones ligados a los usos y manifestaciones del cuerpo y el movimiento.

En este sentido, se proponen contenidos actitudinales que colaboran con el desarrollo individual y social de las alumnas y los alumnos, y que propician la percepción del valor y la necesidad de los marcos normativos y del comportamiento solidario y cooperativo en los juegos y actividades corporales y motrices, de la calidad y precisión en el movimiento, de la creatividad en la búsqueda de soluciones a problemas de movimiento, de la perseverancia en la consecución de un objetivo, del disfrute y de la participación en juegos y actividades motrices, del trabajo y el juego autónomo y con otros, del respeto por el cuerpo y movimiento de los otros, del cuidado de la salud personal, comunitaria y del ambiente, del diálogo como posibilidad de acuerdo, de la curiosidad y apertura crítica y del respeto por las condiciones de higiene y seguridad en la práctica de actividades corporales y motrices.

En la consideración de los mismos debe tenerse en cuenta que dada su naturaleza, la interconexión de los mismos con escenarios no escolares, y su ligazón con la maduración afectiva, sus alcances siempre pueden profundizarse.

Los contenidos actitudinales del área están organizados según los criterios explicitados en el ítem "Principios para la organización de contenidos" del Encuadre pedagógico- didáctico y se presentan en el punto de organización de contenidos.

3.4. Contenidos

Se presenta la organización de los contenidos del área siguiendo los criterios explicitados en el ítem “Principios generales para la organización de contenidos” del Encuadre pedagógico- didáctico:

Eje 1: El niño, su cuerpo y su movimiento

Contenidos Conceptuales:

- El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Tamaño. Contorno. Espacio que ocupa. Las partes del cuerpo.
- Los movimientos de todo el cuerpo y de sus partes. Posibilidades y limitaciones.
- Las capacidades físicas. Fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, coordinación, equilibrio.
- Los lados del cuerpo y el lado más hábil.
- El cuidado del cuerpo. Estar sano. Higiene, actividad física, alimentación.
- Movimientos e imaginación, movimientos y estado de ánimo.
- Cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad. Ritmo cardíaco, respiratorio. Temperatura. Transpiración.
- Movimiento e inmovilidad. Tensión y relajación global. Flexión y extensión.
- Posturas básicas. Postura y movimiento.
- El mecanismo respiratorio. Fase de inspiración y exhalación.
- El espacio de juego: gráfico y motor, parcial y total.
- Los contrastes rítmico-temporales. Rápido, lento, antes, después, al mismo tiempo, más largo, más corto, en las habilidades motrices básicas.
- El pulso, el compás, el acento, en las habilidades motrices básicas .

Contenidos Procedimentales:

- Exploración y reconocimiento de las características topográficas del propio cuerpo y del cuerpo de los otros.
- Percepción de las posibilidades de movimiento de todo el cuerpo y de sus partes.
- Percepción y exploración del empleo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, la coordinación y el equilibrio en las habilidades motrices.
- Exploración y percepción de los lados del cuerpo y el lado más hábil en las habilidades motrices.
- Observación y reconocimiento de relaciones básicas entre higiene, actividad física, alimentación y cuidado del cuerpo. Práctica de normas básicas de higiene y cuidado del cuerpo.

- Reconocimiento de relaciones básicas entre posturas, movimientos e imaginación y posturas, movimientos y estado de ánimo. Juego y Exploración de la capacidad de expresión gestual y mímica.
- Percepción de los cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad física.
- Comparación de los contrastes movimiento e inmovilidad, flexión y extensión, tensión y relajación, en los juegos y actividades motrices.
- Invención de posturas básicas, y de combinaciones entre posturas y entre posturas y movimientos.
- Exploración de la función respiratoria. Comparación de la fase de inspiración y exhalación.
- Orientación de las acciones e identificación de las relaciones en el espacio topológico. Construcción y armado de espacios de juego.
- Trasposición de las acciones desde el espacio gráfico al locomotor y viceversa.
- Exploración y comparación de contrastes rítmico-temporales. (Rápido, lento, antes, después, al mismo tiempo, más largo, más corto) en los juegos y actividades con habilidades motoras básicas.
- Identificación de elementos del ritmo: el pulso, el compás, el acento, en las habilidades motrices básicas.

Eje 2: El niño, el mundo y los otros

Contenidos Conceptuales:

- Los juegos: existen y se inventan. Individuales, en parejas, en grupos. Con elementos y sin elementos.
- La regla como norma que permite el juego: las acciones posibles, la ubicación, el turno, los espacios permitidos y no permitidos.
- Los roles, compañero y oponente como compañeros de juego. Las actitudes en los juegos: cooperación, oposición.
- Acciones individuales y proyecto colectivo en los juegos y actividades con otros.
- Las posibilidades y limitaciones personales en acciones motrices, en las actividades y juegos con otros y de interacción con el ambiente.
- Los lados del cuerpo y el lado hábil, en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente.
- Las capacidades físicas: fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, equilibrio y coordinación en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente.
- El espacio gráfico y motor, parcial y total. Las rotaciones y los lugares asignados y elegidos en los juegos y actividades con otros.
- Los contrastes rítmico-temporales, rápido, lento, antes, después, al mismo tiempo, más largo, más corto, en las habilidades motrices básicas en los juegos y actividades con otros.

- El pulso, el compás, el acento, en las habilidades motrices básicas en los juegos y actividades con otros.
- El cuidado y la preservación de si mismo, de los otros, del material y del ambiente.
- La vida y las actividades al aire libre. Armar la carpa. Preparar la comida. Delimitar y limpiar el lugar. Jugar.

Contenidos Procedimentales:

- Juego e invención de juegos funcionales, cooperativos, cantados, de rondas, de bandos, reglados, de rol y tradicionales.
- Empleo, elaboración y modificación de reglas ligadas a las acciones, los espacios, etc., en juegos y actividades con otros.
- Propuesta y recopilación de juegos conocidos e inventados.
- Exploración e identificación de roles y actitudes básicos en los juegos y actividades con otros.
- Percepción del nexo entre acciones individuales y proyecto colectivo en los juegos y actividades con otros.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones de la capacidad propia de movimiento, en las actividades y juegos con otros y de interacción con el ambiente.
- Exploración y percepción de los lados del cuerpo y el lado hábil en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente.
- Percepción y exploración del empleo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, la coordinación y el equilibrio en habilidades motoras básicas en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente.
- Orientación de las acciones en el espacio topológico, en los juegos y actividades con otros. Construcción y armado de espacios de juego en juegos colectivos.
- Exploración y comparación de los contrastes rítmico-temporales tales como rápido, lento, antes, después, al mismo tiempo, más largo, más corto, en las habilidades motrices básicas en los juegos y actividades con otros.
- Identificación de elementos del ritmo tales como el pulso, el compás, el acento, en las habilidades motrices básicas en actividades y juegos con otros.
- Práctica de normas relacionadas con el cuidado y la preservación de sí mismo, de los otros, del ambiente.
- Práctica de la resolución cooperativa de tareas ligadas a la vida al aire libre tales como armar la carpa, preparar los alimentos, delimitar y limpiar el lugar, etc.
- Juego de juegos al aire libre y en contacto con la naturaleza.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación consigo mismo

Iniciación en:

- El aprecio por sí mismo
- La valoración del cuidado del cuerpo propio y de los otros
- La valoración del vínculo afectivo y la expresión de los sentimientos.
- La reflexión sobre lo realizado.
- La confianza en sus propias posibilidades y aceptación de sus limitaciones para resolver problemas, para comunicarse, etc.
- El gusto por el trabajo de modo autónomo y por el trabajo con el otro.
- La perseverancia y esfuerzo en la búsqueda de resultados.
- El disfrute y valoración de las actividades físicas en contacto con la naturaleza.
- La disponibilidad corporal y lúdica.

En relación con los otros

Iniciación en:

- La valoración del trabajo con otros para resolver situaciones o conflictos y como medio para el logro del bien común.
- El respeto de las normas y/o acuerdos contruidos cooperativamente para la convivencia cotidiana.
- El respeto a las opiniones, posibilidades y producciones de los demás, aceptando el error propio y de otros, valorando el intercambio de ideas.
- El respeto por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.
- El respeto por los valores democráticos. Solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- La aceptación y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, lingüísticas, de sexo, de oficios y profesiones.

En relación al conocimiento y su forma de producción

Iniciación en:

- La disponibilidad hacia la curiosidad, la honestidad y la apertura en la indagación de la realidad, en la resolución de situaciones problemáticas, en la participación activa, etc.

- El respeto y cuidado de materiales, objetos personales y colectivos.
- La valoración del uso de los lenguajes para recrear y representar la realidad, lo imaginario, para la resolución de conflictos y para la expresión y comunicación de sentimientos y aprendizajes.
- La valoración de la escritura y diversos tipos de registro para organizar y documentar la memoria individual y colectiva.
- La disposición favorable en el conocimiento de los diferentes modos de organización social, de los diferentes medios de comunicación, características y modalidades culturales y tecnológicas.
- El aprecio y valoración por las manifestaciones estéticas.
- El aprecio, cuidado, respeto y goce del ambiente natural y del tiempo libre.
- La valoración de las manifestaciones lúdicas y motrices características de su grupo cultural de referencia.

4. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La actividad corporal y motriz del niño pequeño es el resultado de sus intentos de adaptación al medio natural y social, en los que pone en juego al mismo tiempo todas sus dimensiones constitutivas: biológica, afectiva, intelectual, social, etc., y en los que, a la vez, incorpora y recrea en su cuerpo y en su movimiento las pautas de la cultura en la que vive y se desarrolla.

La disponibilidad corporal se alcanza en el contexto de esta interacción entre los modos particulares y los modos culturales de uso del cuerpo y del movimiento. La Educación Física, en el Nivel Inicial, más que en otros niveles, debe respetar las modalidades personales de resolver este intercambio, ofreciendo a los niños y niñas oportunidades de encuentro con las configuraciones de movimiento propias de nuestra cultura pero permitiendo y alentando la espontaneidad, la naturalidad y la singularidad en las maneras de resolver las situaciones que plantean. Con esta perspectiva debería pensarse el lugar de las actividades lúdicas, gimnásticas y en la naturaleza y al aire libre y las relaciones entre ellos en el programa escolar, las estrategias de enseñanza, los modos de intervención pedagógica y las actividades a desarrollar.

En el plano psicomotor, el desarrollo corporal y motriz del niño se realiza por el interjuego de dos funciones: la organización perceptiva y el ajuste motor. Mediante la primera el niño tiende a organizar y representar lo real, el cuerpo propio y el de los otros, las relaciones espaciales y temporales, las relaciones causales entre objetos, etc., a partir de sus sensaciones visuales, auditivas, kinéstesicas, táctiles, etc. Esta representación está, mediatizada por la afectividad y el lenguaje: la afectividad, en tanto las situaciones siempre son percibidas y evocadas según su repercusión emocional y el lenguaje, en cuanto impone su estructura al esquema de lo percibido. A través del ajuste motor el niño intenta acomodar sus esquemas de acción a las situaciones percibidas. Los docentes deberían tener en cuenta estas relaciones entre organización perceptiva, ajuste motor, afectividad y lenguaje, proponiendo actividades que incluyan la exploración del movimiento, su ajuste a los requerimientos de situaciones concretas y la reflexión constante sobre la práctica corporal y motriz.

Es decir, es conveniente que las estrategias de enseñanza proporcionen oportunidades para que los niños evoquen sus acciones y las actividades en que participaron, reconstruyan lo vivido y actuado, y reflexionen sobre todo ello. Ciertos momentos de interrupción necesaria en las actividades o los momentos de cierre de actividades o de las clases, son apropiados para que los niños concentren su atención en lo vivido, en sus cuerpos, en sus acciones, etc.

La apropiación de los conceptos relativos al conocimiento del cuerpo propio, de sus acciones, su orientación espaciotemporal, sus relaciones con los otros y con los objetos, debería plantearse como resultado de las acciones concretas de los niños y niñas, en el transcurso de situaciones que comprometan su interés. Es importante tener en cuenta que, en general, los puntos de referencia iniciales desde los que el niño organiza sus esquemas de percepción necesarios a la apropiación de estos contenidos son el cuerpo propio y la propia acción.

Los contrastes entre sensaciones, calidades de movimiento y grados de tensión (duro-blando, fuerte-suave, liviano-pesado, rápido-lento, flexionado-extendido, etc.) constituyen recursos perceptivos sumamente útiles en relación al cuerpo y el movimiento en esta etapa. La reflexión en torno a estas percepciones implica que las estrategias de enseñanza proporcionen oportunidades para que los niños evoquen sus acciones y las actividades en que participaron, reconstru-

yendo e interiorizando lo vivido y actuado, procurando que las intervenciones del docente eviten interrumpir el dinamismo y el compromiso emocional que suele caracterizar a la práctica de las actividades físicas.

Se acepta que el aprendizaje de las habilidades y destrezas corporales y motrices y su utilización adecuada en juegos y actividades, admite tres etapas: una primera vinculada con la exploración por los niños de la situación o problema de movimiento a resolver, signada por una actividad centrada en las informaciones exteroceptivas; una segunda etapa caracterizada por la diferenciación o elaboración de respuestas de solución al problema, en la cual la actividad se concentra en la regulación del acto y los controles propioceptivos; y una tercera, caracterizada por la adquisición de formas plásticas de movimiento muy próximas en su forma motriz y sociomotriz a las formas y técnicas histórica y socialmente construidas.

La Educación Física en el Nivel Inicial debe centrarse de modo prioritario pero no excluyente en actividades exploratorias, intentando, cuando sea posible, evolucionar hacia actividades de diferenciación de las acciones y, aún, hacia la construcción de técnicas elementales codificadas. Este pasaje de una fase a otra, en un sentido o en otro, puede realizarse en una clase o tipificar un período de aprendizajes. A su vez, este proceso no es necesariamente sincrónico. Es decir: el niño puede, por un lado, llegar a una fase provisoriamente y necesitar regresar a la anterior sin que ello signifique un problema real en el aprendizaje y, por el otro, que puede estar explorando un contenido a la vez que en otros utiliza estrategias de elaboración o, incluso, intenta la reproducción de técnicas elementales de movimiento.

Los docentes del área deberían promover la práctica de un espectro amplio, variado y rico de experiencias corporales y motrices utilitarias y expresivas, adecuadas a las necesidades y posibilidades de los niños y niñas concretos en situaciones escolares concretas, estimulando su interés por la construcción y apropiación de los contenidos de acuerdo con sus medios y estrategias personales evitando la imposición de modelos de acción que, sin embargo, el docente conoce. Esta práctica debería incluir situaciones que requieran interactuar con sus pares, trabajar y jugar en grupos, cooperar y comunicarse las experiencias, e incluir a los niños y niñas en la construcción de las situaciones a explorar, y no sólo en las respuestas a ellas.

La aceptación de que los niños no son adultos en miniatura, sino seres con una manera de pensar, sentir y actuar en el mundo, propia y distinta de la de los adultos, de que sus ritmos de aprendizaje suelen tener un alto grado de individuación, la apuesta por su inteligencia, capacidad y posibilidad de actuar e interactuar con autonomía, la consideración del error como parte esencial en la modificación de las hipótesis de los niños, deberían reflejarse en una modulación racional de la intervención pedagógica, que otorgue a los niños y a las niñas el tiempo necesario para equivocarse, tentar soluciones y acuerdos, comprender y apropiarse de las experiencias en la resolución de los problemas y conflictos corporales, motrices y sociales. Una intervención que, no obstante ser respetuosa de las modalidades infantiles de pensar, comportarse y aprender, debe manifestarse con precisión a la hora de crear y mantener las condiciones necesarias que requieren el cuidado y la educación de los alumnos y alumnas.

El tratamiento del problema de la regla, particularmente en los juegos pero no sólo en ellos, debería abordarse en el Nivel Inicial como un proceso que lleve desde la aceptación de la misma como norma externa, a la construcción y el respeto de las reglas en el marco de la interacción grupal, de los acuerdos entre pares. Las actividades de debate, de reflexión y acuerdo de normas, llevadas a cabo por los niños y niñas con la orientación y coordinación de los docentes, cobran en este sentido una gran importancia.

5. APRENDIZAJES PARA LA ACREDITACIÓN

Al finalizar el Nivel Inicial deberá constatarse si los alumnos y las alumnas pueden:

- Orientarse en el espacio y en el tiempo tomando el propio cuerpo como referencia.
- Emplear pautas básicas de higiene y cuidado de sí mismos, de los otros y del ambiente.
- Actuar con soltura y disponibilidad en actividades corporales y lúdicas.
- Aceptar, acordar y respetar reglas e inventar y proponer modificaciones a las reglas y acciones en los juegos y actividades corporales y motrices.
- Reconocer partes del propio cuerpo, su capacidad de movimiento global y segmentaria, sus esquemas posturales básicos y sus funciones principales.
- Utilizar un repertorio de destrezas y habilidades corporales y motrices básicas, necesarias para la vida cotidiana.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Fuentes

CAPIZZANO de Capalbo, Beatriz, "Documento de Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

MARTIN de Roque, María Cristina, "Contenidos Básicos Comunes y Propuestas Metodológicas para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994.

6.2. Disciplinaria

AUTORES CUBANOS. *Teoría y práctica de la Educación Física*. Instituto Universitario de Caracas. Venezuela. 1986.

AUTORES VARIOS, *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Unisport. Andalucía. 1992.

BUYTENDIJK, F. *La motivación*. Ed. Nueva Visión. Bs.As. 1982.

BLASQUEZ Sanchez, D., *Evaluación en Educación Física*. Ed. Inde, Madrid, 1993.

BOURDIEU, P., *Cosas Dichas*. Ed. Gedisa. Buenos Aires. 1988.

BRACHT, V., *Educación Física y Aprendizaje Social*. Ed. Velez Sarsfield. Córdoba. 1996.

CAGIGAL, J. M., *Cultura intelectual, Cultura física*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1981.

CORBO, R. H., *Morfología Funcional Deportiva*. Ed. Inder. La Habana. 1986.

CRATTY, B., *El desarrollo perceptivo motor del niño*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1986.

CRISORIO, R. *El problema de los contenidos en Educación Física*. En Pista y Patio. Bs.As. 1995.-

DA Fonseca, V., *Escola, quem es tu ?*. Ed. Artes Médicas. San Pablo. 1987.

ELKONIN, D., *Psicología del Juego*. Ed. Nueva Visión. Visor. Madrid. 1980.

FAMOSE, J., *Aprendizaje Motor y dificultad de la Tarea*. Ed. Paidotribo. Barcelona. 1992.

GOMEZ, R. H., *Momentos y fundamentos de la iniciación deportiva*, Ed. Federación Española de Atletismo, Barcelona, 1982.

GRUPPE, O., *Teoría Pedagógica de la Educación Física*. Inef. .Madrid. 1976.

GUIRALDEZ, M. *Metodología de la Educación Física*. Ed. Stadium. Buenos Aires. 1982.

LAPIERRE, A., *El concepto de Psicomotricidad y su Evolución*. Revué Education Physique et Sport. N 145. París.

LE Boulch, J., *La Educación por el movimiento en la edad escolar*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.

LE Boulch, J., *Hacia una Ciencia del movimiento Humano*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1978.

- LE Boulch, Jean, *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1986.
- LE BOULCH, J., Palebas, P., Gomez, R. H., *Problemas actuales de la Educación Física*. Actas de I Congreso Argentino Educación Física y Ciencias. U.N.L.P. La Plata .P.B.A. 1992
- MERLEAU Ponty, M., *La Estructura del comportamiento*. Ed. Hacchette. Buenos Aires. 1970.
- MERLEAU Ponty, M., *Fenomenología de la Percepción*. Ed. Hacchette. Buenos Aires. 1970
- MURCIA, R., *A propósito de la noción de esquema corporal*. Rev. de Psicomotricidad y Educación Especial Nº 10. Buenos Aires. 1993.
- PIAGET, J., Inhelder, B., *Psicología del niño*. Ed. Morata. Madrid. 1980.
- PIKLER, E., *Moverse en Libertad*. Ed. Marcea. Madrid. 1984.
- REICH, W., y SCHMIDT, V., *Psicoanálisis y Educación*. Ed. Anagrama, Barcelona. 1993.
- RUIZ Perez, L., *Deporte y Aprendizaje motor*. Ed. Visor. Madrid. 1994.
- RUIZ Perez, L., *Desarrollo motor y actividades físicas*. Ed. Gymnos. Madrid.1989.
- SCHILDER, P., *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Ed. Paidós. México. 1989.
- VASQUEZ, B., *La Educación Física en la Educación Básica*. Ed. Gymnos. Madrid. 1989.
- VAYER, P., *El dialogo Corporal*. Ed. Científico Medica. Barcelona. 1976.
- WALLON, H., *Importance du mouvement dans le developpement psychologique de l'enfant*. Rev. Enfance. París.1963.
- WALLON, H., *Los orígenes del carácter en el niño*, Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1975.
- VIGOTSKY, L. S., *Aprendizaje y Desarrollo intelectual en la edad escolar*, Ed. Pleyade. Bs.As. 1973.

6.3. Didáctica

- AZEMAR, Parlebas y otros, *El niño y la actividad física*. Ed. Paidotribo. Barcelona 1986 (versión en español).
- DOORN, G., y otros, *Jugar, Moverse, Descubrir*. Ed. Vocación Docente. Bs.As. 1992.
- FLORENCE, J., *Tareas Significativas en Educación Física escolar*. Ed. Inde. Barcelona. 1991.
- GOMEZ, R. H., *Qué es lo instrumental y qué es lo significativo a la hora de seleccionar contenidos en Educación Física?* C.D. Books. Bs. As. 1995
- LE Boulch, Jean. *La Educación Psicomotriz en el niño de 0 a 6 años*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1986.
- MOSSTON, Muska, *La Enseñanza de la Educación Física*, Ed. Paidós. Buenos Aires, 1980.
- PASTORINO, E., y Otros. *Didáctica y Juego*. P.T.F.D. Ministerio de Educación. Bs. As. 1994.
- PIERON, M., *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Ed. Gymnos. Madrid.1988.

RIBAS Serna, J., *Educación para la Salud en la práctica deportiva escolar*. Ed. Unisport. Andalucía. 1989.

SPRAVKYN, M., *La libre expresión, un cambio de sentidos*. En *Hacer Escuela* N 9. Bs. As. 1988.

STOKOE, P., *La Expresión Corporal*. Ed. Paidós. Barcelona. 1984.

Documentación general de base

República Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina. Recomendación 26/92, noviembre de 1992.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina. Resolución N° 41/95, junio de 1995.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina. Resolución N° 43/95, octubre de 1995.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 6), diciembre de 1993.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, Propuesta Metodológica y Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 7), diciembre de 1993.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina, "Criterios para la planificación de Diseños Curriculares Compatibles en las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires" (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 8), julio de 1994.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI. "Condiciones básicas institucionales. Nuevos contenidos en una escuela diferente". Versión preliminar sujeta a revisión. 1996.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI. Seminario Nacional "Principios organizadores de la Nueva escuela". 1994.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo. Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI. "Cuadernillos para la Transformación. Hacia la escuela de la ley 24.195". 1996

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Subsecretaría de Gestión Educativa. Plan Social Educativo. Material de trabajo: "Proyecto 1. Mejoramiento de la calidad de la educación. Programa Mejor Educación para todos. Encuentros Por una Escuela para Todos". 1996.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Subsecretaría de Gestión Educativa. Plan Social Educativo. Material de trabajo: "Proyecto 1. Mejoramiento de la calidad de la educación. Programa Mejor Educación para todos. Experiencias Por una Escuela para Todos". 1996.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Subsecretaría de Gestión Educativa. Plan Social Educativo. Documento: "La enseñanza en el Plurigrado". 1996.

Materiales curriculares jurisdiccionales

Buenos Aires

Lineamientos Curriculares. 1996

Catamarca

Diseño Curricular para Nivel Inicial, EGB 1 y 2. 1996

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Diseño Curricular para la Educación Inicial. 1991

Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. 1995

Diseño Curricular para la educación primaria común. 1986

Documentos de Actualización Curricular. 1995

Córdoba

Lineamientos curriculares para el nivel primario. 1994

Corrientes

Diseño Curricular. Educación Inicial. 1996

Diseño Curricular. EGB 1. 1996

Diseño Curricular EGB 2

Chaco

Diseño Curricular. Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular. EGB. 1996

Chubut

Diseño Curricular para Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular para EGB 1 y 2. 1996

Entre Ríos

Diseño Curricular. Nivel Inicial- EGB 1 y 2. Versión Borrador. 1996

Formosa

Diseño Curricular. Nivel Inicial. Versión Preliminar. 1996

Diseño Curricular. EGB Primer y Segundo Ciclo. Versión Preliminar. 1996

Jujuy

Primer borrador del Diseño Curricular. Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. 1996

La Pampa

Documentos Curriculares. Nivel Inicial-EGB 1 y 2. 1996

La Rioja

Materiales Curriculares. 1996

Mendoza

Propuesta Curricular de Lengua en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. Fascículo 6. 1996

La Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB. Fascículo 7. 1996

Organización y Gestión Curricular. Organizado el año escolar. Fascículo 8. 1996

Organización y Gestión Curricular. Gestión Institucional y curricular. Organizando el año escolar: la planificación. Fascículo 9. 1996

Propuesta Curricular de Lengua. La literatura en el Nivel Inicial y en el Primer Ciclo de la EGB. Fascículo 10. 1996.

La Matemática en el Segundo Ciclo de la EGB. Fascículo 11. 1996

Organización y Gestión Curricular. Propuesta de Organización Curricular para Jardín de Infantes, EGB 1 y 2. Fascículo 13. 1996

Documentos preliminares sobre propuestas curriculares para las áreas de Nivel Inicial, EGB 1 y 2

Misiones

Diseño Curricular del Nivel Inicial y EGB 1 y 2. Documento preliminar. 1996

Neuquén

Diseño Curricular para el Nivel Inicial. 1995.

Diseño Curricular Jurisdiccional para la EGB. Primer y Segundo Ciclo. Versión 1.1. 1996

Río Negro

Proyecto Curricular para la educación elemental básica. 1992

Documento de Adecuación Curricular. Nivel Inicial. Versión 1.0. 1996

Documento de Adecuación Curricular. EGB. Primer Ciclo. Versión 1.0. 1996

Documento de Adecuación Curricular. EGB. Segundo Ciclo. Versión 1.0. 1996

Salta

Diseño Curricular Jurisdiccional Borrador para el Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Primer y Segundo Ciclo de EGB. 1996

San Juan

Diseño Curricular Provincial. Versión 1. Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular Provincial. Versión 1. EGB. Primer Ciclo. 1996

Diseño Curricular Provincial. Versión 1. EGB. Segundo Ciclo. 1996

San Luis

Diseño Curricular. Nivel Inicial- EGB 1 y 2. 1996

Santa Cruz

Diseño Curricular. Documentos de trabajo. 1996

Santa Fe

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Primer Ciclo de la EGB. 1996

Diseño Curricular Jurisdiccional. Borrador para el Segundo Ciclo de la EGB. 1996

Santiago del Estero

Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular Jurisdiccional. EGB. 1996

Tierra del Fuego

Diseño Curricular para el Nivel Inicial. 1996

Diseño Curricular para EGB 1. Versión 1.0. 1996

Tucumán

Diseño Curricular. Nivel Inicial, EGB 1 y 2. 1996

Materiales Curriculares Extranjeros

Alemania

Serie "Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein- Westfalen". 1985

Brasil

"Propostas Curriculares oficiais". 1995

"Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental". 1995

"Conteúdos Básicos. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais". 1993

"Serie Prática Pedagógica. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo". 1994

"Serie Propostas Curriculares para o ensino. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo". 1991

Colombia

"Fundamentos Generales del Currículum". 1984

"Marco Generales de los Programas Curriculares". 1984

Serie Documentos especiales "Resolución Número 2343. Por lo cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logro curriculares para la educación formal". 1996

Chile

"Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica chilena". 1996

España

Materiales para la Reforma. Educación Primaria. 1992

Materiales para la Reforma. Educación Infantil. 1992

Estados Unidos

"Curriculum Frameworks: Knowledge, Skills, and abilities Grades Pre-K 12. Board of Education of the City of New York" 1995

"Physical Education Framework for California. Public Schools. Kindergarten. Through. Grade Twelve." 1994

"Foreign Language Framework for California Kindergarten. Through. Grade Twelve" 1996

"Science Framework for California Public Schools. Kindergarten. Through. Grade Twelve" 1990

"Caught in the Middle. Educational Reform for Young Adolescents in California Public Schools" 1987

"Benchmarks for Science Literacy. New York" 1993

"Bench Marks in Reading, California" 1984

Francia

"Les cycles à l'école primaire". 1991

"La répartition des compétences dans le système éducatif français". 1995

Inglaterra

"The National Curriculum". 1995

"A parents' guide to the new curriculum". 1993

Israel

"A Comprehensive Framework for curricula in Israeli Preschools". 1995

Italia

"L'Organizzazione didattica della scuola elementare". 1993

"Programmi didattici per la scuola primaria". 1985

México

"Plan y Programas de Estudios. Educación Básica Primaria ". 1993

Paraguay

"La reforma educativa en el aula: delineamientos curriculares. Educación Inicial. Educación escolar básica". 1995.

Anexo

Participantes del Seminario Federal
Cooperativo para la Elaboración
de Diseños Curriculares Compatibles

Asistentes a la Primera Reunión del Seminario Federal para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. Vaquerías, Córdoba (abril de 1995)

Buenos Aires

CARPINETTI, Roberto Mario
CORVATTA, María Teresa
MASSOBRIO, María Susana
TOTAH, Juan Jacobo

Catamarca

DEL VALLE VARGAS de SEGURA, Leticia
GUTIERREZ de FRIPP, Roxana Inés
ROMERO, Gladys Inés
SEGURA, Luis Eduardo
ZANDUAY, Julio Osvaldo

Ciudad de Buenos Aires

BROITMAN, Claudia
DUJOVNEY, Ana
MENDOZA, Silvia
WINDLER, Rosa

Córdoba

CALDERON, Liliana
FAUCHER, Olga
GOMEZ, Nora
MARTIN de ROQUE, María Cristina

Corrientes

ARQUE de BELCASTRO, Ana María
ARTIGAS de REBES, María Isabel
CASARO, Elsa Cristina
EULMEZIAN de CENTENO, Cristina
MOREL, Carmen Yolanda

Chaco

ARGARATE de RODRIGUEZ, Martha Lucía
AYALA de AZZETTI, Yolanda Emilce
GARCIA MARTEL, María Luisa
NIKITENKO de VERA, Victoria Luisa
RUHLE, Alberto Rodolfo
SCHMID de ORIA, Nora Norma

Chubut

MAMANIS, Susana
MOLINA, Silvia María
PAPUCCI, Alicia Rosa
TELLO, Mirta de las Mercedes

Entre Ríos

HANSON BEDOYA, Elida Susana
HERRERA de GAUTO, Miryam
LESCANO de MARTIN, María Cristina
VALDEZ de RODRIGUEZ, Mirta

Formosa

AGUAYO, Carlos Alberto
MONTES de QUIJANO, Blanca
PACCOT, Marta Edit
PASSADORES de SAEZ, Rosa Beatriz

Jujuy

ALBUJEXCH, María de los Angeles
MERCADO, Julia Argentina
RIERA, Berta Analía
SANCHEZ DE BARBA, Lucía Ubaldá

VACA, Lucrecia Delfina
WAYAR, Graciela

BUJAN de THERN, Adela
GALVAN, Sergio

La Pampa

BERNAL, María de los Angeles
LARA, Gloria Diana

San Juan

DEL VALLE PALACI, Mercedes
GUTIERREZ, María Eugenia
ONTIVEROS de SEGOVIA, Norma
ORTEGA, María Isabel
PALOV de OLAZABAL, María Teresa

La Rioja

BLANCO, Liliana Inés
QUINTERO de QUINTANA, Ramona del Valle
MONTIVERO, María Teresa
ROMERO de CICERONE, María Teresa
VILCHES de MERCADO, María Isabel
ZAIN EL DIN, Juan Carlos

San Luis

DOMINGUEZ, Martha Gladys
LUCERO, Susana
MACELLO de MARRERO, Lillana
MAGRINI, Sonia

Mendoza

BLANCO, Marta Elina
LAMENA de BOSIO, María Amelia
NIEVA, Juan Carlos
TAPIA de OSORIO, Gloria Hebe

Santa Cruz

AVILA, Gloria Gladys
BÖLKE, Susana Miriam
ESPINA, Alioia Mabel
FIORENTINO, Gladys Verónica
FREJE FERNANDEZ, Javier Paulino

Misiones

CABRAL, Jacinto Angel
GIMENEZ, María Claudia
LE GALL, Margarita Clementina
OUDIN, Alicia Mónica
SANTANA de BORDARENCO, Nora Noemí

Santa Fe

FALCIGLIA, Ana María
PICCA DELLAROSSA, Viviana
Santiago del Estero
BATISTON, Virginia
MOYA de CABRERA, Teresita
VII LANUEVA de LARES, Irma
VILLAVICENCIO, Ileana

Neuquén

BENVENUTO, Magdalena Isabel
GARCIA, Fabiana Beatriz
SANDOVAL, Haydee
SIGLITIANO, Sergio Alfredo
TARELLI, Paula Inés

Tierra del Fuego

GARCIA MARQUEZ, Nélida
SARUBBI, María Irma
SUBRIABE de CACON, María del Rosario

Río Negro

ARBANAS, Nora

**Asistentes a la Segunda Reunión del Seminario Federal para la
Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. Terma de Reyes,
Jujuy (setiembre de 1995)**

Buenos Aires

BALLARDINI, Marta Susana
CARPANETO, Marta Olimpia
CORVATTA, María Teresa
GAYOL de NUÑEZ, María Luisa
GONZALEZ, Miguel

Catamarca

BRIZUELA, María Alejandra del Valle
GUTIERREZ, Roxana Inés
MORENO, Alejandra
ROMERO, Nidia Noemí
VARGAS de SEGURA, Leticia

Ciudad de Buenos Aires

ALDEROQUI, Silvia Susana
LACREU, LAURA Irene

Córdoba

AMUCHASTEGUI, Susana Beatriz
CODINA de CELIS, Ana María
MARTINI, Ana María
NARVAJA, Margarita Juana
VORRO de FERRUCCI, María Cristina

Corrientes

EULMEZIAN de CENTENO, Cristina
IGNACIO, Ida Ilda
MOREL, Carmen Yolanda
RAMIREZ ARBALLO, María Elena
VILOTTA, Daniel Artemio

Chaco

BRITTEZ, Santiago
GARCIA MARTEL, María Luisa
MASAGUE, Nora Alicia
NIKITENKO de VERA, Victoria Luisa
SOSA, Lilliana

Chubut

MOLINA, Silvia
PARAVANO, Fernando Carlos
PATTERSON, Sonia Maris
TELLO, Mirta de las Mercedes
TONELLO, Eleonora Mabel

Entre Ríos

ENRIA, Diego Alejandro
LESCANO DE MARTIN, María Cristina
MONTORFANO, Lilliana Elena
REICHEL de MARTIN, Mirta
SARTORI de RUIZ, Anunciación

Jujuy

ALBUIXECH, María de los Angeles
CORONEL, Claudio Fernando
DELFINA, Lucrecia
DOHRMANN, Adriana Isabel
PEDRAZA, Silvia Inés
SANCHEZ DE BARBA, Lucía Ubaldá
RIERA de ACOSTA, Berta Analía
WAYAR, Graciela

La Pampa

BERNAL, María de los Angeles
BOCCHIO, Mirta
LARA, Diana Gloria

La Rioja

MONTIVERO, María Teresa
QUINTERO de QUINTANA, Ramona del Valle
ROMERO de CICERONE, María Teresa
VILCHES de MERCADO, María Isabel

Mendoza

BLANCO, Marta Elina
LAMENÁ de BOSIO, María Amelia
NIEVA, Juan Carlos
PERALTA de D' INCA, Norma
TAPIA, Gloria Hebe

Misiones

BASCONCEL, Susana Angélica
CABRAL, Jacinto Angel
GIMENEZ, María Claudia
SANTANA de BANDARENCO, Nora Noemí
ZARATE, María Eva

Neuquén

BERRA, Nélide Inés
BROVELLI, Marta Susana
CARRION de CHRESTIA, Graciela
GARCIA FRANCO, Alicia Elba
GOICOECHEA, Ana María
SANDOVAL, Haydee
VIARD, Graciela Elida

Río Negro

ARBANAS, Nora Violeta
BUJAN, Adela
DILEO, Ethel Haydee

MANCUSO, María Marcela
TOBIN de CHAMIZO, Beatriz

Salta

CATASUS ANCHORENA, Andrés Ramón
GALINDEZ, María Virginia
FURIO de SAURIT, María Estela
IBAÑEZ de SAICHA, Amelia
OLIVER, Ricardo Daniel
SECO, Carlos Tomás
VILLAREAL, Alberto Oscar

San Juan

CERDERA, María del Carmen
GUTIERREZ, María Eugenia
PALOV de OLAZABAL, María Teresa
VIGO de OCAMPO, María Josefá

San Luis

CACACE, Marta
FARRERO, Patricia Graciela
LUCERO, Susana Esther
MAGRINI, Sonia
PACULNIS, Claudia

Santa Cruz

AVILA, Gloria Gladys
FREIJE FERNANDEZ, Javier Paulino
GALINDO, Marta
GIMENEZ de CHINCHILLA, Irma
REYES, Adriana

Santa Fe

FALCIGLIA, Ana María
LIOI, José Antonio
PICCA de DELLAROSSA, Viviana

Santiago del Estero

ECHENIQUE de CACERES, Liliana
GARCIA, Jorge Eduardo
MOYA de CABRERA, Teresita
SANTILLAN, Norma Elisa
VILLAVICENCIO, Ileana

Tierra del Fuego

CABRERA, María Isabel
FATTA, Ana Cecilia
RIVEROS, Ilda
SARUBBI, María Irma
SUBRIABE de CHACON, María del Rosario

Tucumán

AMEIJDE, María Dolores
HEVIA de PONCE DE LEÓN, María Virginia
PRADO de PENIDA, María Inés
RODRIGUEZ de CORDOBA, Elvira Beatriz
TIZON, María Luisa

***Consultor internacional
(Inglaterra/México)***

GUTIERREZ VAZQUEZ, Juan Manuel

Asistentes a la Tercera Reunión del Seminario Federal para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. Villa Giardino, Córdoba (mayo de 1996)

Buenos Aires

BALLARDINI, Marta Susana
CARPANETO, Martha Olimpia
CERIONI, Elio Ricardo
GAYOL, María Lucía
GONZALEZ, Sara Beatriz
LACASIA, Ana María
LAGGER, Susana Delia
LEDESMA, Estela Norma
MADOERY, Diego Roberto

Catamarca

ANDRADA DE LURASCHI, María Josefina
BRIZUELA, María Alejandra del Valle
CIGNO, Ada del Valle
GOTICA DE GOMEZ, Hebe Rosario
JALIL, Analía del Valle
MORENO DE FEDELI, Judith de los Angeles
ORTEGA DE SCHWANCK, Marqueza
RIVAS RUZO DE MILLAN, Gladys
SOSA DE JESUS, María Argina
VARGAS DE SEGURA, Leticia del Valle
Ciudad de Buenos Aires
CARRERAS, Carmen
CASTRO, Adriana
KAUFMANN, Verónica
LOMBARDI, Graciela
MENDOZA, Silvia
MOSCHEN, Juan Carlos
SOULES, Juan Carlos
TORME, Delia Beatriz
WEITZMAN DE LEVY, Hilda Inés

Córdoba

ALBERTENGO, Alicia Cristina

ALTERMAN, Nora
AMUCHASTEGUI, Liliana Beatriz
BARBIGITTI, María Leonor
BAZAN DE BEAULIEU, María Cristina
BAZAN, Pedro
BERGERO, Susana de las Nieves
BETTINI, Lucía Elena
CACERES, Teresita Hortensia
CODINA DE CELIS, Ana María
GAUNA, Mirta Susana del Valle
GIMENEZ, Juan José
GIMENEZ, Mirta Beatriz
GIOVANINI, Ester Matilde
HIRTZ, Maritza Susana
LELIWA, Susana Delia
LESCANO, Elena Cristina
LINGUA, Ana María
MARTIN DE ROQUE, María Cristina
MARTINAT, Mirta
MUT, María Elena
PAGLIARICI DE PACHECO, Eleonora
PELOSI DE CATTIVA, Norma
RIUS, María Angélica
RIVAS, Marta María
ROJO, Haydeé Noemí
SANTA, María del Carmen
VARGAS, Alejandra Cecilia

Corrientes

AISEMBERG DE MAURIÑO, Graciela Raquel
BENAVIDEZ DE BUSTILLO, Anahí
CAMERANO, María Cristina
MOREL, Carmen Yolanda
POLESEL DE POMARES, Mercedes Etelvina
RAMIREZ ARBALLO, María Elena
SAVALL DE REYNOSO, Teresa del Rosario
SEREBRINSKY DE BASEVICH, Fany Pamela
VIDAL DE RODRIGUEZ, Susana Angélica

YAYA DE ABRAHAM, Dora Angélica
ZINI, Virginia Susana

Chaco

ALASIA DE BOSCH, María Amnada
ALCALA, María Teresa
ALONSO, María Cristina
APARICIO DE CABALLERO, Graciela Lilliana
ARRIOLA, Edgardo Alberto
BENITEZ, Gladis Lillian
BONZANI, Ana María
CABALLERO, Silvia Edith
CHICA DE GALASSI, Néida Elena
GALINDEZ, Laura Inés
GOUJON, Vilman Esther
LANTERI DE KACHALABA, Nydia Beatriz
MARTINI, Beatriz Arnalia
MASAGUE, Nora Alicia
ORMAECHEA, Silvia Estela
PLASENCIA, Alberto Onildo
ROCA, Margarita
ROLON, Elsa Emilia
SANTILLAN, Lina Lizarda
SATINA DE BORGHES, Ana
SCHMID DE ORIA, Nora Norma
VAN LIERDE, Belquis Elena
ZALAZAR DE PORFIRIO, Irma Lucilda

Chubut

ARCE, Ana Rosa Matilde
ELIAS, Silvia Marta
GONZALEZ, Ana María
MOLINA, Silvia María Susana
MURUGARREN, Judith Viviana
PAPUCCI, Alicia Rosa
PATTERSON, Sonia Maris
PEYRANO, Patricia Mónica
POZZI, Mirta Edith
RECALDE, Graciela del Carmen

Entre Ríos

BARBERO DE RIOS, María Antonia
BRUMER, Rubén Roberto

DEL MESTRE DE PIMENTEL
GABAS, Marta Viviana
GANERO, Irma Ester
GONZALEZ DE GENOLET, Aída Graciela
JATIB, Alicia Lilliana
KAUL, Mercedes
LEDESMA DE BORGHELLO, Graciela Isabel
MACIEL DE YUDGAR, Margarita Beatriz
MAIDANA, Marina Griselda
RATTERO, María Carmen
RODRIGUEZ DE SUAREZ, Silvia del Carmen
SAAD DE GEMINIANI, Graciela Elizabeth
SARTORI DE RUIZ, Anunciación
SOSA, Cristina
SOSA, Mario Alberto
TOURFINI DE CORDOBA, María del Carmen

Formosa

AGUAYO, Carlos Alberto
BAUM DE ARANGUIZ, Adriana María
CHAPARRO, José Eusebio
EL GANDUR, Elvira Berta
MAROTTE, Marina Teresa
MOLINA DE STEFANICH, Beatriz María
OROZCO, María Teresa
PACCOT, Marta
PERETTI, Graciela Isabel
POLO, Gloria del Carmen

Jujuy

AGUIRRE DE JUAREZ, Araceli Eloísa
BARRAMONTES, María del Milagro
CASTILLO DE GARZON, Celia
DOHRMANN DE LUNA, Adriana
HERRERA DE VILLALBA, Zulema
MARTINEZ DE GROSSO, Lidia Isabel
MARTINEZ, Gladys
NEBHEN DE PIERONI, Graciela María
PEDRAZA DE NAVARRO, Silvia Inés
PINTO, Alfredo José
RAMOS, Irma Azucena
SCHUJMAN, Dora Inés
TOCONAS, Sergio Gerardo
WAYAR, Graciela
YURQUINA, Ramón

ZAMPINI, Marís Inés

La Pampa

ANSELMINO, Graciela Haidee
 ARIAUDO, Patricia Sonia
 BAST, Silvia Gabriela
 BERNAL, María de los Angeles
 BOCCHIO DE SANTOS, Mirta Alicia
 CASTILLA DE RODRIGUEZ, María Cristina
 CITZENMAIER, Fany Cristina
 CLAVERIE, María Bibiana
 D'ADAM, Silvia Susana
 DUMERAUF, María Haydeé
 FILIPPA, Patricia Marta
 GALDAMES, Noemí Beatriz
 GARCIA, Cristina Graciela
 GARCIA, Griselda Beatriz
 GIL, Marta Graciela
 GIMENEZ, Alicia Norma
 HEFFNER DE MORENO, Mabel Beatriz
 JOZAMI, Marta Susana
 LARA, Diana Gloria
 LERCARI, Roxana Noemí
 MARTI, Margarita Mercedes
 MARTIN, Mirta Ramona
 MAXENTI, Diana
 MOREIRA, Raúl Oscar
 MORENO, Nidya Esther
 MUÑOZ DE TORO, Alicia Araceli
 ORTIZ DE ECHAGUE, Carmen Noemí
 PAGELLA, Otilia Josefina
 PATURLANNE DE CAYSSIALS, María
 PORTADA, Mariela Beatriz
 RADIMAK, Marinelva Edit
 REINOSO, Olga Liliana
 RODRIGUEZ, Diana Graciela
 SANTILLAN, Alicia Julia
 SOMOVILLA DE GUAZZARONI
 UNCAL, Ebe Delia
 VARELA, Liliana Olinda
 VERLINI, María Marta
 ZANETTI, Elba Haydee

La Rioja

CARRIZO, Juana Aurora

ESCALANTE, María Inés
 FUNES, Domingo Antonio
 GOYOCHÉA, Agueda
 GOYOCHÉA, Eva Susana
 LUCERO, Amelia Haydee
 NIETO DE MORALES, Lidia Antonia
 NUÑEZ DE CAPNMI, Juana Amanda
 SILVA DE GHO, Irma Beatriz

Mendoza

ALDERETE, María Judith
 BERNAL, Oscar Alberto
 BIELLA, Virginia Juana
 BLANCO, Marta Elina
 BRACHETTA, María Teresa
 DE PEDRO, María del Carmen
 GOMEZ DE WILDE, Irene Beatriz
 ITURRIOZ, Ketty Ana
 MUÑOZ, Lucía Nora
 NAVARRO, Armando José
 NIEVA, Juan Carlos
 PAPARINI, Claudia Hilda
 PERALTA DE INCA, Norma Irma
 RODRIGUEZ DE ECHEVARRIETA, Lucía
 TOMASSIELLO, Roberto Luis
 TROZZO, Ester

Misiones

ABELARDO, Salvador
 BAEZ DE KEHOE, María Victoria
 BASCONCEL, Susana Angélica
 CAMMARATA, Emilce Beatriz
 GODOY LLANOS, Lucrecia
 MOLINA, Susana Analía
 MONTERO, Mirta Amelia
 VIMER DE SERO, Sonia Marilín
 ZARATE, María Eva

Neuquén

CARICATTO, Gloria Beatriz
 ESPOSITO, Sergio Edgardo
 FIGUEREDO, Hermela Lillian
 GOLOUCA, Silvia Haydee

LIGALUPI, María Cristina
 LUJAN, Marina Amelia
 OTERO, Mirtha Elvira
 PAGANI, Graciela Susana
 PALEZZA, María Rosa
 RESSIA, Liliana Beatriz
 SANDOVAL, Haydee
 TAPIA, María Cristina

Rio Negro

ALVAREZ DE COPPOLA, Stella
 ARBANAS, Nora Violeta
 CORTONDO, Patricia
 DIOMEDI, Cristina Ester
 GENNUSO, Gustavo
 LOZANO, Eduardo Enrique
 OGORODNIKOV, Nina
 PASARON DE PECINI, Mónica
 ROBATTO, Stella
 ROUX, Alicia Nina
 SAQUERO LOIS, Julio

Salta

CARABAJAL DE TOLABA, Luisa
 CRUZ, Edith Natalia
 ESNAL, Elizabeth del Valle
 ESPINOSA, Raquel Milagro
 GARNICA, Angel Heraldo
 GUZMAN, Oscar Rolando
 JUAREZ, Irene Beatriz
 MOLINA, Juan Carlos
 SANCHEZ DE ROTTIGNI, Liana
 VENTURINI DE CAPO, Sofia

San Juan

ACOSTA, Juan Carlos
 AGUIRRE, Liliana Beatriz
 ALSINA DE QUIROGA, Mónica Alicia
 CADENAS DE IRIMIA, María del Carmen
 FLORES, Silvia Irene
 MASUELLI, Lucia
 PALOV DE OLAZABAL, María Teresa
 TORRES, María Eva

TRINCADO, Cecilia
 ZIBARELLI, Rosa Alicia

San Luis

ARCHINA DE CALDERON, Teresita
 BALBOA, Silvia Inés
 LUCERO, Susana Esther
 PACULNIS, Claudia

Santa Cruz

BÖLKE, Susana
 COSTA, Graciela
 FREIJE FERNANDEZ, Javier Paulino
 GONZALEZ, Cristina Adela
 MOLINA, Leo Marcelo
 QUIROZ, Norma Mirtha
 REYNOSO, María Elena
 RODRIGUEZ, Silvia Daniela
 TOLOSA, Isabel Rosario
 ZAPICO, Graciela

Santa Fe

CASTILLO DE SANCHEZ, Susana
 CURI DE NOVELLO, Elida María
 FRADOTTA, Celia Gloria
 GARCIA DE CERETTO, Josefa Luisa
 MOHAMAD, Carlos Daniel
 MORIENA, Susana
 OITANA, Laura Mirta
 RUSSO, María Luisa
 SALMOIRAGHI DE RUCCI, Susana
 VERDE DE LIOI, Norma Beatriz

Santiago del Estero

CACERES DE CORTI, Claudia Cecilia
 CASTIGLIONE DE RENOLFI, Delia Inés
 FIGUEROA, Norma Estela
 FORNERO, Patricia del Valle
 LEDESMA, Francisco Agustín
 LOPEZ DE MORANTE, Olga Beatriz
 LOPEZ DE RODRIGUEZ, Adriana

MOYA DE CABRERA, Teresita
PAVON DE SCARANO, Martha Nilda
PELLICER YACCA, Marta Susana
RIOS DE CASTELLI, Ana María
SANTILLAN, Norma Elisa
SERRANO, Albina Noemí
SUAREZ, Ramón Hernando
TAMES, Estela Victoria
VILLAVICENCIO, Ileana Amelia

Tierra del Fuego

ALIENDRO, Marta Ofelia
ALVAREZ, Carlos César
CAMMERTONI, Gabriela Beatriz
FONT, Silvia Mabel
LEONI, Ana María
REY, Carmen de la Cruz
SARUBBI, Irma
TORRES, Mirta Aurora

Tucumán

CALVO, Clara Lucía del Valle
DIONISI, María Cecilia
GARCIA POSSE, Mónica Ema
GARCIA POSSE, Nilda Sara
GENISANS, María Teresa
GONZALEZ DE ALVAREZ, María Laura
HERRERA DE JIMENEZ, Ana María
IVALDI DE FLORES, Marta Lelia
JUAREZ DE TUZZA, Marta Alicia
MENA PRATS DE LLANES, Marta
MENIN, Ramón Luis
MONTALDO, Ester Susana
ROSSI, María Teresa
SOBRAL, Ricardo Enrique

Asistentes a la Cuarta Reunión de Diseños Curriculares Compatibles. Villa Giardino, Córdoba (setiembre de 1996)

Buenos Aires

ALASTUEY, Silvia Margarita
ALCARAZ, Elba Edith
CARRASCO, Sandra
CERIONI, Elio Ricardo
GAYOL, María Lucía
GONZALEZ, Sara Beatriz
LAGGER, Susana Delia
LEDESMA, Estela Norma
LOBAZANO, Marta
LOSADA, Mónica
MADGERY, Diego Roberto
NODAR, Teresa Lucía
SAULLO, Silvia Inés
ULRICH, Stella Maris

Catamarca

ANDRADA de LURASCHI, María Josefina
BARBIERI, Marta Isabel
BRIZUELA de GARCIA, María Alejandra
CORONEL de ARIAS, María del Valle
CORREA de GOMEZ, Hebe Rosarlo
DI BENEDETTO de SOSA, Elvira Emilia
FERNANDEZ de RODRIGUEZ, Mercedes
FLORES de SACCHET, Celia Beatriz
JALIL, Analía del Valle
MORENO de FEDELI, Judith de los Angeles
ORTEGA, Marquiza
QUAIA de BAUADAS, Clelia Ana
RICHARD, Inés Elisa
RIVAS RUSO de MILLAN, Gladys
SOSA de DE JESUS, María A.
VARGAS de SEGURA, Leticia
WATKINS, Marcelo

Ciudad de Buenos Aires

AKOSCHKY, Judith
ARBALLO de CERIANI, Silvia G.
BRANDT, Ema
ELORRIETA, Marina
FRITASCHE, Cristina
JARITONSKY, Perla
SANCHEZ, Pablo
SOUTO, María Angélica

Córdoba

ADROVER, Stella Maris
ALBERTENGO, Alicia C.
ALDASORO, María Teresa
ALTAMIRA, Josefina María
ALTERMAN, Nora Beatriz
AMUCHASTEGUI, Liliana Beatriz
ANDREONE, María Cristina
ASSELLE, Susana Elisa
BAZAN, Pedro
BETTINI, Lucía Elena
BRIZUELA, Mireya Edith Rita
CALVO, Haydee Alicia
DI GIOVAMBATTISTA, Beatriz Ana
DUBKOVSKY de TALEISNIK, Graciela
ENSABELLA, Beatriz Nervej
FASSINA, Mirta Beldad
FERNANDEZ, Angela Beatriz
GERLERO de BORDESE, María Susana
GIMENEZ, Mirta Beatriz
LELIWA, Susana
LESCANO, Elena
LINGUA, Ana María
LOPEZ de NEIRA de CORRADO, María Cristina

LOPEZ, Jorge Omar
 MARTIN DE ROQUE, María Cristina
 MIGUEL, Marcelo Mario
 PELOSI, Norma Olga
 PEREYRA, Beatriz Graciela
 PETTITI, Silvia Haydeé
 QUINTEROS, Elba del Carmen
 RIUS, María Angélica
 RIVAS, Marta María
 SABY, Zulma Lucy
 SANCHEZ, Roberto
 SARDOU, María Clotilde
 SILVESTRE, Graciela
 TAVELLA, José Miguel
 TERUEL, Ilda
 TUCCI de CUNEO, Susana del Milagro
 VADORI, Gloria Judi

Corrientes

ACUÑA, Nelci Noemí del C.
 ALIVERTI, Oscar Domingo
 ALMIRON de ROLDAN, María del Carmen
 EULMEZIAN de CENTENO, Cristina
 LAYERENZA, Angel Alberto
 LECONTE de LOTTERO, Raquel María
 MOREL, Carmen Yolanda
 PEREYRA de ZANIN, Victoriana
 SARNACHIARO de VALLEJOS, Nilda
 SAVALL de REYNOSO, Teresa del Rosario
 SOLIS, Lidia Azucena
 YAYA de ABRAHAM, Dora Angélica
 YUDICHE de SOLMOIRAGO, Susana Beatriz
 ZARRABEITIA, Cesar Héctor
 ZINI de ZAMBIASIO, Virginia Susana

Chaco

ALASIA, María Agustina
 ALCALA, María Teresa
 ARCARDINI, María Angelica
 FASSANO de GRBANAK, Marta Mónica
 GALEANO de KAENEL, Zulma
 GALINDEZ, Laura
 GAY de CODUTTI, Elsa
 GOMEZ de BARANDA, María Luisa
 GONZALEZ, Nelly Estela

GOUJON, Vilman E.
 KOTAS de FERNANDEZ, Beatriz Hilda
 MARTINI de ROSICA, Beatriz Amalia
 MILAR, Miguel Avelino
 MONFARDINI, Elba Rosa
 PEREYRA, Crucita Angélica
 PLASENCIA, Alberto Onildo
 SATINA de BORGHIS, Ana
 VEUTHEY de DELGADO, Ester

Chubut

ALBESTELLA, Graciela
 ANTON, Mirta Lidia
 ARCE, Ana Rosa Matilde
 BRAGADO, María del Carmen
 COICAUD, Silvia Mabel
 COUTIN, Silvia Andrea
 CRACCO, José María
 GONZALEZ, Inés del Susana
 ITURRIOZ, Mónica Graciela
 MURUGARREN, Yudit Viviana
 PAPUCCI, Alicia
 RECALDE, Graciela del Carmen
 SANZANA, Oscar Alfredo
 VILLAR, Clara Estela
 VIRGOLA, Olga Nélida

Entre Ríos

ALMADA de GARCIA ARROYO, Rufina Sara
 BARBOSA de RIOS, María
 DEL MESTRE, Ana Nelly
 ENRIA, Diego Alejandro
 FERRO, Matilde Rosa
 GABAS, Marta Viviana
 GOLLIARD, Silvia
 HERRERA, Mariela Isabel
 LEDESMA de BORGHELLO, Graciela
 LOPEZ, Elena Mabel
 MAIDANA, Marina Griselda
 MENTASTI, Sara del Rosario
 MORENO, Silvia Mariela
 RODRIGUEZ PAZ de SUAREZ, Silvia
 SANCHEZ, Javier Arturo
 SARTORI de RUIZ, Anunciación
 SOSA de KOHNER, Cristina

SOSA, Mario Alberto
 TARULLI de PASUTTI, María Gloria
 TOLEDO de COMAR, Liliana
 ZAMERO, Marta Graciela

Formosa

ACHITTE de NENMING, Clara Estela
 ARRIETA, Sandra Isabel
 AYALA de SALINAS, Pablina
 BERNIE, Carmen
 CHAMORRO, Inés Verónica
 DATO de GONZALEZ, Marta María
 FERNANDEZ de MONZON, Beatriz Ester
 LOPEZ de VALDOVINOS, Nidia Estela
 MAROTTE, Marina Teresa
 MOLINA de STEFANICH
 MONTES de QUIJANO, Blanca Edi
 OROZCO, María Teresa
 PACCOT, Marta Edit
 PERETTI, Graciela Isabel
 POLO, Gloria del Carmen
 VALDES, Elsa Esther

Jujuy

AGUIRRE de JUAREZ, Araceli
 BARRAMONTES, María del Milagro
 CASTILLO de GARZON, Celia
 HERRERA de VILLALBA, Zulema
 MARTINEZ de GROSSO, Lidia Isabel
 MARTINEZ de RODRIGUEZ, Gladys Rebeca
 NEBHEN de PIERONI, Graciela María
 PEDRAZA de NAVARRO, Silvia Inés
 PINTO, Alfredo José
 RAMOS, Irma Azucena
 SCHUJMAN, Dora Inés
 TOCONAS, Sergio Gerardo
 WAYAR, Graciela del Rosario
 YURQUINA, Ramón
 ZAMPINI, María Inés

La Pampa

BERNAL, María de los Milagros
 CASTILLA de RODRIGUEZ, María Cristina

LARA, Diana Gloria
 MUÑOZ de TORO, Alicia Araceli
 PACHECO, Gladis Leticia
 RODRIGUEZ, Diana Graciela
 SANTILLAN, Alicia
 SOMOVILLA, Raquel Aurina
 VERJINI, María Marta

La Rioja

BRIZUELA, Azucena
 CENA, Marcela María
 ESCALANTE, María Inés
 ESTRABOU, Hebe
 GORDILLO, Delia Antonia
 GOYOCHEA, Eva Susana
 HERRERA, Ramón Eduardo
 PACHECO, Miguel Oscar
 RIVERO, Ricardo Nicolás
 SICILIANO de CICONI, Analía
 SOULE, Carlos Rubén

Mendoza

ALDERETE, María Judith
 ALVAREZ, Antonio
 BARROT, Alicia Adela
 BERNAL, Oscar Alberto
 BIAIÑ de DE CARA, María del Carmen
 BIELLA, Virginia
 BRACHETTA, María Teresa
 CIVICO, Virginia
 DE PEDRO, María del Carmen
 FERRO, María del Carmen
 GARCIA de MACKINNON, Susana
 GOMEZ de WILDE, Irene
 LAMENA, María Amelia
 MAYORAL, Liliana Esther
 NAVARRA, Dario
 NAVARRO, Armando José
 NIEVA, Juan Carlos
 SANCHEZ, María del Carmen
 SARDI, Elsa María Rita
 TROZZO, Ester

Misiones

ABELARDO, Salvador
 BASCONCEL, Susana Angélica
 FERNANDEZ, Gloria Emilse
 GIMENEZ, Maria Claudia
 LOPEZ, Ramón Anibal
 MOLINA, Susana Analía
 MONTERO, Mirta Amelia
 MORENO, Myrta Magdalena
 QUINTANO, Julia Victoria
 TYKAL, Carlos
 VIMER de SERO, Sonia

Neuquén

ALVARADO, Cristina Suyal
 CATTANEO, Sergio Rubén
 ESPOSITO, Sergio Edgardo
 FERRAGUT, Mirta Graciela
 GAIDO, Liliana Graciela
 GALLARDO, Laura Julia Amalia
 GOLOVCA, Silvia Haydeé
 KIRCHER, Mirta María
 KROMMEL, Federico Guillermo
 LIGALUPI, María Cristina
 LOPEZ JOVE, Lucrecia Nydia
 LUSETTI, Liliana Ester
 MACHADO, Daniel Enrique
 OTERO, Mirtha Elvira
 PAGANI, Graciela Susana
 PALEZZA, Maria Rosa
 PASSERA, Oscar
 PEDERNERA, María del Carmen
 RAMOS, María Cristina
 SANDOVAL, Haydeé
 SANELLI, Rosa Isabel
 SANZ, Mirta Beatriz
 SCHUJMAN, Marta Estela
 ZABALA, Norma Emilia

Río Negro

GUIDI de ALVAREZ, Silvia
 SAQUERO, Luis Julio
 BAHAMON, Nora
 OGORODNIKOV, Nina

ROBATTO, Stella Mary
 ARBANAS, Nora Videta
 GENNUSO, Gustavo
 MORESCO, Carmen Herminia
 OTERO, Adriana María
 DIOMEDI, Cristina Ester

Salta

ECHAZU, Lía Azucena
 FERNANDEZ de MARTINEZ, María Azucena
 GARNICA, Angel Heraldó
 GONZALEZ de CRUZ, Cecilia
 JUAREZ, Irene Beatriz
 MINTZER, Stella Marys
 RIOS, Robustiano
 SANTILLAN de MARINI, Graciela Elisabeth
 SARACHO, Sonia del Valle
 VENTURINI, Sofía Alejandra
 ZIGARAN, Julia

San Juan

ACOSTA, Juan Carlos
 ALMEIDA de GARGIULO, Hebe
 ALSINA de QUIROGA, Mónica Alicia
 CADENAS de IRIMIA, María del Carmen
 CERDERA, María del Carmen
 CERSOSITLO, Walter Daniel
 GONZALEZ, Carlos Eduardo
 HEVILLA de SANCHEZ, María
 MARUN, Josefina Beatriz
 MASUELLI, Lucía Mabel
 MUJICA, María Lilián
 PALOV de OLAZABAL, María Teresa
 POBLETE, Patricia
 ROCHA, Norma Viviana
 TORO, Graciela Mercedes
 TORRES, María Eva
 TRINCADO, Cecilia
 VIGO de OCAMPO, María Josefa

San Luis

ARCHINA de CALDERON, Teresita
 CACACE de MARIN, Martha

FARRERO, Patricia, Graciela
 LUCERO, Susana Esther
 PACULNIS, Claudia
 TSCNOPP, Lidia Rosa

Santa Cruz

BAMBICHA, Oscar Alfredo
 BORSELLI, Roberto Luis
 CASTRO, Liliana Mabel
 COSTA, Graciela Teresita
 D'AMICO, Carlos Antonio
 FREIJE FERNANDEZ, Paulino Javier
 FUENTES, Horacio Antonio
 GALLARDO, Silvia Ariela
 GASPARI, María Laura
 MOLINA, Leo Marcelo
 QUIROZ, Norma Mirta
 REYNOSO, María Elina
 RODRIGUEZ, Silvia Daniela
 ZAPICO, Elba Graciela

Santa Fe

BENZAGUEN, Jorge Alberto
 CARRIZO, Zully Mirtha
 CASTILLO de SANCHEZ, Susana
 CURI de NOVELLO, Elida María Rosa
 FERNANDEZ, Daniel José
 FRABOTTA, Celia Gloria
 FUMIS, Martha Alisia
 GARCIA de CERETTO, Josefa Julia
 GASPOZ, Emma Beatriz
 GOENAGA, Mónica Lucía
 MASCHERONI de BENAVIDEZ, María Rosa
 MOHAMAD, Carlos Daniel
 NITTI, Rosa Liliana
 OITANA, Laura
 RICCOMI de GIRARDI, Mónica
 ROMERO, Mabel Beatriz
 RUSSO, María Luisa
 SALMOIRAGHI de RUCCI, Susana
 VANNI, María Cristina
 VELAZQUEZ, Nanci del Carmen
 VERDE, Norma Beatriz
 VERDUN, Sandra Mariela

Santiago del Estero

ACUÑA, Juan Armando
 ALFARO, Inés
 BRAVO, Ramón Alberto
 CASTIGLIONE de RENOLFI, Delia Inés
 CAUNO, Mirta del Valle
 CAVAGNIS, María Esther
 FORNERO de SUAREZ, Patricia del Valle
 FRANCESCHINI de ABDALA, Norma
 HERRERA, Mercedes Josefina
 JUAREZ de PAZ, Ilda Margarita
 LEDESMA, Francisco
 LOPEZ de MORANTE, Olga Beatriz
 LOPEZ, Adriana del Valle
 MATTAR, Lidia del Pilar
 MOYA de CABRERA, Teresita
 PEREYRA de LOPEZ, Selva Teresita
 RUIZ, María Eva
 SANTILLAN, María Alejandra
 SANTILLAN, Norma Elisa
 SIRENA de BRAVO, Elma Cristina
 SUAREZ, Cesar Walter
 TAMER, Estela Victoria
 TOURINO de ALURRALDE, Marina del Pilar
 VELARDEZ de RIVERO, Graciela
 VILLAVICENCIO, Ileana Amelia

Tierra del Fuego

SARUCHBI, Irma
 LUAVEÑA, Juan Rosendo
 RODRIGUEZ, María Francisca
 VALINOTTI, Susana Beatriz
 STILLO, Deimiro
 BERNHARSTV, Rosana
 GESTIDO, Héctor Rubén
 MADONI, Mónica Graciela
 ROJAS, Eduardo Javier
 ALIENDRO, Marta Ofelia
 LAMAS, Graciela Alicia
 LEONI, Ana María
 REY, Carmen de la Cruz
 FINARDI, Adriana Emma
 FONT, Silvia Mabel

Tucumán

CALVO de PICON, Clara Lucía del Valle
CASSETTA, Marta Cecilia
DE CHAZAL, María Eugenia
DEFAULT de BRAVO, Amalia Josefina
DIONISI, María Cecilia
GARCIA POSSE, Mónica
GARCIA POSSE, Nilda
GONZALEZ de ALVAREZ, María Laura
HERRERA de GIMENEZ, Ana María
JUAREZ, Marta Alicia
LADONATE, Graciela Beatriz
MEDINA, María Mercedes
MENA PRATS de LLANES, Marta
MENIN, Ramón Luís
NAIGEBOREN, Marta Inés
OJEDA, María Silvia
PALAVECINO de ARGANARAZ, Nora Nelda
PEZZA, Silvia Teresa
ROJAS, Silvia Aurora
SOBRAL, Ricardo Enrique
CONSEJO CENTRAL DE EDUCACION
ISRAELITA
POSESORSKI, Hebe
CORDIEP
LOSADA, Mónica Ester
DE GISI, Pascualina
FOLCH, Stella
DE VITA de MIGUEZ, Graciela
CONSUDEC
IZZO, José
SANCHEZ de MAGURNO, Josefina
OTERO, Fabián Roberto
GOGGI de MERCANTI, Nora Estela
GRACIA, Gustavo Martín
MARTINEZ de PEREZ, Norma

**Consultor internacional
(Inglaterra/México)**

GUTIERREZ VAZQUEZ, Juan Manuel