



DISEÑO CURRICULAR PARA JARDINES DE INFANTES DE 3, 4 Y 5 AÑOS

DISEÑO CURRICULAR PARA JARDINES DE INFANTES DE 3, 4 Y 5 AÑOS

AUTORIDADES

Sr. Gobernador de la Provincia de Tucumán

C.P.N. José Jorge Alperovich

Sra. Ministro de Educación

Prof. Silvia Rojkés de Temkin

Sra. Secretaria de Estado de Gestión Educativa

Prof. María Silvia Ojeda

Sr. Secretario de Estado de Gestión Administrativa

C.P.N. Eduardo Jairala

Sr. Sub-Secretario de Estado de Gestión Administrativa

C.P.N. Humberto D'Elía

Sra. Directora de Educación Inicial

Prof. Patricia Neri Huerta de Tauber

Sra. Directora de Educación Primaria

Prof. Gladys Liliana Fernández

Sra. Directora de Educación Secundaria

Prof. Silvia Nuñez de Laks

Sra. Directora de Educación Superior no Universitaria y Artística

Prof. Dolores Reynoso de Zelaya

Sra. Directora de Educación Especial

Prof. Ana María Dato

Sra. Directora de Enseñanza Pública de Gestión Privada

CPN Mónica E. Marcilla

Sr. Director de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Néstor Mario Ávila

Sr. Director de Educación de Jóvenes y Adultos y Educación No Formal

Prof. Rolando Antonio Massa

Sra. Directora de Asistencia Técnica Pedagógica

Prof. Mónica Buabud



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
TUCUMÁN



TUCUMÁN

Bicentenario de la Independencia 2010/2016

SAN MIGUEL DE TUCUMAN,

04 SET. 2015

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 1707 /5(MEd)
EXPEDIENTE N° 010848/230-D-14.-

VISTO las presentes actuaciones por las cuales la Dirección de Educación Inicial solicita la aprobación del Diseño Curricular para Jardines de Infantes de 3, 4 y 5 años; y


Prof. SILVIA ROJKES de TEMKIN
MINISTRA DE EDUCACION

CONSIDERANDO:

Que a fojas 01/02 la mencionada dirección solicita la aprobación del nuevo Diseño Curricular para Jardines de Infantes de 3, 4 y 5 años, rectificando su pedido a fojas 184.

Que a fojas 03/170 se adjunta el proyecto del mencionado diseño, realizado por la Dirección de Educación Inicial.

Que se fundamenta dicho pedido la necesidad de revisar y actualizar el Diseño Curricular Jurisdiccional del nivel, vigente desde el año 1998, en consonancia con lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional N° 26206 y de la Ley de Educación Provincial N° 8391.

Que la implementación de este Diseño en la Provincia de Tucumán servirá como marco teórico referencial que orientara el diseño y desarrollo de las prácticas de enseñanza en el Nivel Inicial, de manera tal, de garantizar el derecho al conocimiento y de favorecer el desarrollo de trayectorias educativas continuas y completas por parte de los alumnos.

Que la actualización de este Diseño Curricular para el Nivel Inicial (Segundo Ciclo) resulta un recurso potente en el marco de la búsqueda de la igualdad y del mejoramiento de la calidad, propósitos fundamentales de las políticas educativas actuales, que visualizan mediante las diversas líneas de acción del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.


Prof. MARIA SILVIA OJEDA
SECRETARIA DE ESTADO
DE GESTIÓN EDUCATIVA
MINISTERIO DE EDUCACION

Que la aprobación de este Diseño Curricular permitirá cumplimentar el procedimiento para la tramitación de la solicitud de validez nacional de los certificados correspondientes a los estudios presenciales de Educación Inicial, conforme lo expresado en la Resolución Ministerial N° 156 de fecha 26 de Febrero de 2014.

Que a fojas 171 y 173 toma conocimiento la Secretaria de Estado de Gestión Educativa, emitiendo opinión favorable.

Que a fojas 174/175 dictamina la Dirección de Asuntos Jurídicos.

Por ello, y en uso de las facultades conferidas por normas

...///



01 a 170 -



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
TUCUMÁN



TUCUMÁN

Bicentenario de la Independencia 2010/2016

Cont. RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° **1707** /5(MEd)
EXPEDIENTE N° 010848/230-D-14.-

///... vigentes,

**LA MINISTRO DE EDUCACIÓN
RESUELVE:**

Artículo 1°.- Aprobar el Diseño Curricular para Jardines de Infantes de 3, 4 y 5 años, que se agrega como Anexo Único y pasa a formar parte de la presente resolución.

Artículo 2°.- La presente resolución será refrendada por la señora Secretaria de Estado de Gestión Educativa.

Artículo 3°.- Comunicar y pasar.
JR




Prof. SILVIA ROJAS de TEMKIN
MINISTRA DE EDUCACION


Prof. MARIA SILVIA OJEDA
SECRETARIA DE ESTADO
DE GESTION EDUCATIVA
MINISTERIO DE EDUCACION

EQUIPO DE TRABAJO

Participaron de la elaboración del Diseño Curricular para Jardines de Infantes de 3, 4 y 5 años en la Provincia de Tucumán:

Coordinadora General: Patricia Neri Huerta de Tauber

Equipo de Coordinadores Pedagógicos:

Claudia Adriana Ferreiro
Mónica Beatriz Requena
Gladys Estela Fernández

Autores:

Fabiana Ale	María Eloisa de la Rosa
Nicolás Araoz	Ana Di Lullo
Erika Tatiana Barrionuevo	Gladys Estela Fernández
Mirta Edith Barros	Claudia Adriana Ferreiro
Marta Verónica Buzza	María Inés Mercado
María Inés Canelada	Cecilia Graciela Guillén
Adriana Castro	María Laura González
Raquel María Córdoba	Mariana Karina Racedo
María Eugenia de Chazal	Mónica Beatriz Requena

Correctora de textos. Estilo de escritura (Versión Final):

Ana María Valenti

Revisora de escritura (Versión Preliminar):

María del Carmen Pilán

Consultores externos:

Patricia Fernández
Elba Amado
Marta Barbieri
Iliana Bellos
Norma Ben Altabéf
Polonia Bordón Carrazán
Hebe Graciela Courtade
Nelson Omar Maizares
Patricia Merlo
Silvina Judith Muñoz
Ivana Rivero

Colaboradores de escritores:

Fabiana del Valle Amenta
Alicia Inés Bianchi
Andrea Mariana Esparrell
Silvia Perillo
Elizabeth Lía Roda

EQUIPO DE TRABAJO

Aportes realizados por:

Supervisoras de Nivel Inicial, Equipo Territorial dependiente de la Dirección de Educación Inicial, Directoras y Docentes de Jardines de Infantes de la Provincia de Tucumán.

Agradecimiento especial por la lectura crítica y sugerencias a:

Ana María Malajovich

Elisa Spakovsky

Compaginación: Mirta Edith Barros

Diseño gráfico: Cecilia Florencia Buabud

ÍNDICE

ÍNDICE

Carta de la Sra. Ministro de Educación de la Provincia, Prof. Silvia Rojkés de Temkin	11
Carta a los docentes de Nivel Inicial de la Sra. Directora de Nivel Inicial, Prof. Patricia Neri Huerta de Tauber	13

INTRODUCCIÓN	15
---------------------------	----

PARTE I: LA EDUCACIÓN COMO DERECHO DE LOS NIÑOS

Marco Normativo	19
Finalidad de la Educación Inicial	22

PARTE II: INFANCIAS Y EDUCACIÓN INICIAL

¿Infancia o infancias?	25
Infancia y socialización: nuevas relaciones	26
Educación, escuela y desarrollo de la identidad infantil	26

PARTE III: LA EDUCACIÓN INICIAL Y SU ORGANIZACIÓN

Desafíos socioeducativos de la Educación Inicial	31
Recuperar la idea de Infancias en la cotidianeidad del Jardín	
Ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos los niños	
Otorgar un lugar central al conocimiento en la relación pedagógica	
Redefinir los contextos de enseñanza	
Promover la socialización y alfabetización cultural como procesos interrelacionados en el abordaje integral de la enseñanza	
La organización institucional de los Jardines de Infantes	33
Organización interinstitucional: El Jardín de Infantes y sus relaciones con otras organizaciones comunitarias del medio	
La organización intrar institucional	
El Proyecto Educativo.	
Los actores de la enseñanza en la Educación Inicial	37
La actuación docente, responsabilidad política-pedagógica	
El proceso de articulación y las trayectorias escolares	38

PARTE IV: PENSAR REFLEXIVAMENTE LA ENSEÑANZA EN LOS JARDINES DE INFANTES

El Jardín de Infantes como contexto de vida enriquecedor	40
Propósitos educativos para el Nivel Inicial	40
La organización de la enseñanza	41
Componentes de la planificación	42
Objetivos	
Contenidos	

ÍNDICE

Actividades de enseñanza	
Estrategias didácticas	
Recursos didácticos	
Evaluación.	
Estructuras didácticas en el Jardín de Infantes	43
Unidad Didáctica	
Proyecto	
Secuencia Didáctica Específica	
Las variables estructurantes en la organización de la enseñanza	45
Tiempo	
Espacio	
Agrupamientos	
Modalidades que pueden asumir las actividades	48
Multitarea	
Juego centralizador	
Taller	
Etapas en la organización del año escolar en el Jardín de Infantes	49
Etapa de inicio.	
Etapa de desarrollo	
Etapa de cierre	
Agenda semanal	
Intervención docente	53
La evaluación educativa: una herramienta para mejorar la calidad en los Jardines de Infantes	54
Al evaluar, ¿Qué podemos evaluar?	
¿Quiénes evalúan?	
Estrategias e instrumentos de evaluación	
 PARTE V: RECORRIDOS DE EXPERIENCIAS	
Una estructura organizativa para la mejora de las decisiones sobre la enseñanza	59
Recorridos de Experiencias:	
- Formación Personal y Social	60
- Prácticas del Lenguaje y Literatura	67
- Juego	85
- Educación Física	93
- Música	99
- Expresión Corporal	109
- Teatro	114
- Artes Plásticas	118
- Indagación del Ambiente Natural, Social y Tecnológico	126
- Matemática	134
- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Jardín de Infantes	143
 BIBLIOGRAFÍA	149

Palabras de la Ministra

“Pensemos que nuestros niños, desprovistos de abuelas tradicionales o nodrizas memoriosas, lo primero que oyen o aprenden son los jingles publicitarios. De lo que se deduce que una de las actuales nodrizas del niño es la televisión, y que de ella absorbe las más precarias formas de versificación, música y atropello de la sintaxis. Una seudopoesía destinada no a despertar sus sentimientos y su imaginación, sino a moldearlo como consumidor ciego de un orden social que hace y hará todo lo posible por estupidizarlo. Solicitado por los jingles o los malos versos didácticos, el niño no tiene más camino que el que le abran con segura mano, sus maestras del Jardín de Infantes”. María Elena Walsh (1964).

Hablamos de infancias, de desafíos socioeducativos, de los marcos normativos, de las trayectorias escolares, de lo cotidiano del Jardín, otorgándole a la enseñanza un gran espacio. Desde la reflexión que pondera este momento de la política educativa en el rol de la educación como eslabón necesario en la construcción con los otros, con un Sistema Educativo permeable a los cambios, articulado, en un desafío permanente, dinámico y profundo. Pensar en la educación de este nivel, para las infancias: diversas, regionales, numerosas, es una decisión política, que se ve concretada por primera vez, en la obligatoriedad de la sala de 4 años.

Muchas veces quedaron en el tintero cientos de propuestas, de proyectos, de ideas; por ésto digo que somos todos los responsables de las políticas educativas, como agentes del Estado, quienes tenemos la obligación de que ésto se lleve adelante y que surjan a partir de esta propuesta, nuevos desafíos para profundizar desde este sector la construcción de un país cada día más inclusivo, democrático, plural, respetuoso, con más oportunidades y posibilidades para crecer y desarrollarnos.

Hoy estamos entregando a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular, el Diseño Curricular para Nivel Inicial. Nos llena de orgullo hacerlo, con un equipo de educadores y especialistas, en un momento histórico, trascendental para la educación argentina. Esto nos permite interactuar con otros estamentos de la sociedad para atravesar la construcción de un país para todos, con todos, sin detenernos en el objetivo pero dándonos esos tiempos necesarios de análisis, de pensar conjuntamente y de accionar para lograr una Patria Grande.

Hasta siempre. Un fraterno abrazo.

Prof. Silvia Rojkes de Temkin

Queridos colegas:

Un mundo mejor para nuestros niños tucumanos, requiere de una mirada siempre atenta y de una multiplicidad de acciones, que entramadas, formen una red de sostén y acompañamiento. Los docentes somos capaces de dar vuelta la historia, para asegurarles a nuestros niños, desde la esperanza, un futuro promisorio.

Es así que a partir del año 2003, comenzamos a escribir una historia diferente en el Nivel Inicial, centrándonos en los derechos de nuestros niños. De esta forma logramos que todos los niños de Tucumán tuvieran la oportunidad de concurrir a la sala de 5 años. Paralelamente avanzamos en la universalización de la sala de 4 años. Al presente y dada la obligatoriedad de la misma establecida por ley, alcanzamos una cobertura del 75%. Asimismo y cuando las condiciones están dadas, vamos avanzando en la creación de salas de 3 años.

Hicimos mucho en poco tiempo, pero el desafío más importante fue y sigue siendo, mejorar la enseñanza. Para ello, el Ministerio de Educación organizó a la provincia en circuitos e implementó la capacitación centrada en el territorio, en la escuela, en el aula. Se conformaron así los equipos territoriales que junto a los supervisores, acompañan a los maestros a pensar la enseñanza en el Nivel Inicial.

En este camino y con el propósito de fortalecer la identidad del nivel, resulta imprescindible contar con un Diseño Curricular para Jardines de Infantes de 3, 4 y 5 años. Pretendemos con este documento, acompañar a los docentes y a las instituciones, en la planificación y actualización de las experiencias educativas que suceden en la cotidianeidad del Jardín de Infantes.

Hoy, con la mirada puesta en el bicentenario de nuestra patria, los docentes somos convocados para hacer de cada escuela, un lugar que ofrezca a todos los niños más y mejores oportunidades en la conquista de su futuro.

Sabemos que nuestra tarea de formadores nos pone frente a una responsabilidad ética, política y profesional, que nos exige prepararnos para enseñar, con la disposición de aprender desde el ejercicio de la reflexión de nuestra propia práctica, en donde se articulan el saber teórico y el práctico. Pero sabemos que ésto no alcanza, ser docente requiere de la sensibilidad y la empatía necesarias para comprender a cada uno de nuestros alumnos, despertar en ellos la pasión por el saber, estimular su curiosidad, responder a sus necesidades y acompañarlos en el descubrimiento de sí mismos, de sus potencialidades y del mundo.

Cordialmente.

*Prof. Patricia Neri Huerta
Directora de Educación Inicial*

“La calidez de un abrazo en el momento justo, una palabra que ayuda a comprender el mundo, una sonrisa que aprueba en un mundo de exigencias, una caricia que siembra futuras caricias adultas, un silencio que invita en un mundo cargado de ruidos, un gesto que convierte el error en posibilidad, una nana que cura cualquier herida.” Temas de Educación Inicial Ministerio de Educación de la Nación. 2011

INTRODUCCIÓN

Nombrar a los niños y las niñas de hoy requiere pensarlos en una genealogía de herencias y legados que nos permite identificar (...) a los que llegan, pero sobre todo a los que aún no han llegado. Alojar a la niñez requiere de un enorme movimiento social que la reciba en un presente que dialogue con el porvenir.¹

El compromiso del Estado con la primera infancia se evidencia a través de normativas legales, entre las cuales se destacan: la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 (2005), la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), la Ley Nacional N° 27.045 (2014), que establece la obligatoriedad de la sala de 4 años, la Ley Provincial de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 8.293 (2010) y la Ley de Educación de Tucumán N° 8.391 (2010).

En este sentido, las transformaciones educativas que se alcanzaron y las que aún quedan pendientes, nos desafían a valorar los logros del presente, como el resultado de un proceso de reconstrucción política, que la sociedad argentina en su conjunto, protagoniza desde el año 2003.

Pensar un Proyecto Educativo Nacional promotor de derechos, sólo es posible en un país que ha logrado recuperar la centralidad del Estado, el cual asume la responsabilidad como garante de las condiciones de igualdad para todos los argentinos, frente al derecho a la educación.

Siguiendo esta línea, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente para el quinquenio 2012-2016, profundiza las transformaciones alcanzadas y promueve el fortalecimiento y mejora del sistema educativo. Este Plan se propone un conjunto de objetivos estratégicos para el Nivel Inicial, que asumen el mediano plazo como el tiempo político adecuado y necesario para plasmar los cambios previstos, reconocer y ampliar las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación, a partir de una experiencia escolar de calidad para todos los niños. En este orden, el Estado avanza en la construcción de escuelas de Nivel Inicial, nuevas salas, provisión de equipamiento y dotación de diferentes recursos: ludotecas, bibliotecas y material para Educación Física, entre otros.

El impacto de las políticas públicas concertadas federalmente y los logros alcanzados se reflejan en un conjunto de datos que muestran el avance del sistema educativo, y específicamente, del Nivel Inicial en la Provincia de Tucumán. ²

Ante estas consideraciones, se hace imprescindible contar con un Diseño Curricular que acompañe a los docentes y a las instituciones en el camino de mejora de la enseñanza, ya que como sostiene Flavia Terigi : “... en el currículo se establece una pauta de ordenamiento de la experiencia educativa, que es extraordinariamente importante como declaración pública acerca de lo que se espera de esas prácticas, y por consiguiente, de las experiencias que niños y niñas pueden tener en las instituciones...”.³

Este marco conceptual y normativo fortalece la identidad de la Educación Inicial, etapa que marca el inicio de las trayectorias escolares. **Tengamos en cuenta que lo que sucede en la vida de un niño ⁴ en sus primeros años tiene una importancia fundamental, tanto para su bienestar presente como para su futuro. Garantizar y cuidar el desarrollo infantil es esencial para que los niños ejerzan el conjunto de derechos.**

Este Diseño Curricular pretende ser:

1 Redondo, Patricia (2011). Crecer juntos para la Primera Infancia, Infancia, educación e igualdad. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF

2 En el año 2003 Tucumán alcanzó una cobertura del 95,78% en el Jardín de Infantes - sección de 5 años, mientras que en el año 2009 aumentó al 98,98 %; en el año 2011, al 99,25% y en el 2014 al 99,71%. Si bien en los últimos años se han registrado notorios avances, el presente desafío es la universalización de las salas de 4 años, en las que se evidencia un aumento significativo, con una cobertura actual del 70,06%. Datos de la Oficina de Planeamiento y Estadística. Ministerio de Educación de Tucumán (2015).

3 Quiroz, Analía; Picco, Paula; Soto, Claudia (2012). Políticas de Enseñanza. 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

4 Para facilitar la legibilidad del texto, cuando empleamos en este diseño las expresiones “niño”, “niños”, “alumno”, “alumnos”, estamos refiriéndonos tanto al género femenino como al masculino. Es decir que en cada caso entenderemos “niña/ niño”, “niñas/niños”, “alumnas/ alumnos”, adhiriendo a una consideración de género.

- Un documento que intensifique y amplíe la mirada sobre la Educación Inicial en esta jurisdicción, al sintetizar planteos y consideraciones de nivel nacional ⁵ y algunas características de las tendencias educativas del contexto latinoamericano.
- Un marco teórico referencial que sienta las bases para el desarrollo del Nivel Inicial en la Provincia de Tucumán y sus articulaciones con el Nivel Primario, de manera tal, de fortalecer el inicio de trayectorias educativas de los alumnos.
- Una guía eficaz para que los docentes –principales destinatarios de este diseño– resignifiquen su rol, su función de enseñantes, en pos de la mejora de los aprendizajes de los niños del Nivel Inicial.

Desde esta mirada, **aspiramos a que este Diseño con sus fundamentos teóricos y propuesta curricular sea leído como un documento abierto, a partir del análisis crítico de las prácticas educativas en contextos específicos, de las nuevas demandas y planteos que surjan en la cotidianeidad escolar y de otros lineamientos complementarios de la política educativa provincial y nacional, que nos permita resignificar los modos de aprender de los niños y las formas de enseñar de los maestros.**

Pretendemos asimismo, que este documento sea una herramienta importante en el marco de la búsqueda de la inclusión, la equidad, la democratización de la enseñanza y el mejoramiento de la calidad educativa. A continuación, les presentamos los Ejes Prioritarios de la Educación Inicial en esta Jurisdicción:

- La **Inclusión Educativa** se explicita en un conjunto de decisiones y acciones de fortalecimiento de las trayectorias escolares y constituye una condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación.⁶
- La **Equidad en Educación** se orienta a atender la situación desigual de los alumnos y de las comunidades en las cuales éstos y sus familias se encuentran, como así también, acompañar a quienes lo necesitan, para que los objetivos educativos del Nivel sean alcanzados por todos los niños. La equidad en educación se hace visible en gran medida, a través de los programas y proyectos desarrollados por las instituciones educativas.
- La **Democratización en la Enseñanza** se manifiesta cuando todos pueden apropiarse del conocimiento, como también, ser parte de su elaboración. La democratización en la enseñanza está presente especialmente cuando los espacios e instancias de circulación de la información, discusión, participación, toma de decisiones, producción y evaluación están abiertos a la consideración de las perspectivas de los diferentes actores del sistema educativo.
- La **Calidad Educativa** es un concepto multidimensional, es decir que son diversos los aspectos a los que hace referencia y múltiples los factores que lo determinan. Pensar en una educación de calidad es pensar en una educación inclusiva, equitativa y democrática.⁷

¿Cómo llegamos a elaborar este Diseño Curricular para el Nivel Inicial?

Su concreción tuvo que ver con etapas de un proceso constructivo, enriquecido por diversos aportes convergentes.

La **primera etapa** estuvo destinada a la conformación del equipo de trabajo constituido por especialistas, generalistas y docentes de Nivel Inicial. Como finalidad nos propusimos posicionarnos en la búsqueda de una producción colectiva, que supere la mirada individual realizada únicamente desde los aportes disciplinares.

También nos planteamos realizar una lectura crítica de los documentos afines ya existentes en la jurisdicción y de los Diseños Curriculares de diferentes provincias y países de América Latina. Revisamos también, aspectos referidos

⁵ Refiere a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – N.A.P. (2004).

⁶ El Sistema Educativo de la Provincia de Tucumán (2010). Ministerio de Educación.

⁷ Autoevaluación de Escuelas de Nivel Inicial. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa – IACE (2014). UNICEF

a la formación docente inicial, como ser el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial⁸ y compartimos los enfoques didácticos de las diferentes áreas y disciplinas y su pertinencia para el Nivel.

Indagar acerca de cómo otros conciben la Educación Inicial y las líneas de política educativa que se implementan en esa materia, nos permitió elaborar un documento desde la construcción de una identidad regional, nacional y latinoamericana.

En la **segunda etapa** pusimos a consideración de docentes, directivos, supervisores y equipos territoriales, la lectura⁹ y revisión del borrador, mediante una propuesta de socialización participativa que tuvo diferentes modalidades de realización: reuniones en las instituciones educativas, encuentros participativos por zonas de supervisión y mesas de consulta por circuitos territoriales. También, especialistas referentes de la Educación Inicial en el plano provincial y nacional, lo enriquecieron con sus aportes.

En la **tercera etapa**, el diálogo y la retroalimentación producida entre todos y en todo el proceso de construcción, propició la redacción del documento final.

La opción sobre qué enseñar, cómo y cuándo trabajar con los niños constituye una decisión política, filosófica y socio-cultural, que traducimos en una propuesta concreta con criterios pedagógicos y curriculares, estrechamente vinculada a la concepción de ser humano a la que aspiramos como sociedad.

Confiamos en que tanto los docentes, directivos y supervisores, como así también otros profesionales relacionados con la Educación Inicial, puedan hacer un uso reflexivo de este documento al momento de planificar, implementar y evaluar diferentes proyectos, desde una mirada micro y macro educativa.

A este documento curricular lo hemos organizado en los siguientes apartados:

- Parte I. La Educación como derecho de los niños.
- Parte II. Infancias y Educación Inicial.
- Parte III. La Educación Inicial y su organización.
- Parte IV. Pensar reflexivamente la enseñanza en los Jardines de Infantes.
- Parte V. Recorridos de experiencias.

En la **primera parte** del Diseño Curricular, **“La Educación como derecho de los niños”**, consideramos el encuadre teórico y legal de referencia, en relación a la protección de los derechos de la primera infancia a nivel internacional, nacional y jurisdiccional.

En la **segunda parte**, **“Infancias y Educación Inicial”**, reconceptualizamos la noción de infancia, su lugar en las nuevas configuraciones familiares, vinculadas al proceso de socialización. Reflexionamos sobre las relaciones entre educación, desarrollo y escolaridad.

En la **tercera parte**, **“La Educación Inicial y su organización”**, realizamos un abordaje reflexivo y crítico sobre: Desafíos Socioeducativos, la Organización Institucional y el Proyecto Educativo del Jardín de Infantes

En la **cuarta parte**, **“Pensar reflexivamente la enseñanza en los Jardines de Infantes”**, presentamos una conceptualización de la enseñanza, los propósitos educativos para el Nivel Inicial, los criterios para la planificación de las propuestas y la evaluación educativa, teniendo en consideración las dimensiones centrales para una educación integral: Socialización y Alfabetización Cultural.¹⁰

⁸ Diseño Curricular Profesorado de Nivel Inicial (2009). Resolución Ministerial N° 637/5. Ministerio de Educación.

⁹ Conformados por maestros, quienes desde la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Provincia, desempeñan la función de Acompañantes Didácticos de los docentes de Jardín de Infantes.

¹⁰ Ver desarrollo en la III Parte de este Diseño: “La Educación Inicial y su organización”.

En la **quinta parte** abordamos los **Recorridos de Experiencias** relacionados con Formación Personal y Social; Prácticas del Lenguaje y Literatura; Juego; Educación Física; Música; Expresión Corporal; Teatro; Artes Plásticas; Indagación del Ambiente Natural, Social y Tecnológico; Matemática. Hacia el interior de cada uno de estos recorridos, definimos los propósitos, contenidos, orientaciones para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Planteamos también un abordaje transversal a todos los recorridos de experiencias, sobre la utilización de “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Jardín de Infantes”.¹¹

¹¹ La idea de “recorrido” y “experiencia” pueden vincularse en diferentes sentidos. El recorrido se organiza de manera procesual e integrada y la experiencia sintetiza aquella vivencia profunda que nos conmueve, que nos transforma, que nos permite pensar, decir, hacer.

MARCO NORMATIVO

El encuadre normativo actual nos lleva a pensar en una educación integral y de calidad para todos, que atienda a la diversidad, reconociendo las distintas realidades de nuestros alumnos, para generar nuevas y mejores condiciones institucionales y de enseñanza. El Estado tiene la obligación de amparar, promover y defender los derechos de los niños, pero por sobre todo, asegurar su efectivo cumplimiento mediante el desarrollo de políticas para la infancia. Pasar del paradigma de la selectividad al paradigma de la inclusión, implica volver a pensar lo que significa nuestra responsabilidad como agentes del Estado, garantes de que todos los niños accedan, permanezcan y aprendan en la Escuela.¹²

Este marco contribuye a una mejor comprensión de los cambios sociales y educativos. Los mismos requieren de tiempo, reflexión y planteo de nuevos desafíos por parte de los diferentes actores e instituciones educativas. Por otra parte resalta la necesidad de consolidar la protección de los niños mediante un mayor grado de concientización por parte de los adultos, sobre algunas problemáticas ligadas a la infancia: el trabajo y la explotación infantil, el abuso sexual, la discriminación étnica y cultural, entre otras.¹³

En el contexto actual, las leyes, resoluciones y acuerdos, permiten la implementación de nuevas políticas socio-educativas que sirven de base para la elaboración de programas destinados a la atención y protección de la niñez. Desde allí nos posicionamos para interpretar la realidad y proponer orientaciones que permitan mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los niños en el Jardín de Infantes.

En este sentido, queremos destacar los principios universales y los contenidos más significativos de los **acuerdos internacionales** y de las **normativas nacionales** y provinciales que se han ido elaborando en este proceso socio-histórico y que posibilitan que hoy, todos los actores educativos y organismos e instituciones del Estado, se sumen y se comprometan cada vez más con el cuidado, atención y educación de la infancia.

A partir de la Convención de los Derechos del Niño celebrada en 1989, comenzó a observarse una nueva retórica de la infancia. Los distintos países fueron adhiriendo a los principios que rigen la misma, a través de la producción de nuevos marcos normativos, tendientes a fortalecer la protección y el desarrollo de la infancia. Dentro de un proceso extenso y complejo, especialistas, investigadores, organizaciones internacionales¹⁴ e incluso movimientos sociales, iniciaron la revisión de los supuestos que conlleva la noción de infancia.

12 Cuaderno de orientaciones para Directivos, Bloque I (Año 2013) Programa Nacional de Formación Permanente, Nuestra Escuela. Ministerio de Educación de la Nación.

13 La Ley Provincial de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Tucumán) N° 8293, en el Título I -Disposiciones generales-art 1°, explicita su objeto: La protección integral de los derechos de la familia, de las niñas, niños y adolescentes, para garantizar el ejercicio y disfrute, pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

En el Título II (principios, derechos y garantías), en su art. 17° explicita el Derecho a la Educación. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, la que atenderá su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, garantizándoles el respeto a su identidad cultural y lengua de origen, la libertad de creación y el desarrollo máximo de las potencialidades individuales, en igualdad de oportunidades, a través de mecanismos formales y/o no formales. Se entiende como actores fundamentales en este proceso a la familia, la comunidad y el Estado.

14 UNESCO, UNICEF, OEI, IIPE.

En el **plano internacional, la concepción acerca de la infancia se ha re-significado: los niños son considerados sujetos de derecho. Este postulado que implica un cambio radical en el plano jurídico institucional**, obedece a un acontecimiento histórico en cuanto al reconocimiento de los derechos humanos de los niños **establecidos por la Convención Internacional por los Derechos del Niño (1989)**. Los términos de la Convención fueron ratificados en nuestro país mediante la Ley Nacional N° 23.849 (1990). Acuerdos posteriores entre distintos países, permitieron reafirmar y ampliar esa declaración como sucedió en el Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial (2000) realizado en Santiago de Chile, del cual Argentina participó, adhiriendo a sus postulados.

En el año 2008, en El Salvador, los ministros de educación iberoamericanos adoptaron una decisión que puede ser considerada como histórica: impulsar el proyecto “Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. La posterior discusión y establecimiento de las “Metas Educativas 2021” en los informes sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina de los años 2009, 2010 y 2011 dieron cuenta de una serie de planteos y decisiones donde se observaron y explicitaron preocupaciones, intervenciones, modos de realizar las mismas y logros obtenidos.

El documento final de las Metas Educativas 2021 fue aprobado por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno que se realizó en diciembre de 2010 en la ciudad de Mar del Plata. De estas metas, podemos destacar como específicas en cuanto al posicionamiento político y curricular en este Documento con respecto al Nivel Inicial, las siguientes: “Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora; lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación; aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo; mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar”.¹⁵

En el **plano nacional, la Constitución (CN)**, reformada por la Convención Constituyente en el año 1994, incorporó una serie de incisos al Art. N° 75, estableciendo como atribución del Congreso de la Nación, la defensa de los derechos humanos y la promoción de políticas diferenciadas según las necesidades de las provincias y regiones;¹⁶ estableció que los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes y promovió medidas de acción positiva para los niños, mujeres, ancianos y personas con discapacidad. En el Artículo N° 41, la Carta Magna, como nuevos derechos y garantías, establece que “Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano (...)”.

Por otra parte, **la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2005)**, conforma un amplio marco para el cuidado y desarrollo de las personas. Su artículo XV, sobre el derecho a la educación, hace hincapié en que los niños han de desarrollarse de manera integral, buscando respetar su identidad cultural y su lengua de origen.

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006, dispone en su Art. 4° que “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación,

¹⁵ Metas Educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010, Unesco- IIPE Unesco.

¹⁶ Citamos su contenido: El inc. 19, referido a la promoción de “políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones (...) Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural (...). El Inc. 22. hace referencia a que “(...) Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes (...) la Declaración Universal de Derechos Humanos (...); la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; (...) la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional (...). El Inc. 23. establece que el Congreso puede “Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia”.

garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”.

En el Art. 17 se establece que dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional constituyen modalidades aquellas opciones organizativas y/o curriculares que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades inherentes a nuestro nivel: la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Domiciliaria y Hospitalaria y la Educación en Contextos de Privación de Libertad.

El Art. 20 por su parte, instituye como uno de los objetivos del Nivel Inicial, la promoción del aprendizaje y el desarrollo de los niños de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.¹⁷

La **Ley Nacional N° 26.378 (2008)** adhiere a la Convención Internacional sobre Los Derechos de las Personas con Discapacidad. La misma en su Artículo 1, establece como propósito de dicha norma jurídica: “promover, proteger y asegurar el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. En este sentido, esta ley¹⁸ ratificó lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su Capítulo VIII y en sus artículos, hace referencia al propósito de asegurar el derecho a la educación de calidad a las personas con discapacidades temporales o permanentes en todos los Niveles y Modalidades del Sistema, atendiendo al principio de educación inclusiva.

Mediante la Ley Nacional N° 27.045 (2014), se establece la obligatoriedad de la sala de 4 años:

ARTÍCULO 1°- Declárese obligatoria la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional.

ARTÍCULO 2° - Sustitúyase el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional 26.206, el que quedará redactado de la siguiente forma:

Artículo 16°: La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria (...).

ARTÍCULO 3° - Sustitúyase el artículo 18 de la Ley 26.206, el que quedará redactado de la siguiente forma:

Artículo 18: La educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos (2) últimos años.

ARTÍCULO 4°- Sustitúyase el artículo 19 de la Ley 26.206, el que quedará redactado de la siguiente forma:

Artículo 19: El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población.

La **Ley Nacional N° 27.064 (2015)**, en su artículo 1°, tiene por objeto “regular las condiciones de funcionamiento y supervisar pedagógicamente las instituciones no incluidas en la enseñanza oficial que brindan educación y cuidado de la primera infancia desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad (...)”.

En esta ley, el artículo 4° menciona los siguientes tipos organizativos para las Instituciones de Nivel Inicial: “a) Jardines maternos: las instituciones que atienden a los niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los dos (2) años de edad, inclusive. b) Jardines de infantes: aquellas instituciones que atienden a los niños/as entre los tres (3) y los cinco (5) años inclusive. c) Escuelas infantiles: aquellas instituciones que atienden a los niños desde los cuarenta y cinco (45)

¹⁷ Los principios que allí se enunciaron son consonantes con las Metas Educativas 2021, en cuanto a la universalización de la sala de cuatro años.

¹⁸ Ley N° 26.378 (2008)- Art. 42, 43, 44, y 45 que adhiere a los principios aprobados por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. d) Centros de desarrollo infantil: aquellas instituciones creadas según lo establecido por la ley 26.233 –Promoción y regulación de los centros de desarrollo infantil”.

En el **plano provincial**, destacamos los aportes realizados en la **Ley N° 8.293 (2010) de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes**. En la misma, el Título I Disposiciones Generales, se manifiesta la protección integral de los derechos de la familia, de las niñas, niños y adolescentes, para garantizar el ejercicio y disfrute, pleno, efectivo y permanente de aquellos derechos reconocidos en el plano nacional e internacional a los que la Nación adhiere. Esta normativa promueve una mirada distinta de la sociedad y de nosotros los docentes, en particular, instándonos a actuar con responsabilidad y compromiso desde los distintos roles que nos toca asumir.¹⁹

La Ley Provincial de Educación N° 8.391 (2010), donde se explicita el respeto por la condición de sujeto de los niños; el derecho a la educación pública e integral atendiendo las diversas identidades; la promoción de una educación con conciencia ciudadana, rica en el desarrollo de valores como ser el respeto por el ambiente natural y sociocultural y con acceso al conocimiento e información; el derecho al conocimiento de la programación de la evaluación y los criterios que sobre la misma, ponen en práctica los diversos actores intervinientes.

La Resolución del Consejo Federal de Educación, CFE N° 174/12 aprueba las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, nivel primario y modalidades y su regulación”, expresa que “es decisión del Consejo Federal de Educación, profundizar en políticas de calidad, estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los alumnos de los niveles inicial, primario y modalidades... La trayectoria escolar de niños en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello”.

La Resolución CFE N° 188/12 aprueba el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”, estableciendo para el Nivel Inicial como Objetivo I: “Extender la cobertura educativa de 0 a 5 años de edad”, universalizando la oferta educativa para niños de 4 años y la escolarización efectiva y obligatoria de la población infantil de 5 años. Como Objetivo II: “Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes”, a través del fortalecimiento de las políticas de enseñanza con énfasis en la alfabetización inicial y la formación integral en relación al juego, el cuerpo, la indagación del ambiente natural, social y tecnológico. El Objetivo III: “Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias de inclusión de poblaciones infantiles con necesidades educativas específicas”.

Por su parte, la **Resolución N° 24/5 (MEd) del año 2013**, aprueba los Lineamientos de Política Educativa para el Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los estudiantes de Educación Primaria, estableciendo que los dos primeros años del 1° ciclo de la Educación Primaria constituyen una unidad pedagógica. Asimismo dispone la implementación de un régimen de promoción acompañada y garantiza la articulación del Nivel Inicial para dar continuidad a los procesos de alfabetización iniciados en el Jardín de Infantes, fortaleciendo las trayectorias escolares.

Finalidad de la Educación Inicial

La finalidad de la Educación Inicial en la Provincia de Tucumán se encuentra definida básicamente en los objetivos establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Nivel Inicial, la

¹⁹ Ley Provincial de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 8.293 (2010). Art.8°: “(...) Toda persona que tome conocimiento de malos tratos o situaciones que atenten contra la integridad psíquica, física, sexual o moral de una niña, niño o adolescente o de cualquier otra violación a sus derechos, deberá denunciar a la autoridad local de aplicación de la presente Ley. Toda persona que, por sus tareas o funciones, tome contacto con niñas o niños a los que se violaron sus derechos, tiene la obligación de efectuar la denuncia pertinente”.

Constitución Provincial y la Ley Provincial de Educación N° 8.391.

Los objetivos nacionales de la Educación Inicial, explicitados en la **Ley de Educación Nacional N° 26.206** son los siguientes:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.²⁰

A su vez, los objetivos de Educación Inicial de esta jurisdicción establecidos en la Ley Provincial N° 8.391, Art. 21 son:

1. Integrar a los niños y a su grupo familiar al proceso educativo.
2. Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación, de la creatividad y de las diferentes formas de expresión personal y de comunicación corporal, oral y gráfica, conforme a las características evolutivas de los niños.
3. Favorecer los procesos de maduración de los niños en lo cognitivo y senso-motriz, el crecimiento socio afectivo y el desarrollo de los valores éticos y cooperativos.
4. Garantizar la iniciación sistemática en las actividades de educación física, promoviendo el desarrollo de conductas corporales y motrices, con énfasis en el modo lúdico.
5. Promover la adquisición de los conocimientos iniciales necesarios para el manejo de lenguajes derivados de las nuevas tecnologías.
6. Incorporar el juego como actividad para el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, corporal y social.
7. Estimular hábitos que favorezcan el cuidado de la salud, la integración social, la convivencia grupal y la utilización racional de los recursos naturales, la preservación del patrimonio natural y cultural y de la diversidad biológica.
8. Generar condiciones de aprendizaje que atiendan a la diversidad sociocultural de la población escolar, favoreciendo el desarrollo pleno de sus capacidades.
9. Detectar y atender tempranamente las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, incorporando programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones.
10. Desarrollar en los alumnos el conocimiento y respeto por el patrimonio histórico, geográfico y cultural de su medio local, para estimular el sentimiento de pertenencia al mismo.

Por su parte, los **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Nivel Inicial** aprobados por el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 214/04 y Resolución N° 228/04, establecen:

- La integración a la vida institucional, iniciándose en la autonomía en el aula y en el Jardín. La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. La iniciación en el conocimiento y respeto de las normas y la participación en su

²⁰ Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) - Art. 20.

construcción en forma cooperativa. La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo. El ofrecimiento y solicitud de ayuda. La manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros, y la búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos. La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios.

- El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros.
- La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. La participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc.
- El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros.
- El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.
- La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita. La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol. La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe. La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras). La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro. La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos), realizadas por el docente. La iniciación en la apreciación de la literatura.
- La indagación del ambiente natural, social y tecnológico: el reconocimiento de que los objetos están contruidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación entre estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente. La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. El reconocimiento de algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del año o de la vida.

¿Infancia o infancias?

Cuando empleamos la expresión en singular: "infancia" o en plural: "infancias", su uso no responde a una moda del lenguaje, a una significación indiferenciada, sino que obedece a una reflexión profunda respecto a la concepción sobre "los niños", "los infantes".

El término "infancia" resalta las características comunes que presenta este período de la vida de las personas, como un supuesto, un ideal a-histórico, o desde la retórica de la pedagogía y de la política o de los modelos que los medios de comunicación instalan. En cambio, el término "infancias" destaca la idea de singularidad y diversidad, es decir, las características particulares de los distintos grupos que se encuentran en esta etapa.

Mirar los diferentes modos de ser niños hoy y las múltiples experiencias infantiles, nos lleva a hablar no de una infancia sino de infancias en plural, a partir de la comprensión de la heterogeneidad en los modos de vivir la infancia y el reconocimiento de que las condiciones de vida cotidiana, hacen que los niños desarrollen sus vidas de modo diferente y construyan su subjetividad en forma desigual y, en muchos casos, de manera desventajosa.

Al respecto decimos que la subjetividad, remite a la "experiencia del sujeto dentro de un proceso en el que constituye su modo de ser y de ver el mundo, en un continuo movimiento activo y dialéctico de organización y significación de sus experiencias personales, vinculares y sociales, como escenarios fundantes donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y de conocimiento. A la vez, mientras el niño se va apropiando del mundo, va construyendo un aprendizaje profundo, estructurante de la subjetividad".²¹

Los docentes necesitamos conocer, comprender y reconocer las características de cada alumno y los procesos comunes por los que atraviesan los mismos en la infancia. Éstos últimos refieren a procesos de desarrollo en relación a aspectos cognitivos, socio-afectivos y de la sexualidad, como así también, a la historia personal de cada niño, sus condiciones particulares, sus experiencias y a los modos de vivir en los contextos singulares en los que se desarrolla. Comprender las culturas de los distintos grupos o poblaciones, tales como los pueblos originarios, distintas etnias, comunidades agrícolas, comunidades de pequeñas ciudades y de grandes urbes, orientará el desarrollo de nuestras prácticas docentes, en favor de la educación integral de los niños.

Compartimos con Sandra Carli que "educar en la sociedad contemporánea requiere volver a considerar a los niños como sujetos en crecimiento, como sujetos que se están constituyendo, supone reconocer al proceso de conformación de la identidad de la infancia como abierta y relacional, lo que nos permite el reconocimiento de los niños atravesados por la historia en su carácter de sujetos en constitución".²²

21 Rebagliati, Silvia (2010). Conferencia "Infancias, Sujetos y Familias en La Educación Inicial". Foro para la educación inicial. Encuentro regional NOA

22 Carli, Sandra (1999). De la familia a la escuela. Infancia, Socialización y Subjetividad. Buenos Aires: Ed. Santillana.

Infancia y socialización: nuevas relaciones

La sociología de la infancia en su enfoque tradicional, abordó como objeto de estudio los procesos de socialización de los niños y su relación con las instituciones encargadas de llevar a cabo los mismos, especialmente la familia y la escuela. Sus aportes contribuyeron a la comprensión de las mutuas relaciones aunque también condicionaron las funciones atribuidas a ambas instituciones a lo largo del siglo XX. La mayor dificultad identificada fue la de sus respectivos roles, precisamente desde un punto de vista institucional.

En efecto, la pérdida de espacios de encuentro, instituidos e instituyentes, para reflexionar acerca de las interrelaciones entre la escuela y las familias, contribuyó a un estancamiento, a un “olvido” en la reconsideración de la infancia.

Hoy las teorías sociológicas sobre la infancia nos aportan nuevos elementos y diferentes perspectivas para su comprensión, entre los que destacamos la concepción de infancia y su lugar en la estructura social. Gaitán Muñoz ²³ concibe a la infancia como una realidad socialmente construida; las nociones de infancia varían y han variado según los distintos grupos humanos y las diversas culturas.

Corsaro ²⁴ afirma que los niños no se limitan a adaptarse pasivamente y a aprender la cultura que los rodea sino que participan activamente en las rutinas culturales que el entorno social les ofrece, luego se apropian y reinterpretan sus elementos y así contribuyen también, a la reproducción y al cambio cultural.

Por su parte, la socialización conforma actualmente un proceso multidireccional, en el cual los niños también son protagonistas²⁵. El proceso de socialización comienza con el descubrimiento de sí mismo a través del descubrimiento de otro/s. El niño recibe una influencia social de las personas que lo rodean, pero a la vez, él ejerce sobre estas personas una influencia modificadora, en una retroalimentación progresiva.

La socialización es parte constitutiva del desarrollo integral de la infancia. Es allí donde se inician y consolidan los elementos más importantes de la personalidad: la capacidad para aprender y las estrategias para pensar, la seguridad en sí mismo y la confianza en sus propias posibilidades; las formas de relacionarse con los otros y la capacidad de amar; el sentimiento de dignidad propia y el respeto a los demás; la iniciativa y la capacidad de emprendimiento; el considerarse capaz y el ser productivo; el ayudar a los otros, los sentimientos y conductas solidarias.

Es probable que la escuela necesite revisar su manera de concebir los procesos de socialización, para generar y reorientar las interrelaciones. Para ello, ofrecerá experiencias que garanticen que los niños sean actores sociales activos y participativos.

Educación, escuela y desarrollo de la identidad infantil

¿Cómo abordar una mejor comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, desde el contexto escolar?

Un concepto nodal en la educación de los niños y sobre el cual es conveniente que nos detengamos a reflexionar es el de “desarrollo”. Por un lado, entendemos al desarrollo como el resultado de la interacción entre la dotación genética y el medio ambiente donde el niño crece. Por otro lado, al considerar el desarrollo en forma integral, buscamos la superación del abordaje parcializado, ya sea desde aspectos cognitivos, socio-afectivos, motrices, o de lenguaje.

23 Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad. Vol.43 Núm.1: 9-

24 Corsaro, William Arnold (2008). Sociología de la infancia. California, Pine Forge – 1a ed.

25 Tenti Fanfani, Emilio (2002). Socialización, en Altamirano, Carlos: Términos críticos en sociología de la cultura, Buenos Aires: Paidós, pp. 218-224.

Si pretendemos ahondar en la comprensión de lo que implica tender al desarrollo integral de los niños, busquemos primero detenernos y mirar el funcionamiento de la institución educativa. Intentemos hacerlo como una “imagen en el tiempo” y advertiremos, por ejemplo, la persistencia de la idea de una escuela adherida a una noción de inteligencia lógico-formal de los alumnos. En el Nivel Inicial las prácticas educativas eran abordadas habitualmente considerando de manera prioritaria la concepción de inteligencia lógico–matemática, focalizada en el período operatorio–concreto.

Sin embargo, debemos reconocer **que mediante la educación se pretende promover el desarrollo de la inteligencia como habilidad, no solamente de aplicación en la escuela, sino también para resolver problemas de la vida, plantear nuevos interrogantes, elaborar producciones prácticas y técnicas, aprender a aprender, a convivir, a conocerse y a conocer a los demás, a expresarse, a comprender el mundo y transformarlo**, tal como lo plantea Gladis Brites.²⁶

En tal sentido, podemos recuperar los aportes de Gardner²⁷, quien desde el campo de la psicología cognitiva, define a la inteligencia como un potencial psico-neurobiológico con el cual podemos trabajar y procesar la información a la que tenemos acceso, y que por lo tanto, puede ser activado en diferentes niveles. Este especialista en psicología infantil, reconoce que los niños tienen diferentes potenciales cognitivos.

Entender el desarrollo de la inteligencia desde la **concepción de inteligencias múltiples**, servirá para resignificar los marcos conceptuales que sostienen nuestra tarea. Con el propósito de recordar a qué hace referencia cada una de las inteligencias, desarrollamos una síntesis de las mismas:

- **Inteligencia lingüística:** interviene en la adquisición del vocabulario, la comprensión de la palabra, la expresividad, el aprendizaje de idiomas.
- **Inteligencia lógico-matemática:** es la capacidad para razonar con números y resolver operaciones abstractas. Incluye el uso del pensamiento lógico, deductivo y secuencial. Su desarrollo se logra desde la niñez, a partir de la resolución de situaciones problemáticas.
- **Inteligencia musical:** posibilita expresarse por medio de la música, interpretar temas musicales a través de instrumentos o de la voz y también para componer.
- **Inteligencia espacial:** posibilita el desarrollo de la capacidad para visualizar imágenes, formas y colores; permite la transformación, relación y traducción de estas imágenes en esquemas gráficos o conceptuales.
- **Inteligencia corporal–cinestésica:** permite expresarse con el cuerpo con plasticidad y armonía, tiene que ver con la expresividad dramática.
- **Inteligencia naturalista:** refiere al cuidado y respeto por la naturaleza, al saber disfrutarla, al aprendizaje de los ciclos vitales para servirla y servirse de ella con respeto y responsabilidad.
- **Inteligencia intrapersonal:** atiende al desarrollo de la autoestima, autoafirmación, conocimiento de sí mismo y autocrítica.
- **Inteligencia interpersonal:** pone en juego la comunicación, la sociabilidad, la empatía, el conocimiento de los demás y la interrelación con otros.

²⁶ Brites, G.; Almoño, L. (2002). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Bonum.

²⁷ Gardner, Howard (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Tengamos en cuenta que cada niño, como ser humano único e irreplicable es, siente, hace y piensa como una unidad. Por ello, plantearemos las experiencias educativas como verdaderos desafíos que aborden integralmente todos esos aspectos, respondiendo al contexto específico y reconocido por los niños.

Compartimos la mirada de que toda nueva propuesta educativa ha de ser pensada y organizada en función de su contribución directa a la atención a la diversidad. Por lo tanto, implica que la escuela -desde sus actores- arbitre los mecanismos metodológicos, estratégicos y organizativos necesarios para que todos los niños puedan ser atendidos de acuerdo a sus características singulares, y posibilite también, la incorporación y participación de la comunidad.

Esta relación entre educación, desarrollo y escolaridad, nos remite a los planteos de las teorías psicológicas y socio-educativas fundantes para la Educación Inicial como las elaboradas por Freud, Vygotsky y Piaget que mantienen vigencia por el valor de sus aportes y nos proveen de herramientas conceptuales necesarias para comprender a los niños pequeños en el Jardín y poder trabajar con ellos y sus familias. También tendremos en cuenta las derivaciones de aquellas teorías que han ampliado y profundizado algunos planteos originales mediante distintas investigaciones: Bruner, Raph, Rogoff, Riviére, Winnicott, Anna Freud, Lapière, Ausubel, entre otros.

Los mencionados autores nos muestran la importancia de la actuación docente **como mediadores culturales**, ya que **somos nosotros los adultos, quienes mediatizamos diversas estrategias, acompañando e interviniendo, para buscar la plena expresión de los niños y para que cada uno las desarrolle**; pero es necesario considerar también, que los niños aprenden de la mano de sus pares. Compartimos con Susana Salinas ²⁸ que la teoría de las inteligencias múltiples nos habilita para crear encuadres educativos desde un trabajo cooperativo.

Tengamos en cuenta que la población infantil que encontramos en los Jardines de Infantes de nuestra provincia, presenta las singularidades propias de cada niño: una historia personal y familiar con una identidad cultural y lingüística particular, surgida de vivencias y conocimientos previos. Sus características, unas veces coinciden y otras no con las condiciones esperadas y demandadas en el imaginario del colectivo docente, en relación al “alumno ideal” y al “alumno real”, lo que muchas veces condiciona nuestras propuestas.

La diversidad que encontramos en nuestros Jardines no debe ser asociada a un rasgo de carencia, sino por el contrario, debe entenderse como la oportunidad de enriquecimiento en el ámbito de la educación escolar y como un verdadero desafío para el cambio. Como docentes, es necesario que nos comprometamos y responsabilicemos en la atención a la diversidad, para ser capaces de repensar y replantear experiencias educativas que contribuyan a revertir las desigualdades socio-culturales, trabajando con las diferencias como recurso, en beneficio de todos.

¿Cómo mejorar la comprensión de los espacios sociales de los niños, desde el contexto escolar?

El espacio social privilegiado de desarrollo y primeros aprendizajes de los niños lo conforma el núcleo familiar, en tanto que la escuela, generalmente, constituye el primer espacio público al que acceden los mismos.

En vista de las nuevas demandas y dinámicas desencadenadas o agudizadas por los cambios sociales, económicos y culturales recientes, resulta necesario que busquemos reconstruir y establecer nuevos acuerdos entre las familias y la escuela.

En primer lugar, porque cada niño tiene derecho a una identidad y ésta se construye, en sus inicios, en el seno familiar mediante el reconocimiento de su cultura y de su origen. En este orden tenemos que reconocer que existen diversas

²⁸ Salinas, S.; González, B.; Origlio, F.(2008). Los niños y las inteligencias múltiples. Cómo favorecer seres inteligentes. Buenos Aires: Nazhira.

configuraciones familiares en la actualidad dentro de las cuales se fueron transformando los modos de llevar adelante los roles parentales, la distribución y asunción de responsabilidades y de tareas, los estilos comunicativos e interacciones entre sus miembros.

En segundo lugar, porque es la familia en primera instancia, la que está a cargo del cuidado del niño. Cada niño que nace necesita de otro, al menos de un adulto confiable, que lo ame, lo cuide, lo acompañe y se ocupe responsablemente de él mientras crece y se desarrolla. En este sentido, para Rolando Martiñá²⁹, cuidar comprende dos actitudes básicas: una más pasiva, que es la de proteger a los niños para prevenirlos de peligros, para otorgarles estabilidad, límites, referentes, supervivencia, y otra más activa que es la de promover, o sea, animar a crecer, a dar un paso más, a explorar, a expandir. En la medida en que instalemos la “cultura del cuidado” en la cotidianeidad de nuestro Jardín, muchos niños tendrán un futuro mejor.

En tercer lugar, porque **la familia tiene motivaciones, expectativas e intereses educativos propios, que deben ser reconocidos y abordados desde la institución escolar**. Este reconocimiento no supone que los mismos sean coincidentes con las expectativas, intereses y finalidades educativas de la escuela. Precisamente, **el desafío actual consiste en armonizar dichas expectativas a favor de la educación integral de los niños**.

¿De qué modo la escuela colabora y acompaña el desarrollo de los niños?

Los docentes colaboramos y acompañamos el desarrollo de los niños a partir de la comprensión de los valores, la cultura y las condiciones de vida de los mismos y de sus familias. Es necesario entonces, que construyamos un espacio de relaciones para compartir pautas y criterios referidos a la formación integral de los niños.

Las relaciones funcionales entre las familias y el Jardín ayudarán, notoriamente, al desarrollo de la autoestima de los niños. Cuando las familias son convocadas y participan en las actividades y propuestas escolares, pueden llegar a ser referentes sociales no sólo de sus hijos, sino también de los otros niños. Por ello, a la hora de pensar la relación familia–escuela, tenemos que empezar por reconocer que las familias tienen su propio “estilo educativo familiar”.

Si logramos comprender las organizaciones familiares, el manejo de normas y pautas, el grado de autonomía que desarrollan sus miembros, entre otros aspectos, podremos contribuir a elaborar un mejor diagnóstico y propuestas de intervención sobre las respuestas que los niños nos dan ante el “estilo educativo escolar”. De allí que los **maestros mejor informados sobre las condiciones familiares de los estudiantes tienden a responsabilizar menos a los niños y a las familias de las dificultades de aprendizaje,³⁰ optimizando su rol como docente.**

¿Cómo podemos lograr este propósito?

Si tenemos en cuenta que en la primera infancia, los niños se educan principalmente en el seno de la familia, como docentes buscaremos integrarlas en la tarea educativa, a través de la promoción de vínculos positivos de respeto, cooperación y comunicación. De esta forma, facilitaremos el desarrollo de una educación compartida y diferenciada.

El abordaje de la relación entre familia-escuela desde el Proyecto Educativo, nos permitirá explicitar los fundamentos y la finalidad de los encuentros entre ambas, como así también, tomar decisiones en cuanto a la selección de las estrategias más adecuadas a utilizar: proyectos, reuniones, encuentros secuenciados, talleres participativos, entre otros.³¹

29 Martiñá, Rolando (2003). Escuela y familia: una alianza necesaria. Argentina: Troquel.

30 López, Néstor (2009). De Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. Buenos Aires: Planeamiento de la educación IIPE- UNESCO

31 Primeros Años. Creciendo Juntos (2012). Ministerio de Educación de la Nación.

Será necesario partir en todos los casos, de una planificación flexible. Ante situaciones familiares adversas o en los casos de ausencia de las familias, el Jardín de Infantes adquirirá una dimensión superlativa, traducida en una mayor responsabilidad y compromiso hacia el niño como sujeto de derecho.

Como docentes pondremos en juego diversas estrategias, tendientes a acompañar a los niños que se encuentran en esta situación. Para ello, buscaremos identificar y establecer vínculos con otras personas que actúen como referentes en el acompañamiento al niño y nos abocaremos a la construcción de espacios de reflexión del colectivo docente para el abordaje de las distintas situaciones, fortaleciendo los modos de relación entre los actores educativos, siempre desde un enfoque que privilegie la educación emocional.

Desafíos socioeducativos de la Educación Inicial

Los desafíos socioeducativos que asumimos se encuentran enmarcados en los actuales fundamentos teóricos y normativos, como así también, en los lineamientos de las políticas públicas en Educación Inicial. Los mismos **refieren a la responsabilidad que como docentes, tenemos en el acompañamiento a las trayectorias escolares de todos nuestros alumnos.**

Les proponemos una reflexión crítica sobre cada uno de ellos:

Recuperar la idea de “infancias” en la cotidianeidad del Jardín

Implica tener en cuenta que cada niño forma parte de una construcción socio-histórico-cultural con capacidades, necesidades, intereses y ritmos propios e individuales de aprendizaje. Este desafío relega la concepción de un niño universal, abstracto y a-histórico. Al decidir qué y cómo enseñamos, lo haremos con la premisa de que ha de contribuir a la construcción de la subjetividad de cada niño.

En el desarrollo de ese proceso formativo reconoceremos sus tiempos para jugar, para leer, para pensar, para imaginar, para hacer, para hablar, mediante una atenta escucha y observación de nuestra parte. Los espacios de encuentro que generemos los docentes para la participación de las familias permitirá que también las mismas, reflexionen y se asuman como coprotagonistas responsables de la superación de este desafío.

Ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos los niños

Este desafío se relaciona con la responsabilidad que tiene la Educación Inicial, principalmente ante la equidad y democratización de la enseñanza. **Surge a partir de** la reflexión sobre el compromiso de **brindar a todos los niños, iguales oportunidades de acceder al conocimiento de cómo es y cómo funciona la realidad, primero de la que son parte, y desde allí, al conocimiento de otros mundos posibles**, desde distintos campos del saber y, consecuentemente, desde la profesionalización de los docentes del nivel.

Tiene que ver, entonces, con nuestra capacidad de hacer de las salas de Jardines de Infantes, ambientes estimulantes, ricos en posibilidades de experiencias de aprendizaje, en los que atendamos no sólo a la seguridad física sino también emocional de nuestros niños. Es decir que aspiramos a que los Jardines funcionen como espacios potenciadores de la curiosidad, de actividades de experimentación, de apertura a nuevos retos intelectuales, personales y sociales, en un entorno seguro. Sostenemos básicamente la idea de que **las propuestas de enseñanza deben organizarse a partir de las capacidades y potencialidades de nuestros alumnos y no desde las carencias, relacionadas generalmente a dificultades cognitivas o socio-afectivas.**

Otorgar un lugar central al conocimiento en la relación pedagógica

Los Jardines de Infantes tienen la función de la transmisión crítica del bagaje cultural de una comunidad. Este desafío se hará explícito, cuando al programar nuestras propuestas de enseñanza, nos interroguemos sobre la

concepción de conocimiento a la que adherimos y nuestro posicionamiento ideológico, que orientan las prácticas en la sala y en la escuela.

En este sentido, si organizamos nuestras prácticas docentes desde una concepción reproductivista del conocimiento, sólo priorizamos cuestiones descriptivas; en cambio, si lo hacemos **desde una concepción crítica, ayudamos a los niños a pensar la realidad desde la complejidad, adhiriendo a un modelo de conocimiento de carácter descriptivo-explicativo.**

Como ejemplo de ambos posicionamientos, tomaremos la experiencia de *comprar en un supermercado*. Si nuestra práctica se organiza desde una concepción reproductivista, nos limitaremos a ver cómo es el supermercado, quiénes trabajan allí, qué productos se venden, cómo están ordenados, y terminaremos reconstruyendo un súper en la sala con envases de los distintos productos y jugando a la compra-venta, entre otros.

En cambio, **si nos posicionamos en la perspectiva, descriptivo-explicativa**, buscaremos la comprensión de la realidad generando preguntas, dudas, discusión. Podremos plantear interrogantes con relación a la función social del supermercado, tales como: ¿Por qué habrá supermercados? ¿Quiénes compran allí? ¿Todos compran en el supermercado? ¿Conocen otros negocios que vendan los productos que tienen los súper? ¿Cuáles son los productos que se pueden comprar en los supermercados? ¿Todos los súper venden lo mismo?, a la necesidad de cuidado de la salud como consumidores, con preguntas como por ejemplo: ¿Qué será conveniente retirar antes de las góndolas o estantes, la carne o los artículos de limpieza? ¿Por qué? o sobre la valoración del trabajo: ¿Qué trabajos se realizan en el súper? ¿Quiénes los realizan? ¿Cómo se organizan?, entre otras cuestiones.

Desde este planteo ayudaremos a los niños a ser protagonistas en la construcción de sus propios conocimientos e iniciarse en el desarrollo de un pensamiento crítico, sostenido desde la formulación de interrogantes, más que desde las respuestas. Las producciones de los alumnos darán cuenta de procesos de enseñanza y de aprendizaje socialmente válidos que materializan el derecho social a la educación y al conocimiento.

Redefinir los contextos de enseñanza

Algunas ideas centrales relacionadas a este desafío tienen que ver con la preparación del clima de la sala, la atención al tipo de interacciones que se tienda a favorecer, la resignificación de las actividades rutinarias, la concreción de propuestas de aprendizajes que capten el interés de los niños por conocer y los estimulen a actuar, es decir, con el tipo de intervención educativa que el docente proponga. **Implica organizar escenarios de enseñanza preparados intencionalmente por nosotros, los docentes, para favorecer la apropiación de distintos saberes en los niños.**

Asumir este desafío tiene que ver con la valoración positiva que asignemos a los saberes que los niños traen, para capitalizarlos. Será importante analizar y reflexionar sobre nuestras intervenciones -sean sistemáticas, organizadas o circunstanciales- en tanto enseñamos con la palabra, con nuestros gestos, con nuestras actitudes. **Nuestra tarea pedagógica posibilitará que los niños amplíen la comprensión y la organización de la realidad y su actuación en ella.**

Estas intervenciones educativas también procurarán acompañar emocionalmente a los niños y generar cambios de actitudes, de comportamiento y de desempeño. Mejorarán la motivación, el compromiso, la comprensión de los otros, la participación, la solidaridad, los hábitos de trabajo, las actitudes relacionadas a una convivencia saludable con los pares y adultos.

Promover la Socialización y la Alfabetización Cultural como procesos interrelacionados en el abordaje integral de la enseñanza

Consideramos a la **Socialización y a la Alfabetización Cultural** como **dos dimensiones que** se enlazan mutuamente, permitiendo la construcción de una identidad social y una identidad cultural propia. Ambas dimensiones **se vinculan con la construcción de herramientas socioculturales necesarias para que los niños amplíen sus márgenes de autonomía, de cooperación, de solidaridad y de conocimiento sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo.**

Entendemos a la Socialización dentro de un conjunto de procesos educativos interrelacionados y orientados a optimizar la construcción del “ser social” de los niños. Como docentes trabajaremos para que ese “ser social” logre no sólo conocimientos y destrezas relacionadas a lo escolar, sino también, a aspectos específicos de su integración y participación social, como por ejemplo: aprender a estar con otros, expresar y justificar sus opiniones en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve. Estos aprendizajes sociales afianzarán en el niño la confianza en sí mismo para que se inicie, desde pequeño, en el ejercicio de una ciudadanía responsable.

La alfabetización cultural por su parte, da cuenta de la apropiación de los distintos lenguajes que conforman el patrimonio cultural. La misma trasciende la lengua e integra los distintos saberes relacionados con la cultura y con los bienes del patrimonio cultural de los pueblos: arte, música, costumbres, modos sociales de comportamiento, modos de producción y socialización del conocimiento, que resultan relevantes para ser legados a los niños.

La organización institucional de los Jardines de Infantes

Concebimos los modos de organización institucional desde una perspectiva abierta, flexible y en continua construcción, que implica considerar las diferentes formas que asumen las propuestas educativas. En este sentido, la organización institucional desde una dinámica compleja, **comprende la organización interinstitucional, en el conjunto de relaciones del Jardín con otras instituciones y la organización intrainstitucional en su funcionamiento hacia el interior de la escuela.**

Organización interinstitucional. El Jardín de Infantes y sus relaciones con otras organizaciones comunitarias del medio

Las organizaciones son formas instituidas e instituyentes que median entre los individuos y la sociedad. La escuela, como organización educativa se encuentra inserta en una comunidad. De acuerdo al tipo de vinculación que establezca con otras organizaciones del medio, se la podrá considerar como una institución abierta, que trabaja en redes, o como una institución cerrada, que sólo focaliza su función hacia el interior de la misma.

Como institución abierta, nos preguntemos entonces, ¿por qué establecer relaciones entre el Jardín de Infantes y otras organizaciones del medio? Responder a esta pregunta implica considerar al Jardín de Infantes desde dos dimensiones: política y pedagógica.

Desde la *dimensión política*, el Jardín de Infantes como agente social y educativo, tiene que garantizar el cumplimiento y desarrollo de los derechos fundamentales de los niños. Para ello, generaremos estrategias y vínculos abordando estos nuevos desafíos mediante un trabajo articulado. Esta articulación se dará con otras organizaciones o áreas del Estado encargadas de brindar servicios fundamentales de salud, seguridad, justicia, recreación y deporte, como así también, con organizaciones de la sociedad civil: cooperativas, centros vecinales, barriales, culturales y religiosos.

Desde la *dimensión pedagógica*, pondremos a disposición de los niños, variados recorridos de experiencias, que les

den la oportunidad de construir aprendizajes significativos para su vida. Buscaremos capitalizar los recursos humanos y materiales disponibles o provistos por las instituciones del medio, como así también, los acontecimientos y situaciones que se generan y se desarrollan en ese contexto conocido por los niños o en otros menos conocidos por ellos.

Los Jardines deben constituirse en ambientes facilitadores de aprendizajes y nuevas experiencias para los alumnos, favoreciendo su proceso de desarrollo y de constitución de su subjetividad. **Los niños tienen derecho a una participación plena en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno**, así como a una progresiva participación ciudadana en asuntos públicos. Los docentes y directivos llevarán adelante propuestas de aprendizaje que contemplen esta complejidad.

Por ejemplo, una de las propuestas pedagógicas que podemos trabajar es la del Aprendizaje–Servicio, que promueve el desarrollo de proyectos educativos institucionales que vinculan una intencionalidad pedagógica con una intencionalidad solidaria. De esta manera, podremos ofrecer a los niños, la posibilidad de ser protagonistas de iniciativas solidarias eficaces al servicio de la comunidad y en las que simultáneamente, puedan construir y aplicar conocimientos, habilidades y valores relevantes para su formación integral. **El enfoque del Aprendizaje–Servicio (ApS) constituye un modo concreto de pensar las prácticas educativas de manera responsable, implicando las dimensiones política y pedagógica en las escuelas.**³²

La organización intrainstitucional

En la organización intrainstitucional, es decir hacia el interior de la escuela, los docentes priorizaremos las relaciones entre las personas, las prácticas educativas, las actividades y el currículo. En esta organización resignificaremos los espacios, tiempos y agrupamientos para promover una “buena escuela”. **Una buena escuela es aquella que centra la mirada en su tarea fundamental de enseñar para que todos los niños puedan aprender y los docentes se desarrollen profesionalmente.**

Por ello, adhiriendo a Romero (2010) concebimos a la escuela como “una organización que aprende, y por lo tanto, una comunidad de aprendizaje”.³³

La escuela como una comunidad de aprendizaje es una institución en donde los distintos actores comparten un espacio, un tiempo, una historia, y generan lazos entre sí. Estos lazos producen aprendizajes colectivos y herramientas necesarias para crear vínculos de colaboración, autonomía en el funcionamiento y participación responsable de los mismos, generando las condiciones que garanticen una educación para todos los niños.

La organización intrainstitucional, abordará la elaboración colaborativa del Proyecto Educativo, como un documento específico de referencia para la acción cotidiana, considerando en el mismo, la gestión institucional y curricular, desde un enfoque que contemple la totalidad del contexto institucional.

El Proyecto Educativo

El **Proyecto Educativo** como parte de la organización intrainstitucional, **es un documento público situado y estratégico, que aporta idearios y sentidos político–pedagógicos a la tarea cotidiana de cada institución.** El mismo da a conocer los valores, metas, aspiraciones, propósitos y líneas de acción institucionales, dando cuenta también, de la identidad, la finalidad y la proyección de la escuela en el medio, con una visión prospectiva a mediano y largo plazo.

32 Escuela de Nivel Inicial Martín Miguel de Güemes (2010). Aprendizaje Servicio: Proyecto, “Aprendamos a tratar la basura y mejorar nuestro medio ambiente.” San Miguel de Tucumán. Tucumán.

33 Romero, C. (2010). Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar. Buenos Aires: Aique.

Así lo especifica Claudia Romero cuando expresa: *“La gestión organiza el marco para el quehacer escolar y se visualiza en los modos de decidir las cosas y en el tipo de decisiones que se toman; en el diseño del tiempo y del espacio; en la conformación de los grupos; en el tratamiento de los conflictos; en las normas y sanciones; en los intercambios comunicacionales; en los planes y en la administración de recursos, entre otras cuestiones. Y sobre todo, desde esta visión, la gestión se despliega dentro del territorio de la posibilidad, de lo por venir, al transformar lo dado en nuevos posibles”*.³⁴

Su elaboración supone un planeamiento institucional, entendido como un proceso participativo, flexible, dinámico, abierto a las necesidades del entorno con metas que se van evaluando e implican una retroalimentación a partir de su diseño y desarrollo. **Se trata de una propuesta “integral” porque no sólo alude a la dimensión pedagógico-didáctica, sino que abarca también las dimensiones socio-comunitaria y organizativo-administrativa.**

Ratificando esta afirmación, la autora antes mencionada, reconoce como una de las características de una *“buena escuela”*, la existencia de un proyecto educativo. Al respecto expresa: *“Hay un proyecto escolar conocido y compartido por la comunidad. La escuela define y hace públicos sus valores y aspiraciones, delimita los problemas prioritarios, la asignación de recursos y líneas de acción, atendiendo a los marcos legales vigentes, a las necesidades de su comunidad y a su propia cultura institucional. El proyecto escolar respeta el derecho a la educación de todos los alumnos, adhiere a los valores de inclusión social, justicia educativa, educación para la diversidad y ubica en el foco de su quehacer la dimensión pedagógica de la escuela.”*³⁵

Para la construcción democrática del Proyecto Educativo generaremos instancias de evaluación y trabajo colectivo, a través de las cuales podremos especificar “qué escuela tenemos”, “qué escuela queremos” y los modos de lograrlo. El diseño y desarrollo de este proyecto, ha de permitir dar respuesta a los múltiples requerimientos de la práctica escolar y de la vida institucional, resignificando el para qué y el por qué de los Jardines de Infantes, desde la reflexión entre docentes y atendiendo a las dimensiones antes mencionadas dentro del contexto institucional:

- **Dimensión pedagógico-didáctica:** está centrada en qué se enseña en los Jardines y cómo hacerlo de forma adecuada, favoreciendo la participación colectiva, tanto en el armado de las condiciones políticas institucionales, como en las estrategias pedagógicas y didácticas, promoviendo la organización y reajuste del trabajo y de la propuesta institucional. En esta dimensión, explicitaremos los objetivos de la institución, los propósitos de la tarea educativa, los acuerdos en relación a la selección, organización, y secuenciación de los contenidos y los criterios de evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos a considerar.

Para ello, entre otras acciones:

- » Facilitaremos el ingreso y permanencia en el Jardín de Infantes de todos los niños de la comunidad, para garantizar el inicio y/o pasaje con calidad, entre secciones y al nivel primario.
- » Garantizaremos la creación de condiciones adecuadas para asegurar que todos los niños puedan aprender, en el marco de una escuela inclusiva. Ejemplo de ello sería la inclusión de niños en procesos de integración escolar o de niños en situación de riesgo educativo.
- » Generaremos ámbitos de reflexión y acción pedagógica, contribuyendo a la construcción de conocimientos colectivos, a través de la lectura crítica de documentos oficiales y de bibliografía pertinente.
- » Sostendremos el acompañamiento pedagógico para la elaboración, planificación, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza.
- » Promoveremos en la escuela, la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- » Conformaremos equipos de docentes para analizar los casos de los niños que presentan dificultad para aprender, y a

34 Romero, Claudia (2010) Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar. Buenos Aires: Aique.

35 Romero Claudia (ob. cit.)

partir de ese análisis, elaboraremos propuestas de acompañamiento para la superación de la desigualdad educativa.

- » Propiciaremos el proceso de autoevaluación institucional, y en función de los resultados obtenidos y de los acuerdos alcanzados en el mismo, promoveremos un plan de mejora.

• **Dimensión socio-comunitaria:** Trabajaremos para construir lazos en la organización tanto interinstitucional como intrainstitucional, tendiente a favorecer las trayectorias escolares de los alumnos. En lo interinstitucional, articularemos acciones con las instituciones que funcionan en torno a la escuela, y en cuanto a lo intrainstitucional, buscaremos la viabilidad y la legitimidad de las decisiones de gestión, generando consensos para dar respuesta a las distintas demandas.

Entre otras acciones:

- » Promoveremos la apertura de la escuela hacia la comunidad.
- » Propiciaremos el acercamiento de las familias, articulando esfuerzos para la realización de acciones definidas en el proyecto escolar.
- » Fomentaremos la resolución pacífica de conflictos y el trabajo en equipo, estableciendo prácticas democráticas y de mediación.
- » Estableceremos vínculos con las distintas organizaciones de la comunidad, articulando acciones intersectoriales para asumir responsabilidades compartidas y revisar las posibilidades reales de encarar mejoras.

• **Dimensión organizativo-administrativa:** propiciaremos una escuela —en tanto sistema— que funcione orgánicamente desde la coordinación de todos los elementos constitutivos de la misma.

Entre otras actividades:

- » Como equipo, definiremos prioridades y distribuiremos tareas que puedan ser realizadas por los distintos integrantes del colectivo docente, de modo que prevalezcan las dimensiones: pedagógico-didáctica y socio-comunitaria.
- » Haremos buen manejo de la información estadística elaborada por la escuela u otros organismos, para que sirva como insumo en la toma de decisiones de carácter pedagógico, social y/o administrativo.

En síntesis, la gestión institucional demanda la construcción de escenarios y prácticas en las que a partir de un trabajo colaborativo se favorezca la calidad y equidad educativas, tales como:

- » *Hacer de la pregunta y de la reflexión una práctica cotidiana.* Ésto supone, asumir actitudes que permitan cuestionar la realidad institucional, tanto de las situaciones de conflicto como de las exitosas, para recoger e interpretar información al respecto, y a partir de allí, valorar y resignificar las prácticas y el trabajo institucional.
- » *Reconocer la importancia de planificar toda acción institucional* promoviendo la actualización de manera constante de los planes, en función de mejorar la enseñanza con la participación de los actores implicados en la tarea educativa de la escuela.
- » *Promover la participación* de la comunidad con la convicción de que “las buenas escuelas crean un fuerte sentido de comunidad”,³⁶ acrecentando el compromiso de familiares, docentes y otros representantes de la comunidad, fortaleciendo acciones articuladas entre el sector de salud, educación y desarrollo social para la atención, cuidado y educación de la Primera Infancia.
- » *Atender a la formación permanente y al desarrollo profesional*, generando espacios y tiempos de reflexión y estudio entre los docentes, que permitan potenciar el aprendizaje cooperativo, mediante la observación y el registro de las propias prácticas escolares, para generar conocimiento colectivo.

36 Romero, Claudia (2010) ob cit

Los actores de la enseñanza en la Educación Inicial

Necesitamos compartir la idea de que **todos y cada uno, desde su función de maestro, director o supervisor, somos partícipes en la toma de decisiones y responsables de acompañar, orientar y poner en acto los procesos de enseñanza, es decir, de sostener la tarea de diseñar, planificar, implementar y evaluar lo concerniente a la enseñanza en la Educación Inicial.** Reconocemos que estas tareas no son neutrales, ya que la educación en tanto práctica social, tiene las intencionalidades que cada grupo, cada organización, cada jurisdicción, cada país, va definiendo, de acuerdo a los modelos ideológicos y de organización social, política, económica y cultural.

La actuación docente, responsabilidad político-pedagógica

Para comprender mejor el sentido y el alcance actual de la responsabilidad político-pedagógica de la actuación docente, es necesario que consideremos dos ideas fundamentales referidas a la enseñanza en el Jardín de Infantes.

La primera tiene que ver con “el carácter estratégico del factor humano en la prestación del servicio educativo”³⁷, que hace referencia a la mejora en la formación de los recursos humanos como responsabilidad del Estado y como compromiso de cada uno de los docentes, para impulsar la concreción del derecho a que todos los niños reciban educación.

La segunda idea se relaciona con entender a la enseñanza como “una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios (...) quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor”.³⁸

En consecuencia, a partir de esas dos ideas fundamentales referidas a la enseñanza, **la docencia en el contexto de la Educación Inicial, se transforma en una profesión vinculada a la ética del cuidado,³⁹ en tanto su propósito es ayudar a construir la subjetividad de los niños.**

Por lo tanto, **tenemos que asumir responsabilidades relacionadas a lo político y a lo pedagógico en un encuentro dialéctico. Desde lo político, porque tenemos como misión la transmisión crítica y recreación de la cultura y la construcción de ciudadanía,** desde el ejercicio pleno de la misma con prácticas educativas democráticas y no como una simple posesión de derechos. Buscaremos entonces, preparar para la vida en el seno de las instituciones educativas como escenarios micro y macro políticos. **Desde lo pedagógico, porque ser docente, tiene que ver con asumir la responsabilidad ética de actuar como ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad justa y solidaria desde el lugar de la educación.**

Ésto nos pone ante **el compromiso de una formación permanente, mediante la participación en espacios institucionales de lectura crítica y reflexiva, que nos permita analizar lo que hacemos como educadores, problematizar nuestro lugar y proyectar nuevos márgenes para la acción y la enseñanza.**⁴⁰ Entonces gestionaremos:

- **La progresión de los aprendizajes,**⁴¹ a partir de un conocimiento preciso del grupo de alumnos a nuestro cargo, para poder ajustar las propuestas de enseñanza a las posibilidades reales de aprender que cada uno tiene. Implica

37 Tenti Fanfani, Emilio (2003). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.

38 Davini, María (2007). Acerca de las prácticas docentes y su formación. INFD. Ministerio de Educación de la Nación.

39 Vázquez Verdura, Victoria; Escámez Sánchez, Juan (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. Revista Electrónica de Investigación Educativa (Número especial), en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdura.html> [Consulta: marzo de 2012].

40 Programa Nacional de Formación Permanente – Nuestra Escuela. Bloque I. (2013). Ministerio de Educación de la Nación.

41 Perrenuod, Philippe (2009). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. España: Ed. Graó.

además, la evaluación de los alumnos en situaciones de aprendizaje desde una perspectiva formativa, para realizar ajustes y tomar decisiones en las planificaciones.

- **Las estrategias de trabajos** para aquellos niños que tienen ritmos de aprendizaje diferentes, ya que todos nuestros alumnos son capaces de aprender si las propuestas y estrategias de enseñanza son las adecuadas.
- **La capacidad de trabajar en pareja pedagógica**, elaborando las planificaciones en forma conjunta, compartiendo propuestas y espacios de enseñanza.

El proceso de articulación y las trayectorias escolares

La articulación entre niveles como así también hacia el interior de los mismos en sus distintos ciclos y pasajes, se torna ineludible como responsabilidad de los actores educativos, ya que interpela a todos y a cada uno de quienes participan en las trayectorias escolares de los niños.

El concepto de articulación está estrechamente vinculado al de trayectoria escolar, ya que ambos aluden a un recorrido coherente, integrado, sistémico, que realizan los alumnos dentro del Sistema Educativo en su proceso formativo. Estos conceptos nos llevan a pensar en “acuerdos” y “continuidades”, que tienen que ver no sólo con el pasaje de los alumnos entre secciones del Nivel Inicial, sino también entre niveles: de Inicial a Primario y de éste al Secundario, en el marco de la obligatoriedad establecida en la Ley de Educación Nacional.

Los tres niveles de la escolaridad obligatoria están implicados en un mismo proceso: la formación de sujetos sociales. **El proyecto de articulación entre Educación Inicial y Primaria, pondrá el acento en la continuidad de los procesos de desarrollo de los niños y en las formas de enseñanza, teniendo como ejes la Alfabetización Inicial y el Juego, dado que ambos se relacionan con todos los campos del conocimiento.**

Lo dicho nos obliga a **dotar de una intención profundamente democrática, a los procesos de articulación como espacios y tiempos de responsabilidad conjunta entre todos los actores institucionales. De allí la importancia de la búsqueda de consensos relacionados a acuerdos institucionales, conceptuales y curriculares.**⁴²

Acuerdos institucionales: Para garantizar la articulación, **es importante que acordemos y construyamos con la participación de todos los actores involucrados, el Proyecto de Articulación de la Institución.** Éste se caracterizará por estar en proceso permanente de revisión y ajuste. Los Directores de ambos niveles serán los responsables de poner en acto, acompañar y orientar a los docentes en todas las instancias de este proyecto. Además, tendrán a su cargo el diseño y la implementación de un cronograma anual de encuentros y la concreción de las respectivas agendas de trabajo.

Acuerdos conceptuales: Para llegar a estos acuerdos, tengamos en cuenta las concepciones que atraviesan ideológicamente nuestras prácticas y que condicionan las propuestas de articulación, como por ejemplo: el concepto de “currículo”, de “enseñanza”, de “aprendizaje”, de “experiencia educativa”, las consideraciones sobre “sujeto de la educación”, “infancia e infancias”, “alfabetización inicial” y “juego”, entre otras.

Los acuerdos que alcancemos en torno a un marco conceptual central que involucre a todos los actores,⁴³ **constituirán el primer paso para el posterior abordaje de las concertaciones curriculares.** También, desde “lo conceptual” acordaremos criterios para la organización y uso de espacios y tiempos, la utilización de los recursos,

42 Resolución del CFE N° 174 “Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Primario y modalidades, y su regulación”. Resolución N° 24, Med “Régimen de evaluación, acreditación y promoción de los alumnos de Nivel Primario”

43 El acuerdo de conceptualizaciones no se reduce a un carácter teórico sino que incorpora sentidos recuperados desde la práctica docente.

las estructuras didácticas que se utilizan para organizar la enseñanza, el material bibliográfico, por mencionar algunos.

Acuerdos curriculares: Desde lo curricular, **las concertaciones que alcancemos con los docentes involucrados, estarán relacionadas con interrogantes sobre “¿qué enseñar?” “¿para qué enseñar?” y “¿cómo enseñar?”.**

Buscaremos organizar, secuenciar y articular no solamente contenidos, sino también, todos los otros componentes curriculares. En este orden, realizaremos propuestas de enseñanza que consideren los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de los niveles y/o modalidades intervinientes en la articulación, atendiendo a la continuidad didáctica y pedagógica.

La articulación “pone en diálogo” lo curricular, al conjugar los propósitos de cada nivel, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar, los modos de enseñar, de aprender y de evaluar, las actividades de los docentes y alumnos, con la intencionalidad de garantizar las mejores trayectorias.

El Jardín de Infantes como contexto de vida enriquecedor

Enseñar es ampliar las oportunidades de conocer y comprender la realidad. **En el Jardín de Infantes, cuando enseñamos, enriquecemos las experiencias infantiles para que los niños desarrollen todas sus capacidades y amplíen sus marcos de referencia.** En el acto de enseñar, sostenemos, andamiamos y acompañamos a los niños, respetando los ritmos personales de cada alumno en la construcción de sus aprendizajes. Ésto supone que realicemos los ajustes necesarios para ayudarlos a alcanzar logros y superar dificultades.

Al organizar nuestro trabajo docente lo haremos, entonces, en función de las necesidades de los niños que están en el Jardín y posicionados en la idea de que todos ellos pueden aprender. Las instituciones educativas son producto del trabajo de los docentes, en el intercambio cotidiano con los alumnos, las familias y la comunidad.

Si bien es cierto que los niños desde su nacimiento, viven y se desarrollan en diferentes grupos e instituciones —la familia, el barrio, el club, los grupos sociales cercanos, otras organizaciones de la comunidad— cuando ingresan al Jardín, se integran a un contexto que, para muchos, pasa a ser el primer ámbito de lo público con una finalidad social. Miguel Zabalza⁴⁴ concibe la escuela, y más específicamente al Jardín de Infantes, como un “contexto de vida enriquecedor”.

Posibilitaremos que el Jardín de Infantes se constituya en un “contexto de vida enriquecedor” al ofrecer a los niños posibilidades de “encuentros”, a través de experiencias compartidas, en donde interactúan con pares, con personas adultas y diferentes realidades. Ésto implicará la confluencia de ideas, valores, normas y la posibilidad de acceder a los distintos bienes culturales que les permitan ir adquiriendo, progresivamente, una dimensión simbólica y potenciada, desde las intervenciones pedagógicas y en un clima escolar de bienestar.

Propósitos educativos para el Nivel Inicial

Presentamos los **propósitos educativos generales**, centrados en la actuación de los docentes del Nivel Inicial:

- Generar un clima de afecto y confianza que propicie la construcción de aprendizajes y el desarrollo pleno de las potencialidades de cada niño.
- Propiciar espacios de juegos que promuevan la construcción de saberes, a través de diferentes formatos lúdicos.
- Promover situaciones para que los niños exploren, observen, busquen información a través de distintas fuentes, orientando en ellos el deseo y el placer por conocer.
- Ofrecer múltiples y variadas situaciones de intercambios orales, lectura y producción de textos, iniciándose en prácticas de lecto-escritura con distintas intencionalidades y donde los niños descubran el sentido de tomar la palabra y escuchar al otro.
- Garantizar la enseñanza de saberes socialmente significativos que aborden en forma integral la construcción de la corporeidad, conciencia de su propio cuerpo; el desarrollo del pensamiento y de las emociones.
- Ofrecer oportunidades a los niños para expresarse, producir y comunicar, desde los diferentes lenguajes expresivos.

⁴⁴ Zabalza, Miguel (2000). Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el currículum. En Simposio Mundial de Educación Infantil, una educación infantil para el siglo XXI. Santiago de Chile.

- Colaborar en la conformación de la subjetividad de los alumnos mediante la generación de espacios propicios de manifestación del ser, sentir, hacer y pensar.⁴⁵
- Favorecer la comunicación con las familias y propiciar su participación activa en la vida escolar, a fin de compartir pautas y criterios en relación con la formación integral de los niños.
- Promover una educación inclusiva, de respeto por las diferencias y las identidades culturales regionales.
- Atender a la construcción de hábitos saludables de vida, desde una concepción integral de salud.
- Trabajar desde un abordaje intersectorial, con la intervención de las áreas de educación, salud, desarrollo social, justicia, cultura, deporte, para atender a los diversos requerimientos y problemáticas de los niños.
- Incorporar la educación ambiental desde una dinámica en la que la escuela, sus actores y su entorno, participen activamente en la preservación y cuidado del medio ambiente.
- Propiciar la articulación entre secciones del Nivel Inicial y de éste con el Nivel Primario.

La organización de la enseñanza

Toda acción organizada que se proyecta ha de sustentarse en un proceso de planificación, de anticipación de un quehacer, que reconoce distintos grados de imprevisibilidad propios de toda acción humana.

En el contexto educativo, **la planificación de la enseñanza resulta una herramienta de trabajo con intencionalidad pedagógica en dos niveles: institucional y del aula. Planificar alude a la traza de “un camino tentativo de propuestas a recorrer, una instancia organizativa pensada para ser modificada y adecuada a los distintos contextos sociales y educativos”.**⁴⁶

Podemos decir que todo plan se inicia con un pensamiento, un bosquejo, una idea sobre lo que queremos hacer, “un proceso mental”⁴⁷ y su producto, en tanto representación escrita de la ideación, es lo que llamamos planificación. La misma tiene que ser pensada como un proceso en el cual consideremos deseable y posible un entramado coherente entre el Proyecto Educativo y la Planificación del Aula. Las planificaciones a nivel aula se caracterizarán por ser sistémicas, flexibles y comunicables.

Sistémicas, porque cada uno de los componentes está interrelacionado, conformando un “todo”, en el que los objetivos seleccionados, la propuesta de contenidos, las estrategias didácticas, las actividades y los recursos se corresponden, para que los niños construyan saberes significativos, saberes que serán evaluados sistemáticamente.

Flexibles, porque se hace posible su modificación, a partir de los imprevistos propios de la complejidad de la enseñanza.

Comunicables, porque permitirá visualizar nuestra intencionalidad pedagógica y los recorridos posibles que vamos a proponer a nuestros niños en la práctica.

Candia⁴⁸ nos recuerda que la planificación de aula:

- se desarrolla en condiciones sociales, institucionales y culturales particulares;
- tiene un carácter práctico, es un boceto escrito que orienta la acción didáctica en el aula;
- da cuenta de una intención y de la posibilidad que suceda lo diseñado;
- tiene un autor que es el docente;
- es un producto institucional de carácter público;
- es un instrumento comunicativo.

45 Núcleos de Aprendizajes prioritarios - Nivel Inicial (2004). Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires.

46 Pitluk, Laura (2007). La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Buenos Aires: Homo Sapiens.

47 Harf, Ruth (2004). Dossier bibliográfico: Seminario Provincial Enseñar en el Nivel Inicial. Tucumán.

48 Candia, María Renée (2010). La planificación en la educación infantil. Organización didáctica de la enseñanza. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Componentes de la planificación

Objetivos

Son enunciados, que hacemos por anticipado, sobre los cambios que queremos lograr a nivel cognitivo, social y/o afectivo en los niños. **Los objetivos que se definan para las planificaciones, deben tener relación directa con los propósitos que se mencionan en los recorridos de experiencias de este Diseño Curricular y han de referir a los aprendizajes que los alumnos adquirirán.**

Es importante que tengamos en cuenta para la formulación de los objetivos, que los mismos sean:

- Claros y precisos.
- Acordes con el tiempo previsto para su logro.
- Formulados desde el punto de vista del alumno.
- Planteados para el desarrollo de las capacidades de los niños.

Contenidos

La selección de contenidos ocupa un rol central al momento de organizar nuestra planificación, ya que ellos le dan sentido a nuestra práctica en la medida que expresan lo que nuestros alumnos necesitan aprender. En el Nivel Inicial, evitando las fragmentaciones disciplinares propias de otros niveles de enseñanza, proponemos la organización de los contenidos a través de recorridos de experiencias.⁴⁹

Nombramos a continuación algunas de las características que los contenidos deben tener:

- Que sean adecuados a las posibilidades, características e intereses de los sujetos que aprenden. No todos los grupos son iguales; pueden tener la misma edad, sin embargo cada uno tiene su ritmo de aprendizaje.
- Que presenten distintos grados de complejidad, la que está en relación a los saberes previos y al nivel de conocimiento que los niños van adquiriendo en el proceso de aprendizaje. En el caso de tener "salas multiedad" seleccionaremos los contenidos de enseñanza y los plasmaremos en una única planificación de acuerdo con la propuesta que se le plantea al conjunto de niños, como grupo y no como diferentes grupos que comparten un mismo espacio físico.⁵⁰
- Que sean contenidos de enseñanza que habiliten a los niños a comprender cómo es y cómo funciona la realidad. Lo que el niño aprende en el Jardín no sólo debe servirle para continuar su trayectoria escolar, sino para poder, progresivamente, desenvolverse en la vida.
- Que sean contenidos socialmente significativos. La significatividad y validez de los contenidos está dada, por un lado, por el consenso social, y por otro, por los modos de producción del conocimiento. Nuestras prácticas pedagógicas han de sustentarse en fundamentos científicos, sociales y éticos propios del momento socio-histórico actual.

Actividades de enseñanza

En relación con las **actividades de enseñanza** que llevamos a cabo en la cotidianeidad del Jardín, cuestionarnos acerca de las mismas, implica que revisemos y ampliemos el marco conceptual que nos permitirá resignificarlas. **En el proceso de elaboración de la secuenciación de las actividades, tendremos en cuenta la lógica relación que debe darse con los contenidos seleccionados.** A partir de este enfoque tengamos presente algunas de sus características:

⁴⁹ La idea de "recorrido" y de "experiencia" pueden vincularse en diferentes sentidos. El "recorrido" se organiza de manera procesual e integrada; la "experiencia" sintetiza aquella vivencia profunda que nos conmueve, que nos transforma, que nos permite pensar, decir, hacer.

⁵⁰ La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples (2007). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 1° ed. Buenos Aires.

- Problematicadoras y abiertas, de manera que presenten distintos desafíos, y que éstos puedan ser resueltos de diferentes maneras a través de distintos lenguajes, en situaciones que movilicen los conocimientos de los niños.
- Con referencia a la realidad, vinculadas al ambiente de vida de los niños, pero también orientadas a conocer otras realidades desde el manejo de recursos adecuados.
- Claras y precisas en la formulación de consignas, para favorecer el proceso de comprensión que está realizando el niño.
- Promotoras de la interacción y el trabajo conjunto entre los niños, considerando los diferentes modos de agrupamiento, en un clima de cooperación.
- Generadoras de espacios de reflexión que permitan a los niños abordar actividades de evaluación y autoevaluación como algo natural y necesario de realizar a lo largo del proceso de aprendizaje.

Estrategias didácticas

Las **estrategias didácticas** refieren a un conjunto de decisiones que tomamos los docentes para llevar a cabo la enseñanza, con el fin de promover los aprendizajes de los alumnos. **Se trata de criterios de acción acerca del cómo nos proponemos enseñar determinados contenidos en función de los objetivos planteados.** Por ejemplo, la forma de presentar y plantear a los niños diferentes situaciones problemáticas, la elaboración de preguntas que promuevan en los alumnos la justificación de sus opiniones, la selección de los materiales para jugar, la conformación de diversos agrupamientos de acuerdo a la propuesta, entre otras.

Recursos didácticos

Los **recursos didácticos** son todos los medios que empleamos los docentes para apoyar, complementar, acompañar o evaluar los aprendizajes que promovemos. Abarcan una amplia **variedad de medios, instrumentos y/o materiales, como por ejemplo: bibliotecas, ludotecas, materiales no estructurados, elementos para el desarrollo de la psicomotricidad, instrumentos musicales, videos, computadoras, aula digital móvil, proyector y pantalla, entre otros.**

Evaluación

La evaluación, propia e inherente a la enseñanza y al aprendizaje, es una actividad **integrada dentro del proceso educativo**, que **tiene por objeto proporcionar la información necesaria para mejorar el mismo**, nos permite revisar y reajustar la propuesta de enseñanza. Dada la importancia de este componente, el mismo se desarrolla en un apartado posterior.

Estructuras Didácticas en el Jardín de Infantes

En la planificación de la enseñanza incluiremos las distintas estructuras didácticas: Unidades Didácticas, Proyectos y Secuencias Didácticas Específicas, en las mismas consideraremos contenidos de los diferentes recorridos de experiencias.⁵¹

Decimos “estructuras” porque existe una interrelación y correspondencia entre cada uno de los componentes de toda planificación, en un todo coherente y con sentido educativo, y “didácticas” porque refieren a herramientas pensadas para que los docentes organicemos la enseñanza.

Para cada una de las estructuras didácticas que elijamos, será necesario que programemos instancias de inicio, desarrollo y cierre. Estas estructuras, podrán ser planteadas de manera independiente o articulada, procurando una propuesta que favorezca el desarrollo integral de todos los niños. Las características más relevantes de cada una de las estructuras

⁵¹ Ver Parte V: Recorridos de experiencias.

didácticas se sintetizan en el siguiente cuadro.

Categoría	Unidad didáctica	Proyecto	Secuencia didáctica específica
Organización	Alrededor de la indagación de un recorte de realidad significativo para los niños.	En torno a la elaboración de un producto o resolución de una problemática.	Enseñanza de contenidos específicos, o bien de aquellos que no se articulan con las Unidades didácticas y los Proyectos.
Tiempo de realización	En general, de tres a cuatro semanas.	Anuales, mensuales, quincenales, semanales.	De dos a tres días, pudiéndose extender por más tiempo conforme las variables didácticas que incluyan.
Componentes de programación	Título, objetivos, contenidos, actividades del niño, estrategias del docente, recursos y evaluación. Tiempo estimado.	Título, fundamentación, objetivos, contenidos, actividades del niño, estrategias del docente, recursos y evaluación. Tiempo estimado.	Objetivos, contenidos, actividades del niño, estrategias didácticas, recursos y evaluación. Tiempo estimado

Unidad Didáctica

Esta estructura didáctica se organiza alrededor de la indagación de un recorte significativo del ambiente.⁵² Su diseño con objetivos, contenidos, actividades de los niños, estrategias de enseñanza, recursos y evaluación de lo aprendido, posibilita que los alumnos puedan acercarse al conocimiento y a la comprensión de la organización y funcionamiento de una porción de la realidad, como por ejemplo, “Los bomberos de Lules”, “La plaza René Favaloro”, “El Museo de Ciencias Naturales Dr. Miguel Lillo”. Será importante entonces, que el nombre de la Unidad didáctica dé cuenta del recorte a indagar.

En su abordaje procuraremos mantener la complejidad y multidimensionalidad en la comprensión del ambiente a través de la resignificación de lo conocido y la aproximación al conocimiento de otros contextos. Recordemos que lo conocido y cercano para los niños, no siempre quiere decir cercanía temporal y espacial. Hoy, podemos recurrir a las TIC, como herramientas para acceder y enriquecer los conocimientos y experiencias sociales haciendo cercanas otras realidades.

Al elegir un contexto o recorte, es necesario que realicemos un trabajo previo de observación e interrogación sobre el mismo, para que afianzados en el conocimiento, podamos realizar las preguntas que orienten los procesos de indagación, guiando un itinerario de enseñanza que promueva el protagonismo de los niños y la construcción de nuevos aprendizajes. La significatividad de la Unidad Didáctica a trabajar, podremos reconocerla, por la posibilidad de ser “jugada” por los niños en distintas etapas de inicio, desarrollo o cierre.

Los contenidos seleccionados, ayudarán a comprender el funcionamiento del recorte o contexto. Por ejemplo, trabajar “La verdulería de Doña Anita” para poder enseñar las partes de la planta carece de sentido. Corresponde en este recorte abordar la función social de la verdulería, las personas que allí trabajan, la procedencia de las verduras y frutas, la comercialización, para poder comprender así, el por qué de la verdulería y el uso social que las personas hacen de ella.

⁵² Utilizamos los términos “recorte de la realidad” y “contexto” para referirnos al “recorte del ambiente”.

Proyecto

El Proyecto es una estructura didáctica que se organiza alrededor de la elaboración de un producto cuya realización estará orientada a resolver problemas y/o necesidades que signifiquen desafíos posibles de ser asumidos por los niños, quienes serán los protagonistas del “hacer”.

Al planificar un proyecto consideremos sus componentes: Fundamentación, Título, Objetivos, Contenidos, Actividades, Estrategias de enseñanza, Recursos, Responsables, Evaluación, Tiempo estimado y Bibliografía. Como docentes, nuestra tarea es la de animar y coordinar la concreción del proyecto de manera sostenida y responsable.

Es importante destacar que habrá proyectos diseñados por nosotros los docentes que se encuentran incluidos en el Plan de Enseñanza. Habrá otros que surgirán a partir de problemáticas ambientales, sociales y/o sanitarias entre otras, en los que los alumnos coordinados por nosotros los maestros, aportan al diseño del mismo. Un ejemplo de ellos sería: “Apareció basura en la calle de la escuela”, dentro del cual podemos elaborar cartillas o volantes para los vecinos y una carta a las autoridades responsables de saneamiento ambiental.

Secuencia Didáctica Específica

La Secuencia Didáctica Específica está pensada para organizar una propuesta de enseñanza alrededor de contenidos puntuales, que eviten integraciones forzadas con las unidades didácticas y los proyectos.⁵³

Podríamos definirla como una proposición que articula una serie de actividades para trabajar determinados contenidos.⁵⁴ Las actividades se planifican dando un orden temporal que marca un recorrido de enseñanza en el que cada actividad se relaciona con las anteriores y las posteriores, dando la posibilidad de la repetición para que se garantice la apropiación progresiva de conocimientos por parte de los alumnos.

Podemos trabajar en forma simultánea una unidad didáctica, un proyecto y /o una secuencia didáctica, que aborden la enseñanza de contenidos no incluidos en alguna de las estructuras mencionadas. Así, podemos trabajar de manera paralela en la jornada diaria, actividades relacionadas a la Unidad Didáctica: “La panadería de Don Pepe” junto a Secuencias Didácticas Específicas de Lengua: “Inventamos adivinanzas”, de Matemática con juegos reglados, o de efemérides, entre otros.

Las variables estructurantes en la organización de la enseñanza

Las actividades tanto de enseñanza como de aprendizaje no suceden en abstracto, transcurren en un espacio y un tiempo institucional, que posibilitan a los niños recorrer el camino de construcción de lo simbólico que propone toda experiencia educativa. En función de optimizar las oportunidades de aprendizaje para todos los niños, tengamos en cuenta que la **organización de la enseñanza está atravesada por tres de las variables estructurantes que inciden en la situación de enseñanza: tiempo, espacio y agrupamientos. El entrecruzamiento de estas tres variables nos dará la posibilidad de ofrecer propuestas flexibles e innovadoras.**

⁵³ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

⁵⁴ Los Cuadernos del Aula Vol. I y II (2007). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Buenos Aires.

Tiempo

Con relación a esta variable, haremos referencia al tiempo que transcurre en las salas y en las instituciones en lo cotidiano del Jardín, en el día a día. **El tiempo es uno de los mediadores claves de la situación de enseñanza.** Será nuestra decisión como maestros o como directivos, flexibilizar la organización del tiempo escolar, para utilizarlo de manera productiva, pensando que para muchos niños la escuela es la única oportunidad que tienen de participar en situaciones de enseñanza, de juego y de tiempos compartidos con otros.

En las salas, organizaremos el tiempo y su distribución en la jornada de trabajo, a partir de un diseño articulado y armónico que contemple las actividades cotidianas, las actividades grupales, de tiempos intermedios y de libre elección.⁵⁵

Los tiempos de actividades cotidianas hacen referencia a los momentos destinados a la alimentación, higiene personal, al orden de los espacios, momentos de conversación, para escuchar música, entre otros. Es preciso que éstos no prevalezcan sobre los tiempos destinados al desarrollo de las propuestas de las Unidades Didácticas, Proyectos y/o Secuencias Didácticas Específicas.

Los tiempos de actividades grupales son aquellos en los que todos los niños comparten la misma propuesta, como la lectura en voz alta de un cuento, juegos en el patio, propuestas de expresión corporal, entre otros.

Los tiempos de actividades intermedias se refieren a los tiempos de pasaje de una actividad a otra, donde la espera de todo el grupo o de algunos niños, nos posibilita a los maestros, proponer algunas actividades para evitar los tiempos inertes y potenciar los tiempos productivos, como por ejemplo, ofrecer juegos de mesa; exploración de material de biblioteca o gráfico; jugar al "veo, veo" o juegos matemáticos con todo el grupo que se encuentra en espera.

Los tiempos de actividades de libre elección son aquellos en los cuales los niños, deciden libremente participar en propuestas diversas que ofrecemos en forma simultánea, como por ejemplo, juegos motrices, matemáticos o artísticos entre otros.

Al organizar los tiempos destinados a las actividades, consideremos tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. El momento del desarrollo es el central, y en su transcurso se potencian los aprendizajes, por lo tanto, tiene que ser el más rico y prolongado; durante el mismo, los niños hacen, piensan y recrean la cultura participativamente, juegan y aprenden.⁵⁶

Aquí es preciso tener en cuenta nuestra intervención como docentes, en la organización y previsión del tiempo, para contenidos y actividades que necesitan ser reiterados, de la misma manera, o apelando a cambios como por ejemplo enriqueciendo los materiales en los sectores/rincones, en la organización del espacio y los escenarios de juego.

Por último decimos que si atendemos al equilibrio en la organización diaria del tiempo, podremos garantizar los niveles de movimiento y quietud, reconocidos como necesarios para el aprendizaje de los niños.

Con relación al tiempo institucional, será necesario reformular su organización para generar espacios alternativos de evaluación, de desarrollo profesional sobre temáticas puntuales, articulación entre distintas salas de Nivel Inicial y con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria entre otros.

⁵⁵ Soto y Violante (2011) Educación por Venir: Los Pilares de la Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

⁵⁶ Patricia Sarlé, Inés Rodríguez Sáenz, Elvira Rodríguez (2010) El Juego en el Nivel Inicial. UNICEF. Buenos Aires.

Espacio

La organización del espacio escolar, su funcionalidad y estética, pueden actuar optimizando u obstaculizando las interacciones y el desarrollo de las prácticas escolares desde una doble perspectiva: físico y social.

Desde lo físico, refiere al lugar en el que desarrollamos propuestas educativas y a su equipamiento. La utilización flexible de los espacios internos y externos de la institución, habilitan otros lugares para enseñar y aprender, por ejemplo: “hoy desayunamos a la canasta en el patio, bajo la sombra del lapacho”. Así mismo, plantearemos otras formas organizativas, en lo que respecta a la disposición del mobiliario, convirtiendo la sala en un espacio para la expresión corporal o en un aula taller para trabajar en un proyecto tecnológico.

Desde lo social, supone el reconocimiento del espacio como lugar de interacción del niño con el medio, con otros niños, con adultos, con distintos objetos de conocimiento, en el que todos tengan las oportunidades y las posibilidades de hacer, de construir significados y representaciones que favorezcan el desarrollo de su proceso de socialización y alfabetización cultural.

Las decisiones que estén al alcance de la escuela juegan un papel importante en el momento de aprovechar los diferentes espacios, con el objetivo de generar buenas propuestas de enseñanza. La transformación de los mismos en “ambientes confiables”⁵⁷ en el hacer cotidiano, será la resultante de un trabajo compartido entre nosotros los docentes, los niños y sus familias. Esta decisión implicará constituir los espacios físicos en oportunidades para estar con otros, para aprender y explorar, para reconocerlos como propios, de acuerdo con las condiciones existentes y las exigencias que plantee cada modalidad de trabajo: multitarea, talleres, escenarios de juegos, actividades grupales, entre otras.

En relación con la ambientación de los distintos espacios en el Jardín, buscaremos optimizar las posibilidades de interacción de los niños con un ambiente alfabetizador y lúdico que invite a jugar, y donde los niños sean los principales protagonistas de la tarea. Visibilizaremos en el Jardín lo que va sucediendo en nuestra propuesta educativa a través de diferentes medios: registros escritos, rotafolios, fotos, obras de artistas, permitiéndonos pensar, recuperar, afianzar y entrar en diálogo e intercambio con el itinerario que comenzamos a construir, evitando la invasión visual con frisos, imágenes recargadas, infantilizadas, decoraciones estereotipadas y reiterativas, que no representan la identidad de la institución y su proyecto pedagógico.⁵⁸

Agrupamientos

“El tiempo y el espacio cobran sentido en función de los agrupamientos que se van produciendo en el acto de enseñar y aprender. Los agrupamientos de los alumnos muestran el modo en que éstos se relacionan. También se encuentran íntimamente ligados con el logro de los aprendizajes y con el clima institucional”.⁵⁹

Por ello, al momento de planificar la enseñanza, tendremos que decidir cómo agruparemos a nuestros alumnos y los criterios de variación de esos agrupamientos. Consideraremos una diversidad de agrupamientos que respondan a diferentes razones: cantidad de niños, género, intereses, tipos de actividades propuestas, complejidad de las mismas, entre otras.

⁵⁷ Denominamos “ambiente confiable” al espacio en el que el niño puede desenvolverse con seguridad y autonomía, donde no hay peligros, donde los materiales están a su alcance y donde la propuesta pedagógica desarrollada es significativa, atractiva, estimulante para el alumno.

⁵⁸ Lafranconi, Silvia (2011) Temas de Educación Inicial. Modelos organizacionales en la educación inicial. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

⁵⁹ Idem anterior.

Tenemos que destacar que en la construcción del conocimiento, los agrupamientos cobran especial relevancia. *“La contribución de los otros permite a los niños confrontar ideas, explicitar lo que piensan, incorporar lo nuevo que aportan los demás, planificar conjuntamente las estrategias, la realización y la revisión de lo producido”.*⁶⁰

Modalidades que pueden asumir las actividades

La multitarea

La multitarea es una modalidad de trabajo en pequeños grupos, con ofertas diversas y simultáneas, en diferentes sectores de la sala, patio u otro lugar de la institución. La multitarea nos permite acompañar a los niños en sus aprendizajes, respetando sus tiempos personales, sus intereses y sus posibilidades. **Esta modalidad se pone de manifiesto en el Juego-trabajo o Juego en sectores/ rincones.**

Dentro del Juego-trabajo, los niños deciden libremente a qué sector van a concurrir. Para ello les ofreceremos, por ejemplo, el sector de dramatización, de construcción, de biblioteca, de ciencias, de arte, de tecnología, entre otros que decidamos incorporar. Los sectores/rincones serán flexibles y renovables en cuanto a su diseño, organización, ubicación y materiales que ponemos a disposición.

Ofreceremos diversidad de elementos para dramatizar, explorar, dibujar, construir, investigar, inventar, leer, de acuerdo a cada sector. Por ejemplo pensaremos en enriquecer los espacios con telas, objetos cotidianos, cajas de diferentes tamaños, materiales para jugar, diversos portadores de textos, material gráfico, entre otros, que convoquen y desafíen a los niños, a participar en los diferentes sectores.

Consideraremos la posibilidad de organizar nuevos sectores junto a los niños, como así también de enriquecerlos y modificarlos en función de las Unidades Didácticas, Proyectos o Secuencias que estemos desarrollando y de los contenidos seleccionados. Así en el Sector de Biblioteca renovaremos periódicamente los libros que ponemos a disposición de nuestros alumnos y variaremos también la oferta agregando otros portadores como revistas, folletos, diarios, imágenes. En el sector de construcción incluiremos otros materiales, como por ejemplo: sogas, rollos de cartón, tubos, juguetes, autos, camiones, en función de la propuesta que estemos realizando.

El Juego trabajo, se organiza en cuatro momentos: Planificación, Desarrollo, Evaluación y Orden.

- **Planificación:** es el momento inicial donde nos reunimos con el grupo y en el cual cada niño elige dónde desea jugar y con qué materiales o elementos realizará la actividad. En este momento nuestra intervención estará dada para facilitar la organización y acompañamiento al grupo.
- **Desarrollo:** se pone en acción el juego en cada sector. Nuestra tarea será la de observar, intervenir cuando sea necesario, por ejemplo explicando un juego, haciendo una pregunta, ayudando a resolver un conflicto, acercando materiales, entre otras acciones.
- **Evaluación:** Esta instancia involucra tanto a los niños como a los docentes. Los alumnos por su parte, cuentan sobre las actividades realizadas, los materiales utilizados y reflexionan sobre su propio accionar. Los docentes evaluaremos los logros tanto individuales como grupales, apreciando los aprendizajes alcanzados, su participación, sus intereses, el manejo de su autonomía entre otros aspectos, y a partir de esa información, revisaremos, resignificaremos y variaremos nuestras propuestas.
- **Orden:** es el momento oportuno para el desarrollo de hábitos de orden, higiene, cuidado de materiales y de realización de acciones que promueven la autonomía del niño.

⁶⁰ Spakowsky Elisa (2008) Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.

Otra modalidad presente en el Jardín, es el Trabajo-juego, dentro del cual, los niños preparan, confeccionan y construyen materiales y objetos que luego combinan para enriquecer el juego dramático. Planificaremos la tarea conjuntamente con todos los alumnos, fijando objetivos a alcanzar, elementos que hay que elaborar y los materiales requeridos. Nuestra tarea docente se centrará en brindar orientaciones, sugerencias y en acompañar este proceso de construcción, poniendo a disposición los materiales necesarios y respetando la libre elección y las decisiones de los niños.

Juego Centralizador

Se refiere a una propuesta de juego a ser desarrollada con el grupo total, mediante la cual podremos indagar los saberes de nuestros alumnos, abordando diversos contenidos, por ejemplo en relación a Matemática o al desarrollo de la motricidad, entre otros. Este juego propuesto, podrá ser incorporado en algún sector para que esté disponible, en otras jornadas, durante el juego trabajo.

Como docentes plantearemos la propuesta inicial de juego, que luego se enriquecerá con las iniciativas de los niños en el desarrollo del mismo. Durante toda la propuesta, estaremos atentos a intervenir ofreciendo ideas, materiales, variantes de juego, animando a jugar y participando del juego, si fuese necesario.

Taller

El taller se concibe como un espacio de trabajo colaborativo, es decir, **un lugar donde se construye el conocimiento, donde se estimula la creatividad, y en el cual, la interacción con los demás y la participación activa de todos, permite compartir, intercambiar ideas y aprender unos de otros.** Podemos organizar el trabajo en agrupamientos flexibles, en algunos momentos con el grupo total de alumnos, y en otros, con grupos reducidos de acuerdo a la tarea a desarrollar, a la cantidad de materiales y a las herramientas con que contemos. Las actividades propuestas pueden girar en torno a los contenidos de distintos recorridos de experiencias, como un taller de carpintería o un taller de producción de cuentos, entre otros. A partir de las ofertas que proponemos, los niños eligen libremente a qué taller quieren concurrir, la planificación del mismo, pueden realizarla los niños en forma conjunta con el docente.

Etapas en la organización del año escolar en el Jardín de Infantes

Conforme a las decisiones a nivel institucional y a los tiempos organizativos con los que contamos a lo largo del año escolar en el Jardín, **las acciones a planificar tendrán que ver con tres etapas diferenciadas: de inicio, de desarrollo y de cierre de actividades.**

Etapas de inicio

La etapa de inicio de las actividades escolares es un momento de encuentro con otros niños y con adultos en un espacio educativo, que debe ser pensado y organizado en función de los niños. Para muchos de ellos implicará el comienzo de la escolaridad y para otros la continuidad de la experiencia escolar previa. **La manera en la que transcurra, tendrá influencia en su trayectoria educativa.**

Consideremos entonces, que tendremos alumnos que ingresan por primera vez a la institución y otros que concurrieron en años anteriores, para los cuales esta etapa significará el reencuentro con sus compañeros de grupo y sus familias y con el personal del Jardín. En ambos casos, es importante que generemos un clima de cuidado y respeto pensando en el bienestar de los niños.

Nuestra actitud como docentes, será por lo tanto, receptiva, ética, de apertura y de responsabilidad profesional, para recorrer un camino de conocimiento mutuo con los niños y atender a las expectativas de las familias. Nuestras intervenciones, brindando afecto, seguridad, valorando sus esfuerzos, propiciando sus interacciones, ayudarán a los niños en sus relaciones con los otros y les darán la posibilidad de construir aprendizajes que los acompañarán durante toda su vida.

El trabajo conjunto y reflexivo que realicemos con todo el equipo docente, favorecerá la organización y planificación de esta etapa en la que plantearemos acciones concretas para dar inicio a las tareas de enseñanza.

Previo al comienzo de las tareas específicas de la enseñanza, nos abocaremos a:

- la ambientación de la sala y de los diferentes espacios comunes;
- la organización de los encuentros con las familias, a través de entrevistas y reuniones;
- la planificación de la propuesta de enseñanza para esta etapa.

En la organización del ambiente, tendremos en cuenta que éste se constituirá en una invitación a hacer, a explorar y a aprender. La funcionalidad de ese ambiente educativo con sus distintos espacios, mobiliario y materiales, ha de posibilitar el juego, la comunicación, la concentración, el intercambio con los otros y la libertad de expresión.⁶¹

En la organización de los encuentros con las familias, en primera instancia realizaremos la entrevista inicial con los adultos responsables de los niños, dando comienzo a un diálogo a través del cual, los docentes accederemos a la historia personal de los alumnos, a las realidades familiares y a las inquietudes que las familias tienen en relación con el ingreso de sus hijos a la escuela.

Será preciso que elaboremos un cronograma de entrevistas, fijando el encuadre de las mismas: fecha, horario, duración, lugar, finalidad y modalidad de registro. Atenderemos y respetaremos los modos comunicacionales y estableceremos vínculos con las familias, relacionados con la capacidad de escucha, de dar la palabra, de hacer sentir bien al otro. Por lo tanto, las preguntas serán abiertas, facilitando que se expresen con libertad a modo de una conversación fluida y natural.

En cuanto a las reuniones, las planificaremos y organizaremos considerando las disponibilidades horarias de las familias y la posibilidad de participación de directivos de la institución u otros actores institucionales, de acuerdo a las temáticas que nos propongamos desarrollar en cada una.

Como docentes, podremos compartir en los primeros encuentros, el proyecto educativo y el sentido del período de inicio, su dinámica y organización, generando una escucha sobre las expectativas de las familias en relación al aprendizaje de sus hijos, dándoles a conocer qué aprenderán los niños durante el año escolar.

Organizaremos y ofreceremos espacios en los que promoveremos la reflexión sobre distintas temáticas de su interés, para posibilitar a las familias compartir lo que saben y lo que hacen, revalorizar su patrimonio cultural, conocer otros modos de vincularse, y elaborar, conjuntamente, estrategias apropiadas para enfrentar las dificultades que pudieran presentarse en el transcurso del año.⁶²

Además para mejorar y efectivizar la comunicación, pensemos en nuevos modelos y estilos comunicativos, como por ejemplo: la elaboración y formato de las notas en el cuaderno de comunicaciones, paneles informativos, cartillas, otros

⁶¹ El comienzo de la escolaridad, acerca de las trayectorias escolares. Una Institución en marcha, (2014) Programa Nacional de Formación Permanente. Documento preliminar.

⁶² Primeros años, creciendo juntos: guías para trabajar con las familias los contenidos de los programas de TV (2012) Ministerio de Educación. Buenos Aires.

materiales gráficos, audiovisuales y tecnológicos que podamos crear y recrear.

La planificación en esta etapa será diferente en cada sala y en cada institución. El tiempo del período de inicio es un tiempo para que desarrollemos proyectos, unidades didácticas o secuencias específicas.

La definición de esta planificación estará de acuerdo a la experiencia escolar que hayan tenido nuestros niños; a las características contextuales; a los modelos organizacionales: sala multiedad, bi-nivel, sección independiente y al Proyecto Escolar.

Para los primeros días de clase, organizaremos el tiempo evitando el acortamiento de la jornada y ofreciendo las condiciones institucionales, materiales, afectivas y sociales, para que los niños puedan desarrollar vínculos de confianza y seguridad en el nuevo contexto social.

Nos propondremos que los niños reconozcan al ambiente escolar del Jardín como un lugar seguro y confiable, como un lugar al que tienen ganas de llegar y en el que quieren quedarse, porque les ofrece propuestas de enseñanza que priorizan los espacios para jugar, y al mismo tiempo, conservan ciertos modos de actuar, de sentirse escuchados y reconocidos. Es un proceso gradual personal para cada niño y su familia, y a la vez, un proceso grupal para todos los protagonistas de la Institución.⁶³

En todos los casos respetaremos los tiempos de los niños, en sus diferentes recorridos personales. En este sentido y tendientes a la integración de la totalidad de nuestros alumnos, tendremos que tomar previsiones para la posible presencia y participación de la familia en la sala, o fuera de ella. Su incorporación a las actividades del Jardín, como por ejemplo, narrando cuentos o compartiendo momentos de juego, permitirá que los niños puedan, progresivamente, adquirir mayor independencia, confianza y seguridad.

El cierre de la etapa de inicio, se realizará a través de la evaluación diagnóstica, que nos permitirá elaborar un informe con datos cuanti-cualitativos del grupo. Para formularlo, tendremos en cuenta las entrevistas, las reuniones, los saberes de los niños, la autoevaluación de nuestra práctica y la evaluación Institucional. **Los datos relevados en las distintas instancias de esta etapa, serán analizados, interpretados y valorados, resultando sustantivos para planificar qué y cómo vamos a enseñar a todos nuestros niños.**

Etapas de desarrollo

En términos de duración, esta etapa se prolonga a lo largo del año escolar. **Su planificación parte del informe cuantitativo y cualitativo de la Evaluación Diagnóstica, del Proyecto Educativo y se materializa a través de un Plan de enseñanza que será operativo, sintético y comunicable.**

Este Plan, evidenciará la selección de propósitos de enseñanza y los contenidos de los distintos recorridos de experiencia. Incluirá una enumeración de las estructuras didácticas para organizar la enseñanza: Unidades Didácticas, Proyectos y Secuencias Didácticas Específicas.

Para elaborar este Plan, será conveniente que acordemos espacios y tiempos de trabajo entre todos los docentes de la institución que comparten la responsabilidad de la propuesta educativa para cada grupo de alumnos, es decir, conjuntamente con el profesor de Educación Física, el profesor de Música y otros maestros de materias especiales.

En esta etapa planificaremos las distintas estructuras didácticas: Unidades Didácticas, Proyectos y

⁶³ El Inicio de la Escolaridad. Acerca del inicio de las trayectorias escolares (2014) Programa Nacional de Formación Permanente, Nuestra Escuela. Documento Preliminar.

Secuencias Didácticas Específicas, que irán concretando el Plan de Enseñanza.

Es importante también profundizar y sostener propuestas planificadas de actividades con las familias y con la comunidad, previendo cuáles serían los posibles momentos de participación de las mismas, como por ejemplo: en talleres, celebraciones escolares, jornadas de lectura, “como modo de vincularnos, de dar lugar a las palabras de otros y descubrir que aquello que parecía ajeno, también habla de nosotros”. ⁶⁴

Etapas de cierre

Esta etapa que abarca el final del año escolar, **implica un tiempo de evaluación de los aprendizajes construidos por los niños y de las intervenciones que hemos realizado durante el período lectivo.** En cuanto al proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, revisaremos los saberes que éstos han construido, tomando como referencia la evaluación diagnóstica y las diferentes evaluaciones realizadas en la etapa de desarrollo.

Generaremos espacios y tiempos de encuentro, en los que los niños tomarán contacto con las producciones que realizaron en los distintos momentos del año: trabajos individuales y grupales, registros de experiencias, fotos, videos, maquetas, entre otros.

También, propondremos la participación de los niños en “rondas de intercambio”, para darles la posibilidad de tomar la palabra y que expresen sus emociones, pensamientos y opiniones sobre lo vivido en el Jardín. Con esto les permitiremos que desde la socialización, puedan reconocer los logros que obtuvieron en forma individual y/o en experiencias compartidas, con lo cual fortaleceremos su autoestima.

En este tiempo resultará valioso contar con la presencia de las familias y/o las personas cercanas a los niños, para compartir las propuestas, la exposición de lo trabajado y la muestra pedagógica final.

Además **en esta etapa de cierre, completaremos los legajos individuales de los alumnos, integrando todos los datos registrados en las evaluaciones, las notas de campo y los registros anecdóticos, producidos en las distintas etapas del proceso de enseñanza y de aprendizaje.** Es importante que tengamos en cuenta que los legajos de los niños son documentos institucionales, y por lo tanto, deben contribuir al conocimiento de las trayectorias escolares de los alumnos. A fin de optimizar su utilización, generaremos espacios para la reflexión conjunta con los docentes que tendrán a cargo el grupo de niños en el año siguiente, como parte de las propuestas de articulación intra e internivel.

En términos de intervenciones de enseñanza, será la oportunidad para que revisemos nuestros registros y narrativas respecto a lo que aprendieron nuestros niños, lo que más les impactó, y también, los alcances que nuestras intervenciones tuvieron.

A partir de esta información relevante, realizaremos un informe general con nuestras apreciaciones más significativas del grupo de alumnos, de los conocimientos construidos por ellos y de los aspectos en los que consideramos necesario poner el acento en el año siguiente, ya sea que continúen en el nivel o que sean promovidos al nivel primario. Este informe incluirá apreciaciones particulares sobre aquellos niños que necesitan de un acompañamiento específico para mejorar su trayectoria escolar. Al informe adjuntaremos una evaluación de los objetivos anuales y de los contenidos abordados, a los fines de ser utilizados como insumo diagnóstico por el docente que recibirá el grupo, el año siguiente.

Por último, generaremos espacios de evaluación participativa para mirar y reflexionar sobre nuestra tarea, y en especial, sobre los aprendizajes de los niños. A partir de los informes y datos recogidos, podremos tomar las decisiones adecuadas

⁶⁴ Jornadas escuela, familias y comunidad. (2014) Ministerio de Educación de la Nación.

para acompañar y fortalecer las trayectorias educativas de los alumnos. En esta etapa de cierre, dichos insumos nos servirán también, para revisar, mejorar y transformar nuestras propuestas de enseñanza, que serán plasmadas al momento de la reelaboración del Proyecto Educativo para el próximo año.

Agenda Semanal

Todas las acciones que realicemos en las etapas de inicio, desarrollo y cierre, serán registradas en una *Agenda*, en forma semanal. Con el término “agenda” hacemos alusión al lugar donde se apunta aquello que se ha de hacer para no olvidar.

El uso de una “buena agenda” nos permitirá comunicar las actividades previstas para la semana, organizar de manera flexible la tarea, anticipar tiempos, espacios, agrupamientos y la utilización de recursos materiales para abordar las propuestas planificadas.

A través de la Agenda semanal haremos visible la presencia de las distintas propuestas que tienen que estar presentes, relacionadas con el juego, la lectura diaria, la expresión corporal, la educación física, la música, las ciencias, entre otros.

Al planificar nuestra Agenda semanal de trabajo, será preciso que reflexionemos acerca del tiempo que le dedicamos a cada actividad. Lo interesante será ofrecer una propuesta diaria variada, que posibilite la participación de todos los niños en cada una de las actividades.

Intervención docente

Definimos a la intervención docente como “praxis que integra acción, práctica y reflexión crítica” ; en relación a las dimensiones pedagógica, organizativa y comunitaria.⁶⁵

Les acercamos algunos **modos de intervención pedagógica**:

- **Sostener afectiva y emocionalmente a los niños durante sus procesos de aprendizaje.** Participemos en expresiones mutuas de afecto que nos permitan lograr la empatía afectiva, que brinda seguridad y confianza.
- **Ofrecer modelos de acción a imitar.** Implica que ejerzamos la función de acompañamiento, según las necesidades del niño o del grupo, incentivándolos a que, progresivamente, actúen de manera autónoma.
- **Presentar problemas a resolver.** Problematicemos el objeto de conocimiento, de manera tal, que permitamos a los niños construir conocimientos y resolver problemas adecuados a su edad y contexto.
- **Formular indicaciones y sugerencias claras.** Acompañemos, sostengamos y transmitamos a los niños, las distintas propuestas, a través de consignas claras.
- **Favorecer el desarrollo de la autoestima y de comportamientos cada vez más autónomos.** Promovamos en los niños la confianza en sus propias posibilidades, reconociendo sus capacidades para elegir, proponer ideas, emitir opiniones y defender sus derechos.
- **Favorecer espacios grupales para el uso de la palabra.** Potenciamos la capacidad de expresión, de escucha atenta; el intercambio y la construcción colaborativa de ideas, entre los niños y con adultos: maestros, personal de la institución, familias, entre otros.
- **Recuperar los saberes previos de los niños y las hipótesis** sobre la realidad elaborados para comprender y explicar el mundo socio-cultural, natural y tecnológico. A partir de las experiencias vividas por los niños, podremos registrar sus respuestas a algunos planteos a través de juegos, dibujos, esquemas o afiches con escritura mediatizada.
- **Promover y diseñar diferentes modos de agrupamientos para el desarrollo de la tarea.** Pensemos en

⁶⁵ Artículo “Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar”. Revista Iberoamericana de Educación.

agrupamientos no sólo al interior de la sala con niños de la misma edad, sino con otros de diferentes edades y niveles. Esta experiencia busca que los niños aprendan mediante la confrontación y el disenso constructivo, a superar egocentrismos y aceptar distintos puntos de vista.

- **Dar impulso a la inteligencia emocional en la enseñanza**, para ayudar a los niños a desarrollar capacidades de comunicación, de relaciones, de autocontrol que les permitan adoptar una postura positiva ante los conflictos. Desde nuestra práctica docente cotidiana, atendamos a las emociones de nuestros niños y a los modos en que las expresan.⁶⁶ Nuestra ayuda no será siempre igual, sino que personalizaremos nuestras intervenciones.
- **Generar espacios de apertura a múltiples y variadas oportunidades** que ayuden a los niños a desarrollar potencialidades en el campo del conocimiento y habilidades de inserción social, a través de aprendizajes significativos.

La evaluación educativa: una herramienta para mejorar la calidad en los Jardines de Infantes

Entendemos la evaluación como un proceso que atraviesa todo accionar en la dimensión intra e interinstitucional del Jardín de Infantes. En este apartado haremos referencia principalmente a la primera de ellas.

Adherimos a una concepción de evaluación que la define como *“un proceso de carácter sistemático, continuo y contextualizado de acción participativa, formativa, democrática, enriquecedora y transformadora del encuentro educativo”*.⁶⁷

En este sentido la evaluación se entiende no sólo como una acción pedagógica-didáctica, sino también como una *acción social, política y ética*, que permite comprender e interpretar los procesos institucionales, los de enseñanza y los de aprendizaje que tienen lugar en una escuela y en los que están involucrados los directivos, los docentes, los alumnos, las familias y el contexto institucional y social. Por ello, **toda tarea evaluativa debe ser pensada desde su diseño, como un proceso de aprendizaje institucional, orientado a producir mejoras en las condiciones y en las prácticas institucionales.**

Resulta necesario detenernos a pensar el *“¿por qué y para qué evaluar?”*, además del *“¿qué, cómo y cuándo evaluar?”*, con la finalidad de explicitar los supuestos que orientan los procesos de evaluación. Planificaremos los mismos con rigurosidad y compromiso ético; organizaremos sus distintas fases o momentos, desde los procedimientos de obtención de la información, su tratamiento y devolución, hasta la toma de decisiones para una intervención activa.

Buscaremos instalar progresivamente, una “cultura de la evaluación” en el funcionamiento institucional, que tome como punto de partida un conjunto de información resultante de la aplicación de herramientas y recursos, tanto cualitativos como cuantitativos, y de otros insumos (informes estadísticos locales y nacionales con respecto a educación, a salud, al desarrollo infantil, etc.) generados por el sistema educativo, otras áreas de gobierno y los producidos por la propia institución.

A través de la interpretación de esos insumos cuantitativos y cualitativos en la evaluación, podremos comprender y explicar no sólo resultados sino también procesos. La dimensión cuantitativa aporta indicadores que permiten realizar comparaciones y proyecciones, mientras que la dimensión cualitativa nos brinda elementos para la interpretación y la comprensión. **Ambas dimensiones, de manera complementaria, nos permitirán tomar decisiones y hacer de la evaluación una práctica planificada, periódica, participativa, formativa, sistemática y democrática, en tanto se constituye en una herramienta que se entrelaza en los procesos institucionales.**

66 Quiroz, A.; Picco, P. y Soto, C. (2012) Actualizar el debate en la Educación Inicial - Políticas de Enseñanza – Documento de Trabajo – Ministerio de Educación. Buenos Aires.

67 Quiroz, A.; Picco, P. y Soto, C. (2011) Actualizar el debate en Educación Inicial-Políticas de Enseñanza. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

Hoy, uno de los más relevantes instrumentos para la evaluación lo constituye el “Instrumento de Autoevaluación Institucional” (IACE). En el mismo se pone de manifiesto la complejidad que encierra el campo de la evaluación: “El éxito de un método de autoevaluación educativa, como el IACE, se basa en que sea asumido y apropiado por las escuelas, sus docentes y las respectivas comunidades educativas, junto con el gobierno educativo en sus distintas instancias. La información que surge de su aplicación fluye y tiene fuerza hacia adentro y hacia afuera de la propia escuela. Hacia adentro de la escuela, porque allí es donde se va a construir un Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa y una planificación institucional más pertinente, en función de los resultados obtenidos y de los acuerdos alcanzados democráticamente en el proceso autoevaluativo. Pero, además, ese Plan irradia hacia afuera de la escuela, ya sea promoviendo vínculos más efectivos con el entorno o elevando demandas que debieran ser tomadas en cuenta por los organismos de gestión y de gobierno correspondientes”.⁶⁸

Al evaluar, ¿qué podemos evaluar?

Corresponde que evaluemos todo el quehacer institucional, nuestro propio desempeño y el de los otros, analizando causas y responsabilidades, asumiendo obligaciones, imaginando formas de resolución, proponiendo cambios y nuevas propuestas. Es así, que en el marco de las políticas educativas vigentes, consideraremos:

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos

El proceso de evaluación está al servicio de la posibilidad de apreciar conocimientos adquiridos, valorar habilidades y actitudes construidas por los alumnos; conocer lo que el alumno aún no sabe y tiene que aprender; comprender por qué no aprendió. La evaluación cobra significado en la medida en que se evalúa el currículo real, el currículo realmente enseñado. Esta concepción de la evaluación exige una actitud de justicia tanto en el evaluador como en el evaluado.⁶⁹

Proponemos evaluar los contenidos vinculados a los recorridos de experiencias de aprendizaje, donde el “saber saber”, el “saber ser”, el “saber hacer” y el “saber sentir” se conjugan y se integran. Si bien el aprendizaje es un logro individual, debemos tener presente que el proceso de aprender se realiza con otros; por lo tanto, el grupo escolar ejerce una notable influencia en el aprendizaje de cada niño. Al evaluar los aprendizajes de los alumnos, tendremos en cuenta distintas variables como por ejemplo: las relaciones que se establecen entre ellos, el papel que desempeña cada uno en el grupo, las oportunidades de participación real y las opiniones valorativas de los alumnos respecto a sus aprendizajes, entre otras.

La evaluación tiene que ver con la constatación periódica de los procesos y resultados en cuanto a la construcción de saberes y la evolución de los aprendizajes de nuestros alumnos. Para llevar a cabo la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa, realizaremos un registro sistemático del acontecer cotidiano en el Jardín. El análisis de esa información nos servirá como insumo para concretar las mismas, dando cuenta de los logros de aprendizaje y las capacidades adquiridas por nuestros niños.

La evaluación de las prácticas docentes

Resulta necesario que evaluemos de manera integral nuestras prácticas docentes. Para ello, comencemos por revisar nuestro desempeño profesional que tiene que ver tanto con nuestro saber pedagógico como con nuestro ejercicio de la docencia como profesión vinculada a la ética del cuidado.⁷⁰ **La evaluación de las prácticas**

68 Autoevaluación de Escuelas de Nivel Inicial. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa – IACE (2014). UNICEF. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF.

69 Spakowsky, E. (2011) Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Rosario: Homo Sapiens

70 Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2008) “En busca de otras formas de cuidado”. Revista El Monitor N° 4. Buenos Aires.

docentes abarcará diferentes aspectos que implican el ejercicio del rol docente: el nivel de desempeño, los conocimientos que se enseñan, los recursos y estrategias de enseñanza que se emplean, las posibilidades de tomar decisiones con relación al diseño, desarrollo y evaluación del currículo.

Al revisar aspectos vinculados a nuestras prácticas, los docentes lo haremos persuadidos de que vale la pena hacerlo. A su vez, nos dispondremos a mirar y mirarnos con otros ojos y poder pensar así nuevas estrategias que habiliten las oportunidades de generar cambios en las mismas prácticas de evaluación.⁷¹

Siguiendo esta línea, podríamos considerar en términos generales, algunas variables para evaluar la tarea del docente:

- La organización de las distintas propuestas y la coherencia en la relación entre los diferentes componentes didácticos.
- El uso del tiempo y de los distintos espacios de enseñanza.
- La modalidad vincular que desarrolla y el clima habitual que genera en su hacer con los niños, las familias y los colegas.
- La capacidad de actuar con autonomía.
- El interés por su desarrollo profesional.
- La madurez emocional para resolver situaciones conflictivas.

La evaluación del Equipo Directivo

Esta evaluación se relaciona íntimamente con el funcionamiento inter e intrainstitucional, con el conjunto de acciones y con la toma de decisiones del Equipo Directivo, para dar respuesta a un triple compromiso, relacionado con la dimensión pedagógico-didáctica: asesorando y coordinando la labor pedagógica de los docentes; socio-comunitaria: estableciendo relaciones y emprendimientos de carácter social y con la comunidad, y organizativo-administrativa: con tareas relacionadas a la organización y administración institucional. Todas estas acciones están ligadas con el modelo de gestión institucional, que será coherente con los postulados cognitivos, éticos, filosóficos, pedagógicos y legales que fundamentan este diseño.

La evaluación del Proyecto Educativo

La evaluación del Proyecto Educativo facilitará el conocimiento y la comprensión de lo realizado en función de las aspiraciones compartidas por todos los actores que lo planificaron, en relación con las dimensiones: pedagógico-didáctica, organizativo-administrativa y socio-comunitaria. Es así que **esta evaluación abordará los avances y los resultados obtenidos en función de los componentes constitutivos del Proyecto Educativo: identidad, visión prospectiva, logros y problemas detectados en la institución, como así también, los proyectos específicos que el mismo contiene.**

La evaluación del Proyecto Educativo constituye una tarea insoslayable en el ejercicio del rol del Equipo Directivo, que incluye también, la participación de los actores de la comunidad educativa: alumnos, familias, docentes y supervisores. Esta evaluación se realizará en distintos momentos del año como un proceso en construcción, que nos permitirá apreciar cómo vamos avanzando en la concreción del Proyecto.

La evaluación ha de aspirar a la credibilidad y al consenso de todos los actores involucrados, siempre sobre la premisa de que no se evalúan las personas sino las prácticas, en tanto cumplimiento de las funciones de cada uno de los actores en el Proyecto Educativo.

⁷¹ Spakowsky, Elisa (2011) Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Rosario: Homo Sapiens.

¿Quiénes evalúan?

Desde los distintos niveles de responsabilidad, **todos los sujetos implicados evalúan los procesos institucionales: las familias, los niños, los maestros de sala, el equipo directivo, los supervisores.**

Las **familias** tienen el derecho de participar en las diferentes instancias de evaluación, tanto a nivel institucional, como en aquellas que llevemos a cabo en relación a los procesos de aprendizaje. La información que las mismas aportan, reviste especial importancia para realizar la revisión y ajustes de los proyectos institucionales y de las propuestas del aula.

Por ejemplo, durante las instancias de evaluación formativa, en algunos casos las familias podrán participar como espectadoras de dramatizaciones, oyentes de narraciones, observadores de producciones de sus hijos, mediante las cuales, los niños les muestren o les cuenten qué han aprendido. Otra instancia de evaluación, sería a través de su participación en diferentes jornadas institucionales, como ser talleres, reuniones de familias, donde las mismas manifiesten sus apreciaciones respecto de las distintas acciones que lleva adelante la escuela.

Los **niños** se expresan con naturalidad ante sus logros, dificultades e intereses, como así también, pueden reflexionar con la ayuda del adulto, sobre distintas situaciones que se plantean en la institución. Escucharlos supone la voluntad de considerar sus opiniones y propuestas, al momento de tomar decisiones vinculadas a la institución. Para ello generaremos instancias que les permitan manifestarse a través de la palabra, de sus producciones, de dramatizaciones en las que plasmen su sentir, sus preferencias e intereses, respecto de lo que sucede en el Jardín cotidianamente. Ésto favorecerá entre otros aspectos el desarrollo de la autoestima, el pensamiento crítico y el ejercicio de la ciudadanía.

Los **maestros** realizamos evaluaciones que hacen referencia a nuestro desempeño profesional, a nuestros alumnos, a nuestros pares, al equipo directivo, a los proyectos institucionales, entre otros. Es necesario consensuar criterios y compartir con otros colegas los datos generados, de modo de producir informes conjuntos que nos posibiliten tomar decisiones que se verán reflejadas en las distintas dimensiones del Proyecto Educativo.

El **equipo directivo** como responsable del funcionamiento institucional es el encargado de gestar la evaluación y precisar su diseño. Sin embargo, es una acción que tenemos que pensarla en términos de compromiso y participación de todos los actores de la comunidad educativa. Como dijimos, este equipo tiene a su cargo la autoevaluación institucional de manera participativa y democrática, en los espacios y tiempos institucionales.

El **supervisor** como facilitador y dinamizador del sistema educativo, se ubica como “puente” entre el nivel de conducción central -gestión jurisdiccional- y el nivel de conducción local -gestión escolar-. Podrá promover eventuales decisiones para el proceso de evaluación y canalizar las sugerencias y demandas emergentes de los Planes de Mejora elaborados por los Jardines a su cargo, concretando efectivamente el nexo para contribuir a acelerar los cambios para el fortalecimiento institucional.

Estrategias e instrumentos de evaluación

Si queremos redimensionar el lugar de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la dinámica del Jardín, será necesario que primero consideremos cuáles son los espacios institucionales destinados a tal fin, y a partir de ello, diseñar propuestas pertinentes, las que estarán dadas por la selección crítica de las herramientas o instrumentos, acordes al objeto a evaluar y a las circunstancias en las que se elaboren y administren los instrumentos de evaluación.

Para evaluar los aprendizajes de los niños podremos emplear los instrumentos de uso habitual en el Jardín como ser la observación -ya sea sistemática o incidental- focalizada en un niño o en un grupo, pruebas orales, gráficas y de ejecución. Además, podremos utilizar otros instrumentos menos habituales, como ser las producciones grupales o individuales realizadas por los niños; registros audiovisuales como videos, filmaciones, grabaciones y fotografías; exposiciones; muestras; visitas y relatos de las familias sobre actividades y experiencias de los niños en el Jardín.

Desde la actuación de los niños como evaluadores, generaremos y coordinaremos propuestas en las que puedan expresarse, explicar y verbalizar sus puntos de vista respecto a sus logros y dificultades en los procesos de aprendizaje, utilizando sus propias producciones. La implementación de esta estrategia, en la que se incluye a los niños como evaluadores, les dará la oportunidad de iniciarse en experiencias de autoevaluación, reflexionando y argumentando sobre su actuación, y emitiendo opiniones sobre la actuación de otros.

Para la *evaluación de la práctica docente* consideremos, entre otras estrategias, aquellas que incluyan los informes evaluativos de las observaciones de clase realizadas por los equipos directivos, el seguimiento de la carpeta didáctica, las reuniones informativas y de capacitación, los cuestionarios sobre la disponibilidad y acceso de recursos didácticos, entre otros y las entrevistas individuales y grupales sobre distintos aspectos del desempeño docente.

Nos permitamos, también, instalar espacios de evaluación participativa y formativa entre los diferentes actores de la comunidad educativa que incluyan: encuentros entre docentes de la misma institución, entre docentes de distintas instituciones de un mismo circuito, con el fin de conformar redes de escuelas; consideraciones de las familias a partir de encuentros participativos, talleres y también expresiones de los niños en forma espontánea o a partir de indagaciones, juegos dramáticos o juegos representativos del rol de enseñantes.

Para la *evaluación del equipo directivo* podremos recuperar la información que arrojen los recursos de evaluación que habitualmente empleamos: cuestionarios, pruebas estandarizadas, entrevistas, reuniones, informes de gestión, entre otros. Cuando hablamos de la evaluación del equipo directivo, nos estamos refiriendo a la gestión del mismo en las distintas dimensiones que hacen al funcionamiento institucional.

Para socializar con las familias los logros de aprendizajes de los niños, elaboraremos informes. Los mismos tendrán un lenguaje de fácil comprensión, accesible, comunicable, que ayude a visualizar y apoyar el proceso educativo de los niños.

Comunicar los procesos y resultados de la evaluación a las familias, será una herramienta valiosa para el involucramiento y acompañamiento de las mismas en las trayectorias escolares de sus hijos. Procuremos que la información contenida en los informes sea significativa en cuanto a los avances, y especialmente, a las fortalezas y potencialidades. Es conveniente realizar descripciones ricas que den cuenta de las valoraciones e interpretaciones que hacemos. Consideremos además las descripciones sobre aquellos aprendizajes que requieren de apoyo.

Pensemos también que al elaborar estos informes de evaluación, reafirmamos nuestra profesionalidad cumplimentando con el compromiso ético que nos cabe, hacer conocer la tarea que realizamos, mostrando cómo los niños aprenden y cómo enseñamos.

Una estructura organizativa para la mejora de las decisiones sobre la enseñanza

Presentamos una estructura organizativa, que tiene como propósito, facilitar la toma de decisiones para la implementación de las propuestas de enseñanza. **Esta estructura se enmarca en las dos dimensiones centrales para una educación integral: Socialización y Alfabetización Cultural.** Ambas constituyen dos procesos que se implican mutuamente y tienen que ver con la construcción de herramientas socioculturales necesarias para ampliar en los niños, el conocimiento sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo.

Procuramos que en este diseño jurisdiccional, se integren adecuadamente desde la relación teoría-práctica, los diferentes modos de organización y articulación de los contenidos escolares, mediados por las distintas propuestas de enseñanza.

A su vez, **estas dimensiones serán abordadas a través de Recorridos de Experiencias⁷², los mismos invitan a pensar en un trayecto organizado de manera procesual e integrada que contemple diferentes aspectos referidos a la diversidad cultural, las diferencias geográficas y las infancias que conforman la enorme riqueza de nuestra provincia, acompañando a cada niño en el inicio de su trayectoria escolar.**

Consideraremos los siguientes **Recorridos de Experiencias:**

- Recorrido de Experiencias para la Formación Personal y Social.
- Recorrido de Experiencias en Prácticas del Lenguaje y Literatura.
- Recorrido de Experiencias de Juego.
- Recorrido de Experiencias de Educación Física.
- Recorrido de Experiencias de Música.
- Recorrido de Experiencias de Expresión Corporal.
- Recorrido de Experiencias de Teatro.
- Recorrido de Experiencias de Artes Plásticas.
- Recorrido de Experiencias para la Indagación del Ambiente Natural, Social y Tecnológico.
- Recorrido de Experiencias de Matemática.
- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Jardín de Infantes.

Hacia el interior de cada recorrido de experiencias, encontraremos definidos en este diseño, los propósitos, contenidos, orientaciones para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Al momento de planificar, consideraremos críticamente esta propuesta de categorías organizadoras de la enseñanza, y los componentes definidos en las mismas, se constituirán en insumos necesarios para elaborar las planificaciones.

⁷² Las experiencias constituyen vivencias profundas que nos conmueven, nos transforman y nos permiten pensar, nos permiten decir, nos permiten hacer, nos permiten sentir, poniendo en juego nuestra subjetividad, la incertidumbre, y el compromiso de nuestra corporeidad. En este sentido, los "recorridos" y las "experiencias", se influyen y potencian.

Pretendemos que en el marco institucional, cada comunidad educativa, los Supervisores, los Equipos Directivos y los Docentes, reflexionen y construyan significados colectivos acerca de cuáles son los saberes que los niños tucumanos, en contextos particulares, necesitan hoy apropiarse.

Recorrido de Experiencias:

Formación Personal y Social

Entendemos a la Formación Personal y Social, como el progresivo conocimiento que las personas van adquiriendo sobre sí mismas y sobre las demás, como así también, a los modos mediante los cuales, construyen relaciones con el mundo social y cultural, en el complejo proceso de socialización que acontece en cada persona a lo largo de toda su vida.

En este **sentido, la escuela como primer ámbito público, es el espacio institucional en donde los niños como actores de procesos sociales, comienzan a internalizar un conjunto de aprendizajes con su grupo de pares, con otros niños de distintas edades, con los docentes, con otros adultos, iniciándose así, en el ejercicio de la ciudadanía, derechos, deberes y responsabilidades, en un marco de convivencia democrática.** El Jardín de Infantes se constituye entonces, en un ámbito en el que se enseña, se cuida y respeta a cada uno de los niños, habilitando la filiación de éstos con el mundo social.

Abordaremos la formación personal y social con propuestas en relación a la autonomía, la convivencia y la interculturalidad en el marco del proceso de construcción de la identidad. A partir de experiencias educativas integradas e interrelacionadas, buscaremos superar la mirada centrada en la estimulación de aspectos cognitivos e incorporar el desarrollo de habilidades corporales–cinestésicas, habilidades sociales, habilidades propias de la inteligencia emocional como ser: autoconciencia, autocontrol, automotivación y empatía. Todas ellas requieren de procesos de aprendizaje, y el escenario privilegiado donde pueden darse, es precisamente en la educación infantil.

El Jardín de Infantes y el proceso de construcción de la IDENTIDAD de los niños

Podemos entender a la identidad como el conjunto de rasgos propios de cada uno (identidad personal) o de una colectividad (identidad social) que nos caracteriza. Estos rasgos adoptan un dinamismo en el tiempo, en el espacio y en las circunstancias, ya que se van resignificando a lo largo de la vida de las personas y de los grupos.

Desde el punto de vista individual, vamos construyendo la identidad en un proceso de interacción con los otros y el ambiente, en forma permanente. En este proceso conocemos a los demás, nos conocemos y reconocemos a nosotros mismos, tomando conciencia de quiénes somos, de nuestras características, particularidades, limitaciones y de las manifestaciones intelectuales, afectivas, corporales, de género y comunicacionales.

En el proceso de construcción de la identidad durante la primera infancia, es muy importante el abordaje del cuerpo como portador de las emociones, de los pensamientos en acción, de los sentimientos. Todos los aprendizajes suceden en él y desde él. A partir del cuerpo, los niños aprenden a conocer y conocerse a sí mismos, construyendo identidad desde la corporeidad.⁷³ En este sentido la Educación Física, la Expresión Corporal y el Teatro, de modo intencionado y sistemático, propician el desarrollo de la corporeidad y la construcción de saberes corporales, motrices y lúdicos, enriqueciendo la relación del niño consigo mismo y con los demás.

⁷³ Compartimos con Alicia Grasso que "La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad". Factores de origen psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica.

Asimismo, dentro de esta conceptualización, resultan relevantes las propuestas relacionadas con la Educación Sexual Integral, al articular aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. La sexualidad habla de un cuerpo, de una mente, de una inserción social y de un espacio espiritual, en la integralidad del ser humano.⁷⁴

Otro aspecto significativo en el proceso de construcción de la identidad, es la mediación del Lenguaje como instrumento específicamente humano. La lengua, como uso individual del lenguaje, es la que permite al niño expresarse y relacionarse con su entorno.

Tengamos en cuenta que la identidad lingüística incluye a su vez, otras variables culturales: la variedad dialectal y sociolectal. Éstas refieren a la apropiación de la variedad lingüística de su contexto en los diferentes escenarios geográficos, y también, a la variedad existente relacionada con la dimensión social y cultural a la que pertenecen. Así, podemos percibir diferencias en cuanto a la entonación, pronunciación y uso de un determinado léxico por parte de los niños tucumanos. Ejemplo de esto último sería la utilización de los siguientes vocablos: chango / niño; chuschar / tirar del cabello; pechar / empujar; chamisita / leñita.

Los modos de uso de la lengua, entonces, configuran en parte la identidad personal y social. Considerando estos aportes, nuestras intervenciones se orientarán a ayudar a los niños a comunicar sus ideas, sus sentimientos e intereses y a que, gradualmente, puedan ir adquiriendo otros estilos comunicacionales vinculados a la variedad estándar del lenguaje, cuyo manejo y dominio les permitan interactuar en otros ámbitos sociales, además del familiar.

El ejercicio de la AUTONOMÍA en el Jardín de Infantes

La autonomía es la capacidad de un sujeto de manejarse con independencia y de regular su conducta de manera voluntaria, lo que se manifiesta en los modos de comportamiento. Su construcción es procesual y parte del respeto mutuo, del sentimiento de confiar en los otros y ganar confianza en sí mismo, para actuar con independencia. Se entrama con las posibilidades de construcción activa y asimilación de normas y pautas de convivencia en la comunidad escolar, familiar y social, interrelacionándose con la construcción de la identidad.

Una de las características en el desarrollo del niño, es la **dependencia**. La misma, es la relación especial que el niño establece con las personas allegadas y se manifiesta en la necesidad y el deseo de la proximidad física, contactos sensoriales, búsqueda de apoyo y seguridad, que se traducen en el **apego**. Éste, en tanto vínculo emocional que desarrolla el niño con sus padres o cuidadores, tiene la función de proteger, garantizar la supervivencia y el buen desarrollo de su personalidad.

El niño va evolucionando, en relación a esa dependencia, hacia la conquista de la autonomía con acciones tales como : separarse y reencontrarse con sus familiares y/o cuidadores, tolerar la espera y la frustración, que favorecen ese proceso y lo alientan a la exploración del mundo, a la toma de decisiones, a las iniciativas creativas, para una mejor calidad de vida. También, los límites que los adultos ofrecemos a los niños, ponen orden a su mundo y les muestran un camino seguro a transitar. Propiciarles un entorno confiable y plantearles situaciones problemáticas de reconocimiento de posturas encontradas o diferentes, que requieren la elección de alternativas y el control sobre sus propios actos, les permitirán el logro gradual de la autonomía social.

Nuestros propósitos estarán orientados, entonces, a que los niños adquieran paulatinamente, autonomía y seguridad, en el manejo de los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y sentimientos, que intervienen cuando un niño interacciona con el medio y los demás, y cuya riqueza le permite superar distintos desafíos.

⁷⁴ El marco normativo y político nacional actual, mediante la sanción de la Ley 26.150, crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Dentro del proceso de construcción de la autonomía, los niños van desarrollando competencias a través de la adquisición de habilidades y capacidades.⁷⁵ Estas surgen como consecuencia de las posibilidades de acción, de aprender procedimientos y aplicarlos en situaciones diversas y cambiantes que requieren de acciones complejas, analizando, buscando soluciones, evaluando las consecuencias y tomando decisiones. Es decir, implica la integración progresiva a una inteligencia operativa sobre las acciones, que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y con quién actuar.

Para que esto suceda, es necesario que la afectividad, la emoción y la motivación “entren en terreno”, ya que son desencadenantes del interés, la persistencia y la búsqueda para sortear obstáculos. Esto implica el desarrollo de sentimientos de seguridad frente al requerimiento de las acciones, confianza en la posibilidad de resolver las situaciones y alegría sobre los logros alcanzados.

La CONVIVENCIA en la diversidad y la INTERCULTURALIDAD en el Jardín

Los seres humanos como conjunto de iguales y también como seres únicos, excepcionales, construimos nuestra realidad social en el curso de un proceso histórico. **El desafío hoy, es educar para construir “convivencia en la diversidad” en un contexto democrático, orientado a la formación de ciudadanía.**

La manifestación de distintos puntos de vista, la elaboración de diversas soluciones ante los desafíos que presentan las distintas acciones compartidas, tales como: las expresivas, lúdicas, motrices y cognitivas, la aceptación de límites, la comprensión de reacciones y sentimientos, la regulación de las propias decisiones, se dan a partir de experiencias individuales, sociales y colectivas. Estas experiencias se traducen en prácticas culturales históricas, propias de cada grupo social, entendiendo a la cultura como el conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.

Destacamos al respecto, que es nuestra responsabilidad como docentes contribuir a la formación de sujetos autónomos. Para ello, **nuestras propuestas de enseñanza desde un enfoque intercultural, buscarán la promoción del respeto por las diferencias culturales, el intercambio, el interés y la valoración de los aportes de las diferentes culturas, brindando oportunidades para que los niños se conozcan a sí mismos y a los demás, tengan confianza en decir lo que piensan y sienten, y adquieran seguridad en la toma de decisiones.**⁷⁶

La educación intercultural se encuadra en un nuevo enfoque de la sociología de la educación. Este enfoque nos brinda el marco conceptual para repensar nuestras prácticas educativas, convirtiendo a las aulas en espacios sociales plurales de aprendizaje. Así por ejemplo, en distintas situaciones educativas cotidianas del Jardín, ante la percepción espontánea por parte de los niños sobre las diferencias vinculadas a aspectos socioculturales como los estilos comunicacionales, hábitos y modos de comportamiento, realizaremos intervenciones que los ayuden a reconocer, valorar y respetar pautas sociales y culturales.

Propósitos

- Contribuir a la construcción de la identidad de los niños, mediante la creación de espacios de reflexión sobre los valores, producción de opiniones, construcción de acuerdos y toma de decisiones.
- Promover la construcción progresiva de la corporeidad, de una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de la autonomía.
- Desarrollar confianza y seguridad que alienten y sostengan las iniciativas de aprendizaje de los niños, a través de la exploración, observación y actuación autónoma.

⁷⁵ Gardner, Howard (1998) Inteligencias múltiples, Paidós, Barcelona

⁷⁶ Educación Intercultural Bilingüe, EIB: eibtuc.wordpress.com

- Contribuir al desarrollo de capacidades que le permitan a cada niño, adquirir progresivamente seguridad e independencia en sus comportamientos.
- Desarrollar en los niños actitudes de respeto frente a las normas escolares, siendo progresivamente, protagonistas de ellas y partícipes en su enunciación, continuidad y/o transformación.
- Propiciar en los niños el reconocimiento de los pares y adultos como sujetos distintos de ellos y el respeto por las diferencias que hacen posible lo relacional y la convivencia armónica.

Contenidos

La selección de contenidos que a continuación se propone no es exhaustiva, sobre todo si tenemos presente que la formación personal-social se construye desde todos los recorridos de experiencias planteados en este documento. Otra consideración muy importante al reflexionar sobre los contenidos de enseñanza de este recorrido, es que se enseñan en todos los momentos de la vida cotidiana de los Jardines de Infantes.

Recorrido de Experiencias: Formación Personal y Social

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS	
IDENTIDAD	- Integración y pertenencia al Jardín de Infantes y a la institución. Vivencia de experiencias de integración grupal. - Participación en situaciones de juego espontáneas o planteadas por el adulto. - Reconocimiento y valoración de las características y cualidades personales propias y de otros. - Conocimiento de sí mismo: características particulares, cualidades, intereses, preferencias, singularidades de cada niño. - Reconocimiento de semejanzas y diferencias. Características. Manifestaciones. Conciencia corporal. Imagen corporal: ¿cómo soy?, ¿quién soy? - Expresión de emociones y sentimientos. Reconocimiento de situaciones que le provocan agrado, bienestar, ira, enojo, temor, desconfianza, intranquilidad, en la escuela, la familia y espacios sociales de interacción. - Construcción progresiva de una imagen positiva de sí mismo. - Comunicación intra-individual (con uno mismo) e inter-individual (con los demás). Respeto por las variedades dialectales y socio lectales
AUTONOMÍA	- Los cuidados autónomos del cuerpo: lavarse las manos, abrigarse o desabrigrarse, ingesta adecuada de los alimentos, entre otros. Atención a las necesidades propias y las de los demás con creciente independencia. - Autoprotección: concepto de intimidad. Respeto y cuidado de la intimidad propia y de los otros. Identificación de situaciones que requieren de la ayuda de una persona adulta. - Hábitos de orden e higiene. - Habilidades para el manejo de herramientas y recursos en distintas situaciones. - Desplazamientos con independencia y confianza, en la sala y en la institución. - Identificación de los actores educativos y de los espacios que ocupan los mismos en el establecimiento. - La seguridad en las acciones de la vida cotidiana. Independencia con conciencia de riesgos. Anticipación y reflexión en la toma de decisiones. - Comprensión de consignas. Formas de organización personal y grupal para la ejecución de actividades en el espacio escolar. - El trabajo colaborativo. Anticipación de situaciones. - La comunicación con los otros. Expresión de ideas propias y sentimientos. Búsqueda de justificación. Identificación y respeto por distintos puntos de vista. - Progresivo desarrollo del control emocional en situaciones propias de la infancia: Toma de decisiones personales, manejo de sentimientos, empatía, comunicaciones, aceptación de uno mismo, responsabilidad personal, seguridad en uno mismo, participación de actividades grupales.

Recorrido de Experiencias: Formación Personal y Social

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS	
CONVIVENCIA E INTERCULTURALIDAD	- La diversidad en lo cultural, en lo religioso, en cuestiones de género. Descubrimiento y valoración de las diferencias con los otros. - Reflexiones sobre los intereses, valores y preferencias propias y diversas dentro de la cultura local. - La solidaridad como forma institucionalizada de convivencia. - Reconocimiento de diferentes gestos, actitudes y acciones de cooperación, en el trabajo en equipo ante las situaciones educativas. - Los espacios escolares como espacios sociales plurales. Formas de compartir. - Las normas, costumbres y valores socialmente compartidos. - Las normas como pautas de convivencia. Elaboración, interpretación y aplicación de normas y reglas cotidianas de convivencia. - Las situaciones problemáticas en las relaciones sociales: El diálogo, la mediación y otras estrategias de resolución pacíficas de conflictos. - Protagonismo y cooperación en los grupos de pertenencia. Planificación y realización conjunta de proyectos compartidos: juegos, celebraciones, paseos. - Las prácticas de convivencia democrática. El bien común dentro y fuera del aula. Práctica de derechos y obligaciones. - Las acciones solidarias en la convivencia diaria. Ayudas en las tareas cotidianas. - Reconocimiento de celebraciones de la comunidad y de la institución educativa. Modos que asumen los festejos. Prácticas participativas interculturales. Comprensión de los sentidos de la celebración, modos de organización, expresividad, representación y comunicación.

Orientaciones para la enseñanza

Organizar la enseñanza para promover la participación sistemática de nuestros niños en experiencias que les permitan el desarrollo personal y social, implica concientizarnos respecto a la transversalidad de su abordaje.

A partir de esta afirmación, ayudaremos a los niños a construir su identidad; promoveremos *el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de los demás; la valoración de las emociones y expresiones; el fomento de valores y actitudes relacionadas con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas* ⁷⁷, propiciando en los niños, un comportamiento cada vez más autónomo, en el marco de una convivencia saludable que acepte la diversidad social y cultural.

Nuestras propuestas buscarán el desarrollo de experiencias educativas que consideren la valoración de cada niño desde su singularidad y excepcionalidad, es decir, en tanto sujeto en proceso de construcción de una "subjetividad" dentro del grupo, pero también, desde una "totalidad" atravesada por una herencia biológica y cultural. ⁷⁸ En el desarrollo de estas propuestas, nos desempeñaremos como figuras de sostén, dispuestos a ayudar a los niños a confiar en sus propias posibilidades de conocer, de jugar, de expresarse con su cuerpo, con su voz, de compartir e interactuar con otros. Que se sientan nombrados, cuidados, queridos y respetados.

El Jardín ofrecerá numerosas oportunidades para que los niños ejerciten prácticas sociales de iniciación en la ciudadanía. Así por ejemplo, podrán deliberar, dialogar sobre la elaboración y aceptación de normas de convivencia grupal, sobre proyectos para resolver problemas del Jardín, asumir roles de responsabilidad frente al grupo en situaciones reales, es decir, evitando las formas simuladas de participación.

En las rondas de intercambios, en los diálogos colectivos y en todas las situaciones comunicativas, nuestra intervención procurará la "toma de la palabra" por parte de todos y cada uno de los alumnos. Los docentes acompañaremos a los niños para que expresen sensaciones y emociones, valorando sus aportes, lo que supone también, una actitud de respeto por la forma de manifestarse de cada uno de ellos.

La exteriorización de sus estados emocionales permitirá a los niños, entenderse y entender al otro, interpretarse e interpretar al otro, comprender las reacciones y controlar progresivamente sus impulsos.

Recordemos que nuestras intervenciones y la promoción de un clima agradable, distendido y de confianza son aspectos fundamentales a la hora de la construcción de la identidad. La autoestima y la autoimagen positiva de sí mismo, abordados desde las características corporales, físicas, cualidades personales, posibilidades y limitaciones de cada uno, se construyen en la relación con el otro y desde la mirada del otro. Buscar semejanzas y diferencias en la comparación con los otros, escuchar distintas ideas y expresar las propias, advertir distintas tomas de decisiones frente a las tareas, reconocer reacciones, conocer formas culturales y de vida de los compañeros, aportan a la construcción identitaria.

En todo ello, cobra relevancia la satisfacción que cada niño logre experimentar con las acciones cotidianas personales y de relación. Estas aseveraciones refuerzan la importancia del clima armónico que debe estar presente en la convivencia diaria en el Jardín, para dar lugar a que se produzcan aprendizajes que constituyen la base de una personalidad equilibrada y de un sentimiento de bienestar.

Es importante la apertura del grupo escolar conformado por maestros y niños, hacia la comunidad y las familias. Las

⁷⁷ Educación Sexual Integral: contenidos y propuestas para las salas. (2010) 1ª Edición Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

⁷⁸ Adherimos a la concepción de sujeto, desde la psicología del desarrollo desde una perspectiva contextual –dialéctica que lo define como un ser de naturaleza compleja, activo, proactivo y con capacidad para regular, representarse e interpretar sus procesos de cambio. En Urbano y Yuni (2005) . Psicología del desarrollo Córdoba: Brujas. pp 19

habilidades comunicativas se ejercitan en el entorno y, por ello, resulta necesario intercambiar y acordar con los mismos, para dar oportunidades y sensibilizar hacia nuevas formas de encuentro entre pares y con los adultos.

Los docentes tenemos una tarea que requiere de agudeza perceptiva frente al grupo y a cada niño, constituyéndonos en los reguladores del clima de convivencia. **De nuestra atención, escucha, interpretación e intervención, depende la construcción de las relaciones dentro del grupo y de su proyección a los adultos.**

En este sentido, tengamos en cuenta la importancia de dirigirnos a cada niño por su nombre, evitando los diminutivos, apelativos y sobrenombres desacertados, ya que muchas veces estas formas distorsionadas de nominación pueden estigmatizarlo, creándole sentimientos de angustia o de discriminación. Nos mostraremos como modelos, para que los niños asuman una actitud similar en el trato cotidiano.

Es preciso que nuestras propuestas pedagógicas contribuyan al reconocimiento de las diferencias culturales y al entendimiento e intercambio entre las distintas culturas. Para ello, recurriremos, por ejemplo, a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como internet, redes sociales, televisión por aire, que se constituyen en herramientas globalizadoras muy valiosas ya que “acortan” las distancias geográficas y los tiempos históricos. Estas experiencias ayudarán a que los niños puedan reconocerse y ser reconocidos por los otros, consolidando su identidad sociocultural.

Evaluación de los aprendizajes

Tengamos en cuenta que el Nivel Inicial es el trayecto donde se sientan las bases de la Formación Personal y Social, que continúa en los niveles siguientes. Consideraremos la evaluación no como un fin en sí misma, sino como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. La observación atenta del grupo y de cada uno de los niños orientará nuestras intervenciones.

Los aspectos sobre los cuales centraremos la evaluación son:

- Adquisición de prácticas de higiene y orden, alimentación y vestido.
- Los vínculos afectivos que se establecen con los docentes y con los otros niños.
- La forma en que se resuelven los conflictos.
- La comprensión e interpretación de las consignas.
- Disponibilidad para la participación en las propuestas: desde lo corporal, la comunicación verbal y la reflexión.
- Respeto por los tiempos, la palabra y las opiniones de los otros.
- Responsabilidad frente a sí mismo, los objetos, los espacios y los demás; así como frente a los cuidados del propio cuerpo y el de los otros.
- Progresos individuales y grupales en el aprendizaje.
- Disfrute y participación en el juego y la posibilidad de crear corporalmente.
- Confianza en sí mismo y en sus posibilidades.
- Reacciones frente a los desafíos.

Recorrido de Experiencias:

Prácticas del Lenguaje y Literatura

El lenguaje nos atraviesa y posibilita el encuentro con el otro. Nos servimos de él para expresarnos y dejar huellas, como sujetos con una identidad social.

En efecto, el lenguaje es una facultad innata específica del ser humano, que permite la construcción de la lengua como sistema de representación particular de cada comunidad y cultura. Aquí tenemos que señalar, que “la importancia de

*conocer y emplear debidamente cada uno de estos términos, lenguaje y lengua, sinonimizados desde el uso cotidiano, se justifica en la diferencia de los procesos cognitivos que tienen lugar en uno u otro caso”.*⁷⁹

Ante lo planteado anteriormente, es válido que nos preguntemos: ¿Qué sentido tiene abordar las prácticas del lenguaje en el Nivel Inicial, es decir, introducir prácticas de oralidad, de lectura y de escritura? ¿Qué tipo de “habilidades comunicativas” deben desarrollar los niños y en qué medida los beneficia? ¿Cuáles son las formas más adecuadas de intervención del docente para crear las condiciones pedagógicas en las salas?

Para responder a estos interrogantes y entender el sentido de este trayecto de experiencias, decimos que, a medida que se van desarrollando **las prácticas del lenguaje**, el niño va construyendo su conocimiento de la lengua materna. Estas prácticas **involucran a las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Los niños, a medida que interactúan con sus pares y adultos en el ámbito familiar y social, van reconociendo y eligiendo formatos comunicativos y adquiriendo un repertorio expresivo, para usarlos, estratégicamente, dentro de una comunidad hablante o interpretativa, y así, satisfacer sus necesidades.**

Con estos saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos,⁸⁰ propios de su micro comunidad de habla, los niños llevan a cabo complejos intercambios lingüísticos con el medio, antes de llegar al Jardín. Sin embargo, tenemos que considerar que no todos han tenido la posibilidad de una participación activa en las prácticas culturales del lenguaje, y que por lo tanto, esos intercambios lingüísticos no se dan de la misma manera en toda la población escolar de cada institución educativa. Debemos reconocer, entonces, que algunos niños están en situación de desventaja con respecto a la variedad y modos comunicativos propios del ámbito escolar. La lengua de la escuela suele coincidir con la variedad estándar y esa desventaja en ningún modo puede interpretarse como “deficiencia biológica o intelectual”.

Se trata, por lo tanto, que comprendamos que estas diferencias no constituyen insuficiencias lingüísticas ni comunicativas, pues cada niño proviene de una comunidad lingüística y cultural particular. Por eso es prioritario crear condiciones favorables para que los niños, desde el día que ingresan al Jardín de Infantes, puedan adquirir y/o mejorar las prácticas lingüísticas participando activamente en la comunidad de hablantes, hablando con otros, haciendo valer su derecho a la palabra y escuchando de manera respetuosa pero crítica, la palabra de los otros⁸¹, lo que les permitirá ampliar su visión del mundo real e imaginario.

El uso de la lengua en el Jardín, entonces, adquiere distintos propósitos a los del entorno familiar cotidiano, hay una ampliación de los contextos y de las situaciones comunicativas.

En este sentido, al recibir en nuestra sala alumnos pertenecientes a diferentes comunidades lingüísticas y culturales, que traen otras palabras como lengua materna, usándolas de manera frecuente en la escuela, será importante que como docentes propiciemos que estas otras formas de nombrar, así como la cultura, la cosmovisión, los juegos, la música, los relatos, las nanas, etc. sean aprovechados para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, otorgando a los niños un marco de seguridad y confianza que favorezca el inicio de una trayectoria escolar exitosa, enriqueciendo el vínculo con sus compañeros para que éstos los reconozcan como personas con historia propia, con su propia herencia cultural. Nuestra participación consistirá en *“dar espacio y libertad suficientes para que los niños interactúen y se expresen*

79 Alisedo, Graciela; Vélez, Nataly. ¿Lengua o lenguaje? Ponencia presentada en el Foro de Lenguas 2013, Montevideo, Uruguay, Octubre 2013. Veamos un ejemplo: Un niño nace con la facultad del lenguaje en una comunidad lingüística específica, en este caso Tucumán, que le presenta la lengua española, a la que percibe naturalmente y que le permite acceder durante su crecimiento a la experiencia necesaria para proveer de datos a esa facultad que posee. De esa manera, adquiere la lengua de su entorno, llamada lengua materna o lengua primera.

80 Los saberes lingüísticos en general aluden a saberes que organizan la sintaxis con la morfología, el léxico y la semántica en la articulación de las frases; saberes textuales a la organización de unidades más amplias, los textos o géneros discursivos y saberes pragmáticos a los saberes que aluden a cuando usar determinados textos de acuerdo a la situación de comunicación específica. Estos géneros y sus usos difieren de acuerdo a las comunidades lingüísticas y también a las variables históricas.

81 Cfr. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 G.C.A. Bs. As. Prácticas del lenguaje, pág. 261

espontáneamente”,⁸² ya que si ellos no pudieran usar sus palabras, sus modos, tendrían negado el derecho a que su herencia personal, de una enorme riqueza cultural y comunitaria, sea reconocida y valorada. “Y las palabras de los chicos, sus verdaderas palabras, permanecerían invisibles”.⁸³

Con nuestro acompañamiento, será posible que los niños aprendan nuevas prácticas y nuevos saberes sobre el sistema lingüístico y afronten situaciones comunicativas, tales como: anticipar escenas de cuentos; producir, repetir, reformular, recrear, resumir y ampliar enunciados; opinar sobre sucesos recientes; comprender diferentes consignas de trabajo; interpretar reglas de juegos y explicárselas a sus compañeros.

Una de las maneras de favorecer la construcción de las habilidades lingüísticas mencionadas es a través del trabajo sistemático y frecuente con textos no literarios⁸⁴ y textos literarios.⁸⁵ La literatura infantil es parte misma y cuestión decisiva del proceso de adquisición y uso de la lengua, constituyendo un andamiaje fundamental de las trayectorias lectoras pues volvemos a los libros una y otra vez cuando nos hemos vinculado con ellos positivamente en los primeros años de vida.⁸⁶

Graciela Montes⁸⁷ citando a Winnicott, nos habla de la “frontera indómita” como el espacio especial en el que se ubican el juego, la literatura y la cultura en nuestras vidas. Nosotros como educadores contribuiremos a que los niños “ensanchen” ese territorio necesario. **Los niños necesitan de poemas, canciones, cuentos, historias desopilantes, relatos absurdos, juegos de lenguaje para enriquecer su subjetividad; pero sólo lograrán la apropiación de estos objetos culturales a través de la vivencia compartida y sostenida entre la escuela y las familias.**

Marie Bonnafé dice al respecto: *“La esfera de lo imaginario cautiva mucho más al niño que la simple realidad y este ir y venir entre un mundo fantasmático y la vida familiar resulta mucho más divertido e interesante que el relato llano de la vida cotidiana”*.⁸⁸

Prácticas de oralidad en el Jardín: hablar y escuchar

Al ingresar al Jardín de Infantes, los niños se encuentran con un espacio social diferente al familiar, en donde establecen nuevas relaciones. Por lo tanto, para lograr sus intenciones, ya no les basta valerse sólo de gestos o señas particulares, sino que necesitan ampliar su “competencia comunicativa” con la incorporación de nuevos códigos del lenguaje verbal.

Esa **competencia comunicativa** en “rondas de intercambio” o “tiempos de compartir”,⁸⁹ **hace referencia al empleo adecuado del lenguaje por parte de nuestros alumnos en las distintas propuestas de actividades, según situaciones comunicativas concretas:** qué decir, de qué manera hacerlo, ante quién usar las palabras de un modo u otro o en qué situación no intervenir, e incluso a usar el lenguaje para imaginar, para expresar sentimientos, contar experiencias, organizar narrativamente los pensamientos.

En este sentido, si nos focalizamos en la oralidad, decimos que la misma, se lleva a cabo a través de la locución, o sea,

82 Diseño Curricular para la Educación Inicial. GCABA, Prácticas del lenguaje pág.274

83 Ministerio Educación de la Nación (2006). Serie Cuadernos para el aula Nivel Inicial. Volumen I. Juegos y juguetes, Narración y biblioteca.

84 Es conveniente abordar, de manera sistemática y como un modo de demostrar para qué y por qué leemos, diversos tipos de textos no literarios: informativos, expositivos, instructivos, argumentativos, apelativos, entre otros. En este sentido, se puede trabajar con textos de ciencias, noticias periodísticas, biografías, recetas de cocina, etc.

85 Nuestras escuelas cuentan con colecciones de material de alta calidad literaria, seleccionadas específicamente para el Nivel Inicial: “Más libros, más mundos posibles”; “Más libros para mejores escuelas”, “Colección de Obras Literarias” y “Colecciones de Aula 4 y 5”.

86 Buenos libros para leer, buenos días para crecer 1. Reflexiones y propuestas para el mejoramiento de la lectura en el nivel primario. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

87 Montes, G. (2002). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. Méjico. Fondo de Cultura Económica. Espacios para lectura. Pág. 50

88 Bonnafé, Marie: 2008. Los libros, eso es bueno para los bebés. Méjico. Océano. Travesía

89 Borzone de Manrique, Ana (1994). “Leer y escribir a los cinco”. Bs.As. Edit. Aique

del intercambio de palabras, en donde los roles de emisor y receptor se cambian en forma permanente. La interacción se realiza para lograr algún propósito: conversar, dialogar, narrar, fundamentar, exponer, realizar entrevistas, reportajes, debates, los que se concretan en los diferentes espacios del Jardín a través de múltiples situaciones de enseñanza, planificadas sistemáticamente.⁹⁰

Aquí cobran importancia las nociones de finalidad y uso social del lenguaje como la herramienta más eficaz para comunicarnos. Sin embargo es importante considerar que no podemos reducirlo a un código con un fin instrumental o utilitario, es mucho más que eso, ya que se trata de un sistema de representación de la realidad a través de códigos estables, como lo expresa Emilia Ferreiro. La práctica del lenguaje puede también tener una finalidad en sí misma. Este es el caso de la función poética del lenguaje: la poesía, la narración, contribuyen a la configuración psíquica y social, a la inscripción cultural de los sujetos, a la construcción de la subjetividad de las personas como tales. Se trata de un espacio que relaciona el mundo interior con el mundo exterior, entre individuo y mundo, un espacio en continua construcción.

Simultáneamente con la oralidad, incentivaremos la práctica de la escucha. Esta habilidad facilita las relaciones interpersonales, asegura la interpretación de conceptos e ideas y ayudan a adquirir un nuevo vocabulario. Escuchar es un proceso activo de construcción de significados, por ello sería deseable que los niños escucharan expresiones significativas en contextos interesantes, con diferentes propósitos: escuchar para comprender un mensaje, para permitir que alguien hable de sus problemas, para disfrutar de una canción y de un poema, para distinguir sonidos.

Prácticas de lectura y de escritura en el Jardín

Estas dos habilidades lingüísticas, concurrentemente con las de “hablar” y “escuchar”, abren la puerta al mundo de la cultura, de lo simbólico. Entendidas cada una como un proceso, no se dan en forma aislada, sino que transitando un mismo camino, constituyen entre otros, aprendizajes centrales de la escolaridad. Todos los espacios de conocimiento se relacionan con ellas, ya que las prácticas del lenguaje, se interrelacionan, se involucran unas a otras y se entranan fuertemente en situaciones cotidianas del Jardín.

Al respecto, las investigaciones de las últimas décadas han hecho un aporte invaluable y revolucionario con premisas tales como: “cuando los chicos llegan a la escuela, ya saben algunas cosas acerca del sistema de escritura”; **“leer es comprender y atribuir significado a aquello que se lee”**; “escribir es mucho más que una destreza motora”, y también de la mano de otras premisas: “todos pueden iniciarse en el camino de la alfabetización”; “el docente de Nivel Inicial debe intervenir para que ello ocurra” y “cuando menos alfabetizado es el ambiente en el que viven los niños, más tiene que hacer la escuela en este sentido”. Con estas proposiciones e interpretaciones, la lectura y la escritura han hecho su entrada en el Jardín.⁹¹

Si bien en la mayoría de los hogares suceden prácticas de “alfabetización temprana o emergente”⁹², cuando espontáneamente los adultos y los chicos más grandes apoyan el aprendizaje lingüístico y cognitivo de los más pequeños, recién al llegar al Jardín de Infantes, los niños comienzan a interactuar en un espacio sistemático con el mundo de los textos y las palabras escritas.

En este sentido, les proponemos partir del concepto de Alfabetización Inicial y su intrínseca relación con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. La alfabetización remite a un complejo proceso que se desarrolla en las prácticas sociales, a través de la apropiación de los códigos, según la finalidad y los niveles de interacción con la palabra. En

90 Resumen del concepto de actos de habla, tomados del enfoque pragmático del lenguaje cuyos autores principales son Austin y Searle.

91 Itkin, Silvia N. en Revista Novedades Educativas. Agosto 1999

92 Borzone de Manrique, Ana María (1996). “Leer y escribir a los cinco”. Bs.As. Edit. Aique

forma específica, **la Alfabetización Inicial en Lengua, es un proceso a través del cual, nuestros alumnos van adquiriendo habilidades, destrezas y herramientas relacionadas a la lectura y a la escritura, que los van a conducir posteriormente, a la alfabetización convencional.**

Por ello, en las propuestas de enseñanza consideraremos, centralmente, la inclusión de los niños en la cultura escrita, como partícipes activos del saber patrimonial. De allí, que una situación de lectura y escritura pueda partir no sólo de una situación exclusiva de literatura, sino iniciarse también, en otras actividades del cotidiano del Jardín, tales como experiencias con matemática, ciencias, tecnología y las vivencias que el niño tiene en interrelación con el ambiente de los distintos contextos. Es necesario que consideremos al juego como nuestro mejor aliado a la hora de desarrollar actitudes para la escritura y la lectura, dado que los niños tienen una curiosidad innata y siempre quieren aprender y saber más.

En consonancia con lo anterior, tendremos en cuenta que el “camino de la lectura y escritura” compromete en primer lugar, el desarrollo de una conversación significativa guiada por nosotros, los docentes, para continuar luego, con la lectura de diferentes **textos literarios** tales como: cuentos, poesías, leyendas, adivinanzas, libros álbum; además **textos informativos de carácter científico**: enciclopedias, diccionarios y **otros textos varios de uso social**, como publicidades, propagandas, guías de teléfono, revistas, carteleras diversas, folletos, etiquetas de productos, entre otros.

Estos textos suelen no sólo encontrarse en soporte papel impreso, sino también presentarse digitalizados, acompañados por imágenes, audio y videos. Usarlos nos dará la posibilidad de ampliar la experiencia, la curiosidad y la creatividad de nuestros niños. Como educadores nos toca la tarea de poner a disposición de ellos, las mejores herramientas con las que contemos.

La lectura de una variedad de textos implicará, posteriormente, la escritura de textos y palabras. **Los maestros nos constituiremos en mediadores, asumiendo el manejo del código alfabético. Mediaremos entre el texto y el niño**, presentando los libros, seleccionándolos, leyendo en voz alta y escribiendo los textos que los niños deciden que son importantes escribir o que tienen que ser escritos porque así lo plantea el trabajo que están desarrollando en el Jardín.

De esta forma, les transmitiremos los códigos y normas de uso del lenguaje escrito, y si se trata de literatura, los invitaremos a vivir una experiencia estética. Pero a la vez, tendremos que ser capaces de problematizar lo leído: retomar, explicar, pedir a los niños que recuerden un pasaje, que piensen en las motivaciones del personaje, cuidando siempre de no “imponer” la lectura y escuchando lo que el niño va interpretando para dar valor a los sentidos construidos y socializarlos.⁹³

En nuestra tarea docente de animación y mediación, nos mostraremos como modelos de lector y escritor.

Presentaremos diferentes estrategias cognitivas propias del lenguaje, tales como la lectura expresiva en voz alta para suscitar una experiencia estética: de emoción, alegría o melancolía; la lectura oral interrumpida que permite a los niños expresar sus anticipaciones y conjeturas; la exploración detenida de los libros a partir de los paratextos; *la lectura compartida en la cual construyen colectivamente las interpretaciones; el dictado mediatizado, la exploración individual y silenciosa, casi autónoma en los niños.*

Con todas estas estrategias posibilitaremos que los niños puedan participar activa y plenamente en la complejidad del proceso de conocimiento del texto escrito y sus estructuraciones desde el inicio de la escolaridad y propiciaremos el desarrollo de los diferentes niveles de comprensión: literal, inferencial, crítico, apreciativo y creativo.⁹⁴

⁹³ Ver esta postura de mediador cultural del docente en Oír entre líneas y La escucha como postura pedagógica de la Mg. Cecilia Bajour en Imaginaria. Literatura infantil. Revista electrónica.

⁹⁴ Braslavsky, Berta (2012). Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

En relación a lo antes dicho, cuando nos referimos a las prácticas de lectura y escritura en forma puntual, estamos mencionando la interpretación y la producción de textos por parte de los alumnos, sean éstos textos en forma de narración, de opinión, de dictado al maestro o de escrituras espontáneas de los niños; pero también, la construcción realizada por los niños, a partir de sus propias palabras y no sólo lo que pueden escribir concretamente sobre el papel.⁹⁵

Dictar al maestro significa “escribir en voz alta”. Para ello deben resolver problemas que plantea todo proceso de escritura: qué escribir, a quién escribir (planificación), cómo escribir (textualización), cómo corregir lo escrito (revisión), cómo “pasar en limpio” (edición). De esta manera los niños se enfrentan a modelos de escritura que les permite conocer todas las letras al mismo tiempo, otras marcas gráficas (signos de entonación, de puntuación, etc.), advertir la presencia de espacios entre palabras, distintas “siluetas textuales”(formatos), es decir, convenciones de escritura que deben respetarse y que no aparecen en las producciones espontáneas de los niños, si el docente los deja librados únicamente al escribir “solito y como puedas” o “solito como te parezca”.⁹⁶

En palabras de Vigostzky,⁹⁷ **la lengua escrita se aprende y el desarrollo de las complejas competencias de lectura y escritura requiere de enseñanza ya que no es de origen biológico, sino que, dentro de un proceso de desarrollo general pertenece a los procesos de origen sociocultural.**

Favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños, requerirá, entonces, de hacer evidente cuál es para ellos el interés y el significado que reviste este objeto social, de manera que los alumnos puedan establecer un vínculo espontáneo y placentero con estas habilidades lingüísticas, y en forma progresiva, vayan comprendiendo el por qué y el para qué de la lectura y la escritura.

Aquí prestaremos especial atención a aquellos niños que no han tenido experiencias enriquecedoras de lectura y escritura en su hogar, ya que en estos casos, será la escuela la que intensificará sus propuestas didácticas, generando las condiciones para que los mismos actúen como lectores y escritores a través de experiencias significativas.

En este sentido, Ana María Borzone de Manrique considera que “...es necesario generar todos los días situaciones de intercambio verbal, de juegos con sonidos y de lectura y escritura de palabras y textos, poniendo el acento en el rol del adulto que andamia los aprendizajes de los niños”.

A modo de orientaciones para trabajar las habilidades lingüísticas en el Jardín de Infantes, les presentamos diferentes propuestas de enseñanza:

- **Acercar y motivar al niño a participar de situaciones de lectura “significativa” y escritura “con sentido”** desde el inicio del período lectivo, a partir de situaciones espontáneas, de interacción, de convivencia con la lecto-escritura y de relación con otros niños o adultos.
- **Ofrecer múltiples y variadas oportunidades y experiencias para hablar, escuchar, leer y escribir, teniendo en cuenta siempre la realidad de los niños y sus propias posibilidades.**

Considerar los distintos momentos en el abordaje de un texto: Antes de leer, reactivar los conocimientos que los niños ya tienen sobre el texto para poder hacer pie en la construcción de sentidos. Durante la lectura, estimular la participación de los alumnos interrogándolos acerca del contenido implícito y explícito del texto, permitiéndoles observar sus imágenes, hacer preguntas, comentarios y establecer relaciones con sus propias vivencias, para integrar las secuencias del texto en un todo coherente. Después de la lectura, pedir a los alumnos que reconstruyan lo leído —con sus propias palabras— y que expresen los contenidos en diferentes lenguajes, a través de: representaciones gráficas, dramatizaciones, representaciones con títeres, cuadros, entre otros.

En el abordaje de textos literarios, podremos promover la lectura con la finalidad única de que resulte una instancia

95 Ministerio Educación de la Nación (2006). Serie Cuadernos para el aula Nivel Inicial. Volumen I. Juegos y juguetes, Narración y biblioteca.

96NAP Nivel Inicial. Documento de Apoyo. Consejo General de Educación. Santiago del Estero

97En documento “La formación de Alfabetización Inicial de los futuros docentes”. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Investigación. Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires (2009)

placentera, sin que necesariamente tenga que estar asociada a la concreción de alguna otra tarea como las descriptas en el párrafo anterior.

- **Crear un ambiente alfabetizador con portadores de textos que den cuenta del trabajo cotidiano y colectivo del docente con los niños**, entre los que podemos citar listados diversos de: palabras nuevas, cuentos leídos, cumpleaños, préstamos de libros, compañeros ausentes en el día; carteleras de anuncios sociales, de recomendaciones, de efemérides y fechas importantes del mes, entre otros.
- Elaborar agendas de manera conjunta con los alumnos, donde se programen las actividades para el día y/o las jornadas siguientes. Estos textos muestran un propósito de la escritura –la planificación– al tiempo que establecen un ordenamiento valioso tanto para los docentes como para los alumnos y sirven de motivación para la participación activa de todos los niños, quienes al conocer de antemano lo que sucederá en el día y/o en las jornadas venideras, asistirán al Jardín con mayores expectativas y estarán más predispuestos para concretar lo proyectado. A su vez, estas agendas se podrán exponer para comunicar a las familias las actividades semanales y diarias que se desarrollan en la sala.
- **Explorar en forma cotidiana, distintos tipos de textos**, tales como cuentos, noticias, mensajes, avisos, informes, folletos, entre otros, para favorecer el descubrimiento de la función comunicativa de la lengua escrita.
- Pensar actividades secuenciadas significativas de lectura y escritura del nombre propio.
- Estimular las producciones escritas de los niños, valorándolas como producciones creativas, ya sean éstas como resultado de la copia significativa o de sus propias escrituras espontáneas no convencionales, o como resultantes del dictado mediatizado. Por ejemplo, a través de la observación de imágenes, la escritura de notas, mensajes, carteles, carteleras, listas, en las cuales los niños producen sus propios textos.
- Enseñar canciones y poemas para permitir al niño desarrollar su memoria auditiva, necesaria para la adquisición de la lectura y de la escritura.
- Reconocer palabras de uso cotidiano dentro de un texto, de un todo, evitando la fragmentación textual o las “palabras sueltas” carentes de significatividad. Por ejemplo: el uso de libros de cuentos para lograr el acercamiento de los niños a la cultura escrita, en vez de tomar palabras aisladas o frases sueltas, descontextualizadas.
- **Crear las condiciones didácticas necesarias para que los niños actúen como lectores y escritores autónomos, críticos, creativos, aún cuando no escriban en forma convencional.** Elsie Rockwell nos dice que cada libro leído en forma compartida convoca simultáneamente a las culturas, costumbres e historias de cada niño, y esa riqueza de las significaciones que se ponen en juego debe ser “escuchada atenta y respetuosamente por el docente” porque allí acaece un encuentro de diversidad cultural muy importante.⁹⁸
- A continuación, ilustramos con el fragmento del registro de un momento de lectura compartida con niños de la sala de cinco, de una escuela de Tucumán. Allí se puede ver cómo los niños convocan sus saberes y experiencias culturales e historias de vida a partir de inferencias y anticipaciones de sentido:

Elegí para leerles dos cuentos que tratan el tema del miedo: **Papá** de Philippe Corentin y **Miedo** de Graciela Cabal. Comienzo mostrando la tapa del libro **Papá** y les pregunto:

Yo-¿Qué ven? ¿Qué le pasa a este niño?
 Niño 1- ¡Está gritando!
 Niño 2- ¡Está bostezando!
 Niño 3- Para mí, ¡está asustado!
 Niño 4- Parece que tiene ¡una pesadilla!
 Niño 5- ¡O enfermo!

⁹⁸ Elsie Rockwell, educadora e investigadora mejicana en varios artículos de su autoría, muestra cómo el docente media entre los saberes de los chicos y los conocimientos y desafíos que aportan los textos escolares, y destaca el papel del docente como escucha y como reformulación de ambos saberes. Ver La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares, en Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. año 3 n°3 2005 pág. 12-31.



Juan- ¡Lo han operado!- concluye Juan.

Yo- ¿Qué piensan? ¿Dónde está?

Juan- En su cama.

Juan- No, ¡está en un hospital!, continúa Juan.

Niños- Está en su pieza- dicen varios. Niños- En un hospital, puede ser- afirman otros.

Nacho- ¡Nooo, no puede ser en un hospital! Porque hay una lámpara- dice Nacho.

Yo no había advertido en este detalle del velador en la orilla derecha de la imagen del niño.

Yo- ¿Y qué pasa? ¿En los hospitales no hay lámparas?- pregunto.

Nacho- No, en los hospitales, hay focos nomás.

Yo-¿cómo, vos conoces un hospital?

Nacho -Sí, cuando se accidentó mi papá con la moto, lo fuimos a visitar... - y si ahí son feos, no hay lámparas como ésa.

Juan- Sí, porque tienen que operar, y no se puede operar con una lámpara- dice Juan.

Nacho- Claro, se opera con focos, sino no, no se ve. Son grandes, dan mucha luz...

De todo lo dicho anteriormente, podemos inferir que uno de los objetivos del Jardín de Infantes, como escenario privilegiado para el desarrollo temprano y recurrente de las artes del lenguaje, es "provocar el acercamiento" a la lectura y a la escritura en un sentido amplio, y no que el niño lea convencionalmente ni escriba alfabéticamente.

Literatura y Biblioteca

Es importante otorgarle a la **Literatura** un tratamiento especial y reflexionar acerca de la importancia de recuperar, continuar o hacer ingresar a los niños en el mundo de las artes literarias.

En este sentido sostenemos que *"Un texto literario nos propone experiencias sensibles, nos seduce, nos impacta, se planta frente a nosotros cuestionándonos, nos emociona. Nos modifica como personas ya que (), nunca salimos como entramos a la lectura de un cuento, un poema, una novela... Y la literatura infantil no tiene por qué ser una excepción. Así pues, el contacto del niño del nivel inicial con la literatura infantil es y debe ser, ante todo, un contacto gozoso, amigable, placentero"*.⁹⁹

Al ser la literatura un espacio de prácticas de acceso a mundos simbólicos, es esperable que la primera institución que configure estas prácticas como un "nido de lectura"¹⁰⁰ sea la familia. Ella será la encargada de poner en contacto a los niños con el mundo de la literatura a través de las nanas, corros y retahílas¹⁰¹ o los cuentos narrados por ejemplo, antes de dormir. Muchos niños son protagonistas de otras prácticas lectoras literarias propias de su comunidad tales como la narración de cuentos y relatos de miedo o leyendas y fábulas que suelen ser realizadas por sus pares y mayores.¹⁰²

Otra institución social encargada de "formar lectores" es la escuela. Aquí es necesario que consideremos, como dijimos antes, que hay niños que han tenido la posibilidad de una participación activa en las prácticas culturales del lenguaje, y que por lo tanto, ya traen su "nido de lectura" desde el hogar: han leído cuentos, novelas, historietas; han

⁹⁹ Silveyra, Carlos (2002) "Literatura para no lectores: La literatura y el nivel inicial". Rosario: Homo Sapiens

¹⁰⁰ Yolanda Reyes, escritora y mediadora cultural colombiana, formula este concepto en "El papel de los padres en la formación de lectores. Nidos para la lectura" publicado en numerosas revistas de literatura infantil. Es directora y fundadora de Espantapájaros, un proyecto cultural de animación a la lectura y directora de "Nidos para la Lectura", una colección de literatura infantil bajo el sello editorial de Alfaguara, 2005.

¹⁰¹ Una retahíla es una serie de sucesos que se nombran en un orden determinado. Las retahílas se han convertido, a lo largo de la historia, en juegos de palabras que favorecen el desarrollo de la memoria y ayudan a la fluidez verbal de los niños.

¹⁰² Algunas prácticas literarias realizadas en forma oral son muy frecuentes en las zonas rurales, pueblos del interior de la provincia y en los Valles Calchaquíes donde además los niños escuchan cantar coplas a sus familiares mayores. Estas experiencias de géneros narrativos y líricos tradicionales constituyen matrices culturales literarias orales en los niños y son una base riquísima de exploración y de trampolín para el ingreso a la literatura escrita. Por lo general van quedando relegadas a la intimidad familiar, y en riesgo de desaparición como transmisión cultural.

visto películas, obras de títeres y teatro; han tenido acceso en mayor o menor medida al mundo cultural; pero también en nuestros Jardines nos encontramos con niños que no tuvieron las mismas posibilidades en sus medios familiares. Cualquiera sea la situación de nuestros alumnos, nuestro rol como mediadores cobra fundamental importancia,¹⁰³ **enfrentándonos con la responsabilidad ineludible de constituir al Jardín en “nido de lectura”, como un modo de inscripción cultural, como un modo de justicia.**

Los encuentros frecuentes con la literatura desde la más tierna edad aseguran la formación de la subjetividad y de la personalidad. Así, los cuentos tradicionales por ejemplo, contribuyen en este sentido, porque al ponerlos en contacto con las historias que representan las vicisitudes de la existencia humana, los niños lectores o escuchas hacen propias las peripecias de los héroes y se enfrentan simbólicamente con los conflictos de la vida.¹⁰⁴

Pensemos que la literatura con su forma artística,¹⁰⁵ no pretende enseñar, no pretende moralizar, ni construir un pensamiento unívoco. Si buscamos esa intencionalidad en la literatura, estaremos falseando su sentido y reduciéndola a un discurso instrumental. La literatura cuestiona, interroga, desequilibra, abre caminos, juega, propone una experiencia estética cualificada, una experiencia que si es bien orientada moviliza nuestra creatividad y da lugar a nuestra palabra. Nos habilita para sentir, pensar, expresarnos y encontrar nuestra propia voz e identidad. Como docentes, **nos animemos a promover que los niños construyan su propio y personal “camino lector”.**

Si nos referimos a los niños como lectores literarios, tenemos que reconocer que ellos toleran perfectamente la ambigüedad, lo ilógico, entran en juego con ella, son mucho menos conservadores que nosotros y además discuten, comparan y hasta construyen sus propias teorías acerca de los géneros y cómo deberían ser interpretados.

Si nosotros los docentes, como mediadores entablamos una relación de confianza y estimulamos las lecturas de los niños como verdaderas interpretaciones y además las escuchamos atentamente, podremos ver cómo ellos suelen ser lectores más avezados y sensibles de lo que pensamos. Además, es nuestra tarea buscar la formación de escuchas-lectores competentes que puedan desarrollar un vínculo duradero con la literatura a través de propuestas didácticas.

Es importante dejar que todas las significaciones se expresen sin que una valga más que la otra. Los textos no tienen un sentido único “oficial”, sino tantos sentidos como lectores. Aunque a veces algunos niños no llegan a “comprender” el texto totalmente y crean hipótesis que desvían lo que el texto mismo dice, nosotros no anticiparemos nuestra construcción, sino que los acompañaremos y releeremos con ellos, sin exigirlos.¹⁰⁶

Para ampliar la mirada acerca de la importancia de la lectura, de la construcción de sentidos alrededor de lo que se lee, de una actitud lectora y de un camino lector, **llevaremos a cabo el abordaje literario, a través de propuestas diversas, tales como: El Recorrido o Itinerario lector, Mesa de libros, Juego de cuentahistorias, Rondas para invitar a nuevas lecturas, Memoria de lecturas.**¹⁰⁷

¹⁰³Estas prácticas fueron estudiadas y recogidas como productos del folklore por estudiosos de la talla de Alfonso Carrizo y Berta Vidal de Battini. Estas tradiciones provienen del cancionero y de la cuentística española traída por los conquistadores españoles pero también del sustrato quichua.

¹⁰⁴ Para conocer características de prácticas literarias por parte de niños en riesgo de exclusión cfr. Prácticas de aula: Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy, artículo de Reseñas de investigación de Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura Año III N 3, pág 97-122, noviembre del 2005, El Hacedor, Barcelona

¹⁰⁵ La literatura es arte porque el escritor elige una forma y no otra de decir, unas palabras y no otras para expresar algo y entonces es importante leer esas palabras porque ellas dichas así son las que producen la belleza, la emoción; todos sabemos que no es lo mismo escuchar por ejemplo “traía todo el pecho ensangrentado” que “trescientas rosas morenas lleva tu pechera blanca” de García Lorca, en su Romancero Gitano.

¹⁰⁶ En este sentido hay que tener en cuenta que no siempre unas hipótesis o anticipaciones que parecen erróneas a primera vista lo son; a veces el transcurso del relato o del poema confirma esa posible desviación del niño; cuenta Karen Zelan en “Aprender a leer” que una niña muy sensible de la clínica, leyendo una novela en voz alta comete el error de pronunciar “extinguido” en lugar de “extenuado”- en inglés son palabras muy similares- pero en realidad ella ya estaba anticipando el final desgraciado del protagonista, su sensibilidad la llevaba hacia ese sentido.

¹⁰⁷ Documento Colecciones de Aula Nivel Inicial (2013). Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Presidencia de la Nación

Un **recorrido lector** significativo, es un camino determinado a seguir, que está conformado por libros que se han seleccionado en base a ciertos criterios: autor, tema, género, colección, editorial, personajes, entre otros.

La idea principal de conformar un recorrido lector está dada, en lograr que los lectores puedan disfrutar de una determinada cantidad de libros que se relacionan entre sí por un atisbo común, y poder descubrir esta similitud, lo hace emocionante, atractivo, a la vez que estimula la lectura de más libros. El disfrute de la lectura será siempre el estandarte que guiará el recorrido por esos libros, ya que la literatura tiene un fin en sí misma: el goce estético.

Presentamos seguidamente, un ejemplo de recorrido lector como propuesta de trabajo, en donde el criterio de selección es el personaje, que en este caso es "el gato". Aquí podemos incluir **libros ilustrados** tales como: "Una gata ética" y "Las aventuras de Bigote el gato sin cola", como así también **libros álbum** como ser: "Mateo y su gato rojo" y "¿Yo y mi gato?".

Resulta importante diferenciar entre estos tipos de libros. Los primeros son aquellos cuyas imágenes o ilustraciones hacen referencia a lo que el texto dice explícitamente. En cambio el libro álbum es, según Fanuel Hanán Díaz (2007), un género en construcción, donde existe una interdependencia de códigos entre texto e imagen y contiene características específicas entre las que sobresalen:

- En el libro álbum existe un "diálogo" entre sus componentes, estableciéndose entre ellos una relación cooperativa, de tal forma que el texto no puede ser entendido sin las imágenes y viceversa.
- No expresa de manera explícita todo lo que realmente cuenta la historia, porque el lector debe buscar indicios y referencias para completarla, utilizando el código visual y textual.
- El libro álbum provoca tensión en el lector, porque por un lado, el texto lo obliga a seguir adelante, y por el otro, las ilustraciones lo invitan a detenerse, a mirar los detalles y a descubrir signos.
- El libro álbum utiliza de manera recurrente intertextos: elementos del cine -diferentes planos, ángulos, enfoques de la imagen-, de la historieta, de la publicidad, entre otros, sin enmarcarse en un estilo narrativo puro.



Existen dos tipos de libro álbum: Libro álbum con imagen únicamente, es decir, sin texto, y libro álbum en donde se conjugan imagen y texto en interdependencia.

A modo de ejemplificación, les mostramos seguidamente una imagen de un libro álbum sin texto. En este tipo de libro álbum, el "texto" se irá construyendo a partir de la observación de las imágenes y de la conversación literaria entre el docente y los alumnos:

Veamos ahora un ejemplo de libro álbum con texto, en el siguiente autoregistro de un taller de lectura con niños tucumanos de la zona de Trancas, donde trabajaron con el libro álbum "En el desván" de Oram y Kitamura:



Tallerista: muestro el libro...

Ch: Se ve un tigre.

Ch: Un niño.

Ch: Es una jungla.

T: Paso a la página siguiente

Ch: Juguetes... muchos....

Ch: Hay una escalera, el chico quiere subir, sube....

Ch: Eh, ¡qué cantidad de juguetes!

T: comienzo a leer mientras los chicos miran muy interesados las imágenes...

"Yo tenía un millón de juguetes y me aburría... (Paso la página) "subí al desván".

Ch: ¿Qué es un desván, señorita?

T: ¿Qué les parece a ustedes, qué será el desván? les digo.

Ch: Un lugar de miedo.

Ch: Es oscuro.

Ch: Es un lugar peligroso.

Ch: Es arriba, por eso hay una escalera.

T: A ver, veamos cómo es el desván. (Doy vuelta la página). Todos se arremolinan a mi alrededor.

Ch: Ah, hay muchos juguetes... ahí guardan las cosas viejas.

Los niños constantemente piden volver a la página anterior para ver de nuevo las ilustraciones, los colores brillantes, los dibujos. Están fascinados con las imágenes y el detalle minucioso de los dibujos; los impacta la cantidad de elementos diminutos que hay en cada página. Ante la imagen del niño subiendo por la escalera de la ambulancia de juguete, dos niños comentan entre sí:

Ch: ¡Mirá, subió por la escalerita!

Ch: Sí, pero no puede subir por esa escalera, es de juguete.

Ch: Es imposible que suba por esa escalera.

Ch:- ¿y por qué no? Él sí puede...

Ch:....

En este diálogo, ponen en duda la verosimilitud de la situación, pero deciden aceptar el pacto de ficción... Al promediar el relato, les pregunto:

T: Y chicos ahora ¿saben qué es el desván?

Ch: El desván es una jungla porque es oscuro y peligroso.

Inmediatamente, los demás asociaron:

CH: Claro, por eso aparece el tigre.

El tigre aparece como el amigo y también como signo de peligro.

Leo el final del cuento: "Bajé del desván y le conté a mi mamá dónde había estado metido todo el día. —pero

nosotros no tenemos desván- me dijo.”
 Acá los chicos al oírme, se miran unos a otros...
 T: Y chicos qué les parece... ¿tienen o no tienen un desván?
 Ch: Sí, sí, lo que pasa es que ella no lo ha descubierto... me contestan a coro
 Ch: Él no le va a contar a la madre porque así puede subir cuando él quiera.
 T: Y ustedes, ¿qué guardarían en el desván?
 Ch: Juguetes.
 Ch: Guardaría un amigo.
 Ch: En los desvanes viven las princesas.
 Ch: Es un lugar secreto.
 Ch: Y... es un lugar secreto, uno nunca va a decir qué es lo que guarda.
 Ch: Los secretos no se cuentan.

La tallerista comentó que a las maestras asistentes les llamó la atención que ella nunca les dijera a los niños qué era el desván. Una de las docentes comentó que ella de entrada les hubiera dicho qué es un desván, que no se hubiera aguantado la ansiedad. Se discutió acerca de cuál sería la actitud adecuada: definir de entrada qué es el desván u orientarlos a su propio descubrimiento. Alguien se preguntó si los chicos habían entendido lo que era un desván, otras le dijeron que por supuesto que sí y de modo simbólico, casi cómplices con el autor: “es un lugar secreto y los secretos no se cuentan”. Pero la realidad superó nuestras expectativas: uno de los niños había dibujado el desván y me lo trajo. En la representación gráfica, se observa claramente el desván, y además, en sus comentarios, el desván aparece como el lugar de los secretos, de los misterios, y la ambigüedad es parte de su encanto.

La **Biblioteca** es el espacio destinado al encuentro entre las personas y el patrimonio cultural de la humanidad. En ella los niños, solos o acompañados por nosotros los docentes, entrarán en contacto con los libros por el deleite de leer. Los libros guardan en sus páginas la memoria del mundo: la información y el arte, las ciencias y la literatura, por ello es conveniente que el encuentro con los textos, sea frecuente, diario, de modo de formar en los niños un “apego” a la lectura.

La **preparación del sector de biblioteca** merece un tratamiento especial. La tarea de inventariado y catalogación es previa y necesaria para el uso y las tareas de préstamo institucional y domiciliario. Por otra parte, **es imprescindible que los docentes conozcamos el material bibliográfico con el que contamos en la sala y en la escuela, para poder organizar la biblioteca conjuntamente con los alumnos**, por autores, editoriales, géneros y temas, entre otros, de modo tal que la propia presencia de los libros, sugiera lecturas, convoque a los niños y despierte su curiosidad. También sabemos que las bibliotecas pueden armarse de muchas maneras: desde la estantería clásica hasta las cajas, carritos, canastas, cuerdas de donde colgar algunos de los libros con broches. Lo importante es que procuremos que los libros estén en espacios donde puedan exponerse sus tapas para que las mismas se encuentren siempre a la vista de los alumnos y les permita realizar una búsqueda rápida y alentadora de un material preciso.

Conforme a las distintas propuestas que desarrollemos, utilizaremos diferentes espacios y variadas estrategias para **la presentación de los libros**, de modo que los chicos puedan elegir y seleccionar libremente los textos, y de ese modo, se multipliquen los encuentros inesperados entre libros y lectores ¹⁰⁸. Un ejemplo de esto sería la realización de un “picnic literario” en el patio de la escuela, en el cual los libros estén dispuestos “en abanico” sobre manteles y también acomodados dentro de canastos.

Una propuesta interesante y que puede incentivar fuertemente la afición por la lectura es la creación del “club de lectores”. Nosotros los docentes, conjuntamente con los alumnos, confeccionaremos el carnet y organizaremos el sistema de préstamos domiciliarios para que las familias sean también partícipes del acto de leer. Esta tarea podrá luego

108 Cfr. Ministerio Educación de la Nación (2006). Serie Cuadernos para el aula Nivel Inicial. Volumen I. Juegos y juguetes, Narración y biblioteca.

continuarse promoviendo tertulias espontáneas o conversaciones literarias donde los pequeños lectores cuenten las historias leídas en los libros que se llevaron en préstamo.¹⁰⁹

Los niños también pueden confeccionar carteles con el nombre de la biblioteca, de sus secciones, los horarios, el nombre de los bibliotecarios de turno, entre otras actividades. Todas estas posibles tareas de animación lograrán que los niños se apropien de la cultura escrita, configurando una primera comunidad de lectores.¹¹⁰

Propósitos

- Favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas relacionadas con el habla y la escucha.
- Ofrecer situaciones comunicativas variadas donde los niños tengan la posibilidad de expresar ideas, opiniones y posturas ante un determinado tema, valorando y respetando el punto de vista de los otros.
- Promover el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, para que puedan hablar adecuándose a un tema, al destinatario, y al contexto de referencia: qué decir, ante quién, cuándo, dónde, de qué modo, tenor de la situación comunicativa.
- Propiciar la alfabetización inicial, fomentando prácticas significativas de lectura y escritura a partir del contacto permanente con materiales gráficos e impresos.
- Crear condiciones favorables para acercar a los alumnos a textos literarios de calidad en situaciones cotidianas de lectura y narración, propiciando un abordaje comprensivo, creativo y crítico de los mismos.
- Favorecer la comprensión lectora, a través de conversaciones literarias, en las que los niños puedan atribuir significados y construir interpretaciones acerca de lo leído.
- Promover situaciones de enseñanza que favorezcan la iniciación de los niños en el conocimiento y apropiación del lenguaje escrito, reconociendo su función social en tanto implica un proceso de producción de textos con sentido.

109 Cfr. Amado, Elba (2003). Hacia una didáctica social: la formación del lector en Didácticas de la lengua y la literatura: teorías, debates y propuestas, de Herrera, G (comp.) UN de Córdoba y UN de La Plata, Córdoba, (pág. 297-302)

110 Cfr. Comunidades de lectores en Chartier, Roger; El orden de los libros. Barcelona Gedisa.pág 24-34

Recorrido de Experiencias: Prácticas del Lenguaje y Literatura

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS		
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	Prácticas de oralidad: Hablar y escuchar	- Empleo del lenguaje oral por sobre el gestual, en situaciones de intercambio para la expresión de necesidades, emociones, sentimientos, deseos, pedidos, interrogaciones, entre otros. Adecuación de la respuesta. - Ampliación del vocabulario de uso cotidiano en situaciones formales e informales, favorecedora en la construcción de la lengua (nominación de personas, animales, objetos familiares, escenas y situaciones del entorno). - Reconocimiento de las posibilidades sonoro-lúdicas del lenguaje: onomatopeyas, interjecciones, repeticiones y el uso de recursos expresivos en sus enunciados orales: entonación, énfasis, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas. - Producción de textos orales con diferentes intencionalidades comunicativas (apelativas, argumentativas, descriptivas, entre otras). Uso de convenciones sociales. - Escucha activa e intervención espontánea durante la lectura o narración de relatos, cuentos, leyendas, fábulas, poesías. - Escucha, reconocimiento y disfrute de diversas formas de la tradición literaria oral: colmos, adivinanzas, rondas, coplas, canciones, trabalenguas, refranes, jitanjáforas, limericks, piropos, nanas. - Escucha atenta, comprensiva y activa, en diferentes formatos comunicativos: informaciones, conversaciones, instrucciones, lecturas, narraciones y relatos varios.
	Prácticas de lectura y de escritura	- Exploración de distintos portadores de textos escritos de circulación social, en forma libre y de manera habitual: invitaciones, recetas, etiquetas, boletos, folletos, revistas, diarios, recibos, afiches, propagandas. Reconocimiento de usos y funciones. - Desarrollo de estrategias lectoras (prelectura, lectura propiamente dicha y poslectura) con la identificación de elementos paratextuales: soporte material, ilustraciones, diagramación, título, autor, ilustrador, tapa, contratapa, guarda, portada, reseña, dedicatoria. - Reflexión sobre el proceso de escritura: qué y cómo escribir; organización del texto, propósitos comunicativos, destinatarios, revisión parcial y total, y edición. - Producción de textos escritos a través del dictado al maestro: cuentos, poesías, textos informativos, textos instructivos. - Escritura exploratoria de palabras. Producción espontánea.

Recorrido de Experiencias: Prácticas del Lenguaje y Literatura

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS	
Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la Literatura	- Participación activa en situaciones de lectura (en voz alta, interrumpida, fragmentada, individual y silenciosa), en diferentes escenarios y circuitos de lectura: bibliotecas, mesas de libros, jornadas literarias, librerías. - Goe estético de obras literarias varias: cuentos, leyendas, fábulas, poemas narrativos o descriptivos, entre otros. - Identificación y disfrute de los diferentes recursos del lenguaje poético: rima, musicalidad, imágenes sensoriales, metáforas, entre otros. - Renarración de cuentos, leyendas, relatos, fábulas, poemas, leídos o narrados. - Exploración y lectura mediatizada de libros ilustrados, libros objeto, libros álbum, libros animados, picto-cuentos, libros de arte, libros de historietas. - Organización de la biblioteca de la sala, disponiendo el material bibliográfico para aplicar criterios de clasificación cada vez más específicos: según formatos, autores, géneros, colecciones, editoriales.

Orientaciones para la enseñanza

¿De qué manera podemos poner en práctica situaciones de escucha y producción oral en las salas de 3, 4 y 5 años?

Las diferentes actividades que realizamos durante la jornada escolar constituyen oportunidades, algunas espontáneas y otras planificadas, para poner en juego las prácticas de la lengua oral. Para ello, alentaremos a los niños a que puedan expresarse libremente con sus propias palabras y recurrir a formas más estandarizadas según la situación comunicativa. Promoveremos en nuestros alumnos, una escucha atenta y activa entre pares y adultos, actividad que implica comprender el mensaje, o sea, que va más allá de mantenerse en silencio esperando el turno.

En este sentido, destacamos:

- La conversación y la ronda de intercambios.
- La narración de cuentos en colaboración.
- Las conversaciones sobre textos literarios.
- Juegos con el lenguaje poético.

Todas estas actividades estarán orientadas a que los niños, progresivamente, en las diferentes secciones de Jardín, conozcan y puedan apropiarse de la lengua estándar como una alternativa a su lengua materna, sin por ello desconocer ni dejar de valorar su herencia cultural. Para esto, nosotros los docentes, utilizaremos siempre la lengua del adulto, no una lengua infantil artificial, con vocabulario pobre, frases simplificadas con profusión de diminutivos innecesarios, ni con tonos de voz y ritmos que imiten las voces de los niños. Ellos comprenden mucho más de lo que pueden hablar. Es menester por lo tanto, que los niños tomen contacto con las estructuras genuinas de la lengua y no con frases armadas en función de lo que, prejuiciosamente, se cree que pueden comprender.

• La conversación y la ronda de intercambios

Los distintos momentos de la jornada constituyen oportunidades para estimular los intercambios comunicativos orales. La merienda, los juegos de mesa o las actividades en el patio propician las intervenciones más espontáneas y en muchos casos, la posibilidad de expresión de niños que evitan hablar ante todo el grupo.

Sin embargo entre otras rutinas, la ronda de intercambio, resulta un formato habitual y sumamente propicio para ejercitar las habilidades orales. Es una estrategia interesante, desde la disposición física propone un encuentro en donde todos podemos vernos y donde circula la palabra. ¹¹¹Desde la ronda, podemos alentar el relato de experiencias personales, la conversación sobre temas pertenecientes a diferentes unidades didácticas, sucesos de la actualidad, sueños, narraciones, la práctica de diferentes formatos discursivos orales como la descripción o la argumentación, entre otros. Es decir, **la conversación en el aula no es de ningún modo una manera relajada de pasar el tiempo, sino que posee un alto valor didáctico en tanto constituye una oportunidad para explorar diferentes ámbitos del conocimiento, y por otro, ejercitar y apropiarse de los diferentes formatos discursivos orales.**

Nuestra intervención docente durante los intercambios no consiste en corregir lo que los niños dicen, sino proporcionar el andamiaje conceptual y lingüístico necesario para que puedan realizar sus propósitos comunicativos. Estas intervenciones consisten en: contextualizar brindando un marco referencial más claro, repetir y reestructurar las emisiones de los niños proporcionando elementos faltantes lingüísticos o discursivos, y por último, instar a que expandan sus emisiones para agregar nueva información a lo ya dicho.

Una variante de la ronda de intercambio es la actividad "tiempo de compartir" propuesta por Ana María Borzone de

¹¹¹ Ministerio Educación de la Nación (2006). Serie Cuadernos para el aula Nivel Inicial. Volumen I. Juegos y juguetes, Narración y biblioteca.

Manrique.¹¹² Aportamos un ejemplo:

David: —Mi hermanita se bajó de la cama y lloró porque creía que estaba sola.
 Maestra: —¿Cuándo pasó esto?
 David: —Esta mañana.
 Maestra: —¿Muy tempranito, cuando estaban todos durmiendo?
 David: —Sí, se despertó.
 Maestra: —Se despertó y bajó de la cama.
 David: —Y se fue gateando hasta el ropero.
 Maestra: —Fíjense lo que hizo Marilín; se bajó de la cama y se fue hasta el ropero y, como pensaba que no había nadie, se puso a llorar.
 David: —Mi mamá se despertó.
 Maestra: —¿Por qué se despertó?
 David: —Porque sentía que estaba llorando y fue a ver si era por ahí yo o mi hermano más grande.
 Maestra: —Y entonces, cuando descubrió que era tu hermanita Marilín, ¿qué hizo tu mamá?
 David: —La durmió y se fueron a dormir.
 Maestra: —Ah, la hizo dormir; entonces se quedó en su camita otra vez hasta que llegó el momento de levantarse y se levantaron todos.

A menudo los niños, como muchos narradores de experiencias personales, comienzan su relato haciendo un resumen de la experiencia. Aquí, intervendremos para estimular al niño a que despliegue su relato, preguntándole por el momento o situación en que los hechos sucedieron. Luego, al explicar el contexto temporal y espacial de la situación, daremos pie para que el alumno retome la historia y explique las causas de los hechos que narra. Nosotros cerraremos el relato, expandiendo la resolución que el niño le dio a la historia contada.

• La narración de cuentos en colaboración

Los docentes estimularemos el desarrollo de los mundos imaginarios. Una buena oportunidad es construyendo relatos colectivos. La ronda de intercambio brinda el formato adecuado para el despliegue de los cuentos que se elaboran a partir de los aportes de los distintos niños. Nosotros, en tanto mediadores, realizaremos las intervenciones necesarias para recapitular, reestructurar, reconceptualizar o proponer expansiones, ofreciendo u orientando a los niños, a emplear los recursos lingüísticos y discursivos necesarios: conexiones lógicas y temporales faltantes, precisión de referentes como personajes, lugares y otros elementos, fórmulas de inicio y cierre, estructura tripartita: situación inicial, conflicto o nudo, resolución.

El rincón de biblioteca constituye el espacio privilegiado para el ejercicio del lenguaje en torno a los mundos imaginarios. De modo que explorar los libros en forma autónoma, escuchar leer al maestro en voz alta, “leer” en voz alta y en forma individual imitando al maestro a partir de las imágenes de los libros, inventar relatos en forma colectiva, conversar acerca de esos relatos, son algunas de las actividades posibles que promueven el desarrollo del discurso narrativo, alimentan la creatividad y son esenciales en la alfabetización inicial, en tanto que el niño, al apropiarse de las formas narrativas del lenguaje, muy parecidas a las de la escritura, va descubriendo otras formas diferentes del habla coloquial, que si bien le sirven para canalizar su imaginación, también constituyen un puente hacia la posterior adquisición de la escritura y las

¹¹² “Tiempo de compartir” es una actividad diaria que se realiza al comienzo de la jornada que privilegia la participación diferenciada de los chicos. Un niño por vez toma la palabra como principal locutor, mientras que los demás limitan su intervención a hacer comentarios y preguntas sobre el tema planteado por el protagonista de ese tiempo. Esta característica del Tiempo de compartir —el hecho de que un niño cada vez sea el principal locutor— responde a los objetivos que se buscan a través de esta situación: que la maestra pueda interactuar con un niño en particular, brindándole especial apoyo a su expresión lingüística; que los niños puedan hacer un relato completo y que cada niño tenga un espacio de privilegio para contar sus vivencias. En cambio, cuando se da una participación indiscriminada, se corre el riesgo de que sean siempre los mismos niños los que intervienen, aquellos seguros de su expresión, que se adueñan de la “palabra” de todos. Asimismo, cuando se generaliza la participación de los niños, ninguno puede construir un relato completo de su experiencia. Citado en Módulo II. El lenguaje oral. Prioridad en la educación preescolar, Guía de estudio, fue elaborada por personal académico de la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación Básica de la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, D. F., 2004

convenciones de los textos escritos.¹¹³ (Bonnafe; op. cit)

• Las conversaciones sobre textos literarios

Los docentes estimularemos a los niños, desde pequeños, a conversar sobre los cuentos, fábulas, leyendas o poemas que se lean en el Jardín. Ejercitar el pensamiento reflexivo y crítico desde temprano, es tan importante como estimular la creatividad. Los docentes conduciremos los intercambios orales que siguen a la lectura de los textos en torno a una serie de preguntas orientadoras, que incluyen **preguntas básicas** como por ejemplo: ¿Qué te gustó?, ¿qué no te gustó?, ¿qué cosas no entendiste?, ¿hubo algo que te pareciera extraño?, ¿encontraste algo que nunca habías visto en un libro?, otras **preguntas generales** tales como: ¿has leído otros libros como éste?, ¿hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?, ¿qué le dirías a tus amigos de este libro? y **preguntas especiales** sobre aspectos específicos de los personajes, el lenguaje y el espacio narrativo, como por ejemplo: ¿en dónde sucedió la historia?, ¿qué personajes te parecieron más interesantes?.¹¹⁴

A partir de estos intercambios, los niños aprenden a responder a las preguntas de un compañero o del adulto, relacionan lo que escucharon con sus propias experiencias, manifiestan sus sensaciones y sentimientos, argumentan para convencer a sus compañeros, dando ejemplos, opinando, presentando pruebas, escuchan las opiniones de sus pares, a las que justifican o rechazan. Como estas conversaciones están nutridas de un gran valor pedagógico, es importante que las realicemos periódicamente en la sala.

• Juegos con el lenguaje poético

La participación en juegos poéticos y creativos con el lenguaje, incita la exploración de las posibilidades sonoras de la lengua, al mismo tiempo que estimula la creatividad. **Reflexionar sobre cómo suenan las palabras, da inicio a la conciencia fonológica, necesaria para las posteriores incursiones en la adquisición del lenguaje escrito.**

Una forma posible para promover la producción de sentido en relación a un texto leído o producido por los niños, es brindar un espacio para expresar mediante el juego corporal las sensaciones, evocaciones e imágenes que la lectura despertó. Al iniciar la actividad, los docentes podemos invitar a una exploración libre, acompañada de un soporte musical que pueda crear un clima adecuado a la búsqueda, y a partir de las respuestas, enriquecer las producciones mediante consignas que estimulen una reconstrucción singular del relato por parte de los niños.

Otras actividades de trabajo con la lengua oral son la preparación y realización de entrevistas, la indagación sobre temas de interés y la preparación de exposiciones orales para otras salas. En la variedad de propuestas, los niños ejercitan los diferentes formatos discursivos, las formas de pensamiento ligadas a ellos pero también fórmulas de cortesía y otras convenciones de la vida social.

Evaluación de los aprendizajes

¿Cómo y qué evaluar en las prácticas asociadas al lenguaje?

Tomando como punto de partida la idea de la evaluación como un proceso, es fundamental partir de una observación inicial que considere los repertorios lingüísticos y discursivos de cada alumno, según su lengua materna y su variedad dialectal en el momento de ingresar a las instituciones. A partir de entonces, podremos valorar cualitativamente los logros de los niños en función de la participación en las situaciones didácticas propuestas, tanto orales como escritas,

113 Cfr. Bonnafé, Los libros, eso es bueno para los bebés y los interesantes artículos incluidos en el texto de J.Cook Gumperz, la construcción social de la alfabetización, así como ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? de Borzone de Manrique y Rosemberg

114 Chambers, Aidan. (2012) "Dime. Los niños, la lectura y la conversación". Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación. Fondo de Cultura Económica.

observando en qué medida sus habilidades de comienzo del ciclo lectivo se fueron enriqueciendo.

Algunos aspectos para considerar son los siguientes:

La participación en conversaciones adecuando su intervención a las distintas situaciones comunicativas y respetando los turnos de habla.

La expresión de opiniones y el respeto por las expresiones de pares y adultos.

La producción de relatos, explicaciones y justificaciones pertinentes a la situación.

La exploración de textos y sus indicadores paratextuales para anticipar e inferir su contenido.

La producción de textos escritos considerando su diagramación, destinatario y propósito.¹¹⁵

De esta manera consideramos la pertinencia de las emisiones lingüísticas de los niños, en función de las situaciones comunicativas. Por otra parte, no debemos considerar el lenguaje oral o escrito en términos evolutivos u observando cuánto se alejan de la norma estándar.

Recorrido de Experiencias:

Juego

Recuperar al juego como derecho impostergable de las infancias y actividad decisiva para el desarrollo integral de los niños, se encuentra establecido en la Convención de los Derechos del Niño que expresa: *"El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales"*¹¹⁶; en la Ley Nacional de Educación que determina entre los objetivos para la Educación Inicial: *"Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social"*¹¹⁷ y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el nivel.

Considerar al juego como una de las prioridades en la infancia implica reconocerlo como actividad privilegiada de los niños y fundamental para su desarrollo. En los primeros años, los juegos son básicamente sensoriomotores, centrados en el propio cuerpo; la acción motriz que desarrollan tiene un carácter preeminentemente individual. Progresivamente, los niños avanzan hacia un juego social y colectivo representado por la apertura a las relaciones sociales y a la interacción con su grupo de pares y el mundo de los demás, transformándose así, en un espacio para el encuentro con los otros. En esta etapa cobran importancia los juegos simbólicos o de ficción, los juegos de construcción y los juegos reglados.

Como dijimos, **jugar resulta imprescindible para el desarrollo del niño en tanto actividad que promueve la construcción de significados, sentimientos, percepciones, representaciones y contribuye a la adquisición del lenguaje en los diversos niveles de construcción del mismo: afectivo, corporal, de la acción, estético y conceptual.** En las distintas situaciones de juego, el intercambio verbal que se genera, favorece la organización del pensamiento y proporciona oportunidades para que los niños se apropien de conceptos y actitudes.

La repetición, la imitación y las continuas intervenciones adultas se verán reflejadas en su vocabulario y en sus juegos, es así que el juego guarda estrecha relación con la lengua, dado que le permite a los niños recrear el mundo social en el que se desenvuelven, generando un sentido de identidad y pertenencia a los grupos a los que se incorporan gradualmente. Es decir que se trata de una actividad incorporada a la identidad cultural de las comunidades en diferentes órdenes, tanto como fenómeno de manifestación cultural, como constructor de cultura.

¹¹⁵ Diseño Curricular para la Educación Inicial- Pcia de Buenos Aires, pag.147

¹¹⁶ Convención de los Derechos del Niño art. 31

¹¹⁷ Ley de Educación Nacional N° 26.206- Art. 20 – inc.d

Sin embargo muchas veces el adulto adjudica al juego intrascendencia y gratuidad, sin considerar que esta actividad requiere del niño la elaboración de saberes, energía, esfuerzo, habilidad en la resolución de situaciones propias de la acción y de conflictos, creatividad y libertad.

En el juego, la subjetividad y la objetividad del niño se ponen en juego, dinamizando el encuentro consigo mismo y las posibilidades de establecer otras relaciones sociales. Así, el jugar se convierte en una actividad intensa, atractiva, interesante y satisfactoria.

Siguiendo a Sarlé,¹¹⁸ el juego puede ser definido como un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de "jugar a". En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga. Para profundizar en esta definición, la autora expresa:

- **El juego tiene su origen en una intención, un deseo o propósito propio del jugador.** Sea que se lo vincule con el placer, la diversión, el entretenimiento o la búsqueda de respuestas, el juego es automotivado.
- **"Nadie juega si no quiere". Es decir, el juego supone la voluntad del jugador.** Esto no significa que el niño sea siempre quien inicia el juego y que, por lo tanto, desde "fuera del niño" (la escuela, el maestro, otros niños) no puedan proponer juegos. Pero para que realmente exista, el jugador debe "subirse" al juego, hacerlo propio.
- **Para "entrar en el juego" se necesita "salir de algún lugar".** Cuando el niño juega crea un marco de realidad diferente que combina aspectos propios de la realidad y otros propios del campo de la imaginación. Una situación imaginaria en la que el niño puede ser otro (asumir roles o papeles sociales diversos), equivocarse sin temer las consecuencias (porque puede comenzar de nuevo), encontrar respuestas y ensayarlas, volver a vivir una situación pero dándole otro final.
- **El marco que crea el juego está sujeto a las reglas propias del contexto social donde es recreado.** Reglas que no se verbalizan, o por el contrario, reglas que se constituyen en instrucciones fijas a respetar para sostener el juego. Las reglas permiten que los juegos no sean caóticos y que los diversos jugadores puedan jugar juntos aún sin ponerse previamente de acuerdo más que en lo esencial.
- **La confrontación entre lo imaginario y lo real, las reglas y la situación jugada,** "yo, el otro y el nosotros", hace que el juego, aún cuando se juegue "a solas", suponga la creación de un espacio de interacción. Es decir, el jugador sabe que está jugando; y lo sabe, porque puede salir del juego y decir "estoy jugando".¹¹⁹

El juego en el Jardín de Infantes

Afirmamos que enseñar y aprender en "*clave lúdica*" significa reconocer que el juego es siempre una oportunidad para construir conocimientos. **El Jardín de Infantes ha de constituirse en el espacio social para el abordaje de la alfabetización cultural y la socialización, en donde la centralidad del juego, desde sus múltiples propuestas, atraviese la enseñanza.**

Tengamos en cuenta que la presencia del juego marcó las prácticas de enseñanza en el nivel, que le otorgó una fisonomía particular: espacios y muebles adaptados a los niños, juguetes de diferentes tipos, objetos puestos al alcance y clasificados según su función, colores y dibujos. No obstante, en las prácticas cotidianas, aún cuando todo en el Jardín invita a jugar, esta "atmósfera lúdica" pareciera que no alcanza para garantizar el juego, situación que supone

¹¹⁸ Sarlé, Patricia M. (2010). El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Buenos Aires. UNICEF

¹¹⁹ El Juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. (2010) UNICEF.

la necesidad de instalarlo, superando la exclusividad del juego espontáneo de los niños o su utilización como recurso motivador.

Es necesario brindar distintas oportunidades de juego, que constituyan el marco adecuado para el aprendizaje de prácticas como: la escucha activa, la construcción de acuerdos, la toma de decisiones en conjunto (esperar, aceptar, acordar, cooperar) como así también para trabajar valores como: la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, la justicia, a través de la construcción de normas y reglas de acción y de relación. Las dinámicas que se generan al jugar contribuyen a que los niños desarrollen un pensamiento flexible, sean capaces de enfrentar situaciones problemáticas a partir de la propia iniciativa, esforzándose por buscar soluciones superadoras.

Para reconocer la presencia o no del juego en el contexto escolar, recuperamos los aportes de Malajovich quien diferencia tres situaciones:

- a. **Situación lúdica:** cuando la iniciativa de juego es realmente de los niños, primando la libertad de elegir el qué, con quiénes y a qué jugar; es una situación no estructurada, en la que el docente prevé la disposición del ambiente físico y el tiempo.
- b. **Situación de aprendizajes con elementos lúdicos:** el docente presenta juegos con la intencionalidad que los niños construyan determinados conocimientos (un juego de cartas, de tablero); es una situación estructurada que el docente planifica, coordinando la dinámica de su realización.
- c. **Situación de no juego:** son actividades que claramente no son juegos, pero que comparten sus características de placer, disfrute, imaginación, desafío, creatividad en su realización, como es el caso de narraciones, propuestas plástico-visuales y de indagación del ambiente.¹²⁰

Pensemos entonces, que nuestro desafío en la enseñanza, estará relacionado con garantizar la presencia del juego en el Jardín, asumiendo la responsabilidad de hacer que los niños jueguen, que aprendan a jugar, que jueguen de diferentes maneras a distintos juegos, enriqueciéndolos.

Propósitos

- Promover la centralidad del juego a través de la incorporación de diferentes formatos de juegos.
- Ofrecer múltiples experiencias que involucren el juego grupal, individual y en pequeños grupos.
- Promover espacios y tiempos de juego en escenarios variados.
- Ampliar el repertorio lúdico de los niños, en los que el juego sea el contenido a enseñar.
- Propiciar la libre elección y la creatividad en el niño a través de diferentes experiencias de juego.
- Generar espacios de juego y encuentro con las familias y la comunidad, recuperando las tradiciones culturales.

¹²⁰ Malajovich, Ana (2000) El juego en el Nivel Inicial en Malajovich, A. (comp) Recorridos didácticos en la Educación Inicial Bs. As.: Ed. Paidós

Recorrido de Experiencias: Juego

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS	
El Juego: Formas y modos de jugar	- Repertorio de juegos: diversos tipos, formatos y modalidades. - Colaboración, cooperación e interacción con los pares en múltiples situaciones de juego. - Intercambio de ideas y negociación para llegar a acuerdos que enriquezcan el juego. - Desarrollo de la creatividad e imaginación.
El Juego Dramático	- Asunción de diferentes roles en el juego dramático. - Anticipación de la temática y de las escenas a dramatizar. - Participación en la organización de los materiales y del espacio.
El Juego de Construcción	- Observación, exploración e incorporación de diferentes materiales, juguetes y estructuras. - Diseño y construcción. - Coordinación de acciones con el grupo de pares.
El Juego con reglas convencionales	- Conocimiento de las reglas de juego. - Utilización de diversas estrategias, en respuesta a las acciones realizadas por un contrincante en el juego. - Construcción compartida, aceptación y recreación de reglas de juego, pautas y límites. - Búsqueda de diferentes soluciones para resolver un mismo problema. - Colaboración, cooperación e interacción con los pares en múltiples situaciones de juego. - Juegos matemáticos. - Juegos tradicionales.

Orientaciones para la enseñanza

Al momento de pensar nuestras propuestas de juego en el Jardín, consideraremos algunos aspectos que otorgan significatividad a las mismas como: el espacio, el tiempo, los materiales, las formas de agrupamiento, el clima de juego, los tipos de juego y nuestras intervenciones docentes.

En relación al **espacio**, es importante que los niños tengan la posibilidad de jugar en lugares diferentes al habitual y que puedan encontrarse con variadas formas de disposición del espacio y los recursos, ya que la presentación de diversos escenarios lúdicos, les permitirán nuevas y atractivas experiencias de juego.

Si nos referimos al **tiempo**, será preciso administrarlo y organizarlo. Por ello, consignaremos en la planificación los tiempos otorgados al juego, previendo en la misma su reiteración, ya que jugar varias veces a un mismo juego, facilita el desarrollo del proceso lúdico y la construcción de nuevos aprendizajes. Si bien la mayor parte de la carga horaria en el Jardín ha de corresponder a propuestas pedagógicas que organizamos los docentes, también estará presente el juego espontáneo, aunque en una proporción menor de tiempo.

“La propuesta de juego varía ampliamente en función de los **materiales** a los que tengan acceso los niños. Los mismos resultan un sostén privilegiado del juego ya que permiten estructurarlo, enriquecerlo, hacerlo durar”¹²¹. Como docentes es preciso que elijamos los materiales más adecuados al momento de planificar una propuesta de juego o en función de los requerimientos que hagan los niños.

En cuanto a la forma de **agrupamiento** de los niños, respetaremos su libertad de elegir a qué y con quién jugar, ofreciendo además variadas alternativas, en grupo total, en pequeños grupos o individualmente.

Recordemos que como docentes somos los responsables de garantizar un **clima de juego** armónico y de bienestar en cada jornada, cuidando en todo momento la seguridad física y emocional de los niños que favorezcan los vínculos y la interrelación del grupo.

Otro de los aspectos es el que se refiere a los **tipos de juego**, que comprende: juegos dramáticos; juegos de construcción y juegos con reglas.

Juego dramático: Desde la perspectiva didáctica, son variadas las propuestas de actividades lúdicas que asumen este formato: juegos simbólicos en los tiempos libres, juegos dramáticos en pequeños grupos o con el grupo total, juegos con escenarios o con juguetes, dramatizaciones de fragmentos de cuentos o representaciones breves de textos literarios. Todos ellos comparten la base o el sentido de este formato de juego: la posibilidad del niño de crear o construir una situación imaginaria para desarrollar una sucesión de acciones propias del rol que asume.

Juegos de construcción: Los juegos de construcción son propuestas en la que los niños pueden combinar diferentes piezas/objetos. Este formato de juego permite a los niños desarrollar la creatividad e imaginación en la búsqueda de modos de combinación de piezas para lograr un producto.

Además, pueden experimentar y construir relaciones espaciales en la tridimensionalidad apropiándose de conocimientos relacionados con las ciencias físicas: equilibrio, propiedades de materiales (volumen, peso, tamaño) relaciones entre formas, tamaño y equilibrio, máquinas simples, planos inclinados, acción de fuerzas.

Juego con reglas: Los juegos con instrucciones o reglas convencionales adquieren riqueza en la Educación Inicial como espacio de apropiación de lo cultural y como experiencia de aceptación de normas sociales. Una de las características propias de estos juegos, es que los mismos implican atenerse a pautas externas más allá de que

121 Diseño Curricular para la Educación Inicial. (2008) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

los niños puedan establecer sus propias reglas. Estos juegos los ponen en situaciones de interacción social con sus pares, lo que supone coordinar acciones, realizar acuerdos, ponerse en el lugar del otro. Es necesario permitir que los niños se apropien de la estructura de los juegos, que conozcan e interioricen sus reglas, por lo que es necesaria su repetición. Algunos de los juegos con reglas son, por ejemplo, los juegos tradicionales, juegos de mesa, juegos con palabras y juegos con el cuerpo.

Por último, para referirnos a las **intervenciones docentes** decimos que **cuando los maestros observamos a los niños jugar, lo hacemos fundamentalmente para comprender cómo construyen las relaciones con el medio, para conocer sus intereses, sus formas de organización, su capacidad de goce, sus manifestaciones, su creatividad, su capacidad de simbolizar y de anticipar, sus modos de relacionarse con otros niños**. Aquí es necesario partir del reconocimiento de dos categorías importantes del juego: la forma (del juego) y el modo (de jugar).

Para diferenciar estas categorías, tomaremos el ejemplo de un grupo de niños que están jugando a la “pilladita” en el patio, comparten sus reglas, la finalidad, la dinámica del juego, lo que es común y comprensible para todos. Esto hace a la **forma** del juego, a la apariencia singular, su totalidad organizada, el respeto por el sentido del mismo y las reglas. La forma permite circunscribir la acción de los jugadores, haciéndola previsible. En cambio, cuando observamos y analizamos cómo juega a la pilladita “María”, “José”, “Carlitos”, descubrimos que cada uno de ellos lo hace de modo particular: “María” busca correr muy rápido por el placer de correr, “José” muestra que puede atrapar a todos sus compañeros y “Carlitos” sólo persigue a las nenas. Este es el **modo**, lo singular que cada jugador le aporta al juego y a la escena. Es la manera particular que adopta el jugador para enfrentar la situación propuesta; el modo es lo subjetivo, expresa la perspectiva personal, la actitud, el deseo, la fuerza incentivadora del juego.¹²²

A través de nuestras intervenciones podremos participar como facilitadores del juego, sugiriendo ideas, dinamizando su desarrollo o desestructurando juegos con roles marcadamente estereotipados. Podremos favorecer un clima propicio para la expresión, proponer actividades estimulantes y significativas, “desatar” la curiosidad y movilizar la exploración. Al mismo tiempo, intentaremos promover la participación colaborativa garantizando el protagonismo de todos.

En otros casos, cuando los niños están jugando, nuestra presencia tendrá como finalidad, mediar y responder a sus interrogantes en las distintas situaciones lúdicas, habilitando espacios y tiempos para su realización y poniendo a su disposición material y recursos, que puedan enriquecer la situación.

Evaluación de los aprendizajes

Plantearemos la evaluación como un proceso en el que se vincule lo aprendido por los niños con las distintas propuestas de juego que realizamos.

En cuanto a los aprendizajes de los niños, consideraremos:

- Participación en los juegos: Preferencias e intereses, integración al grupo de pares en los juegos, modalidades de juego en las que se incluye, tiempo que permanece jugando.
- Aprendizajes de nuevos juegos: Habilidades para jugar, comprensión y respeto de las reglas.
- Posibilidad de asumir diferentes roles en un juego: Utilización de elementos de caracterización, interacción con los otros a través de la palabra o la acción, aceptación de variaciones.
- Capacidad de anticipar en los juegos la organización de roles, guiones, materiales.
- Modos de resolver dificultades que se presenten en el desarrollo de juegos: pedido de ayuda, búsqueda de elementos, mediación entre compañeros.
- Participación en los espacios de evaluación de los distintos juegos: reconocimiento de su desarrollo, de las dificultades y conflictos que pudiesen haber ocurrido en el transcurso del juego, como así también las propuestas superadoras.

¹²² Pavia Víctor (Comp.) (2006). Jugar de modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador; Buenos Aires: NOVEDUC.

Relatos de propuestas pedagógicas de Juego Dramático

La siguiente actividad¹²³ se desarrolló como juego teatral¹²⁴ para representar el cuento “Vamos a cazar un oso”¹²⁵, de la biblioteca institucional. La lectura de este texto motivó a los alumnos de manera especial, de modo tal que la docente advirtió una buena oportunidad para promover un “viaje imaginario” a otros mundos posibles, para lo cual hizo falta crear los diversos ambientes mencionados en el cuento.

La docente, como “directora de escena”, actualizó el guión y propició la participación de todos los niños. La propuesta posibilitó el entramado del juego teatral, con el lenguaje verbal y los lenguajes no verbales. Mediante un intercambio grupal, se definieron aspectos importantes como ser: la distribución de los roles a representar y la preparación de los escenarios mencionados en el texto: un campo, un río, el barro, un bosque, una tormenta, una cueva, una casa y los materiales necesarios para crearlos. Los acuerdos alcanzados fueron registrados a través de la escritura mediatizada.

Se decidió por ejemplo, que el campo se haría con las sillas ubicadas de manera desordenada, ya que el texto del libro dice en esta situación: “¡Un campo! Un campo de largos pastos verdes. Por encima no podemos pasar, por abajo no podemos pasar. Ni modo...lo tendremos que atravesar.” La idea surgió de uno de los alumnos, y el resto lo apoyó, sugiriendo que ya que no podrían pasar ni por arriba ni por debajo de las sillitas, y que para atravesar ese “campo” deberían correrlas de lugar.

En cuanto al río, se propuso “cruzarlo” nadando. Martín dijo, mientras simulaba nadar: - Moviendo los brazos así, como yo hago en la pileta de mi casa.

Para simbolizar el barro, conversaron acerca de la sensación que causa el caminar sobre esa superficie, como también, sobre la dificultad que se genera para realizar movimientos, y acordaron usar las alfombras de la sala. Según Tomás: -si caminamos sobre las alfombras, no podemos ir rápido porque tenemos que arrastrar los pies.

Para representar el bosque, la docente preguntó a los niños: -¿Cómo es un bosque?. Los niños respondieron: - ¡Con árboles! ¡Cómo el de Caperucita Roja! Luego la maestra indagó sus ideas acerca de qué elementos se podrían usar para significar los árboles. Francisco recordó: - Los palos que usa el profe Germán son como plantas. Así fue que se convino pedir al profesor de Educación Física los parantes del kit que usa para sus clases. Respecto a la tormenta, se dialogó sobre sus características mientras observaban las imágenes del libro: el viento, los nubarrones, la lluvia y las sensaciones de los personajes mientras la atraviesan. Luego, se propuso “hacer como si nos sorprendiera una tormenta”. Los niños se expresaron de manera libre, a través de movimientos corporales: algunos actuaban “como si se los llevara el viento” y otros se cubrían “como para no mojarse”. La cueva y la casa se simularon, respectivamente, con una mesa y con el sector de dramatización de la sala, que tiene las paredes de la casita.

El juego se llevó a cabo durante una semana, de la siguiente manera: el primer día, la docente recibió a los alumnos con todos los materiales acordados para armar los escenarios y los invitó a construir los mismos y a jugar siguiendo el relato del cuento.

Posteriormente, se propició una ronda de intercambios para reflexionar sobre el desarrollo del juego. Los niños sugirieron realizar cambios para jugar en otras jornadas, introduciendo modificaciones como, por ejemplo, en cuanto a la distribución de los espacios y en las secuencias de la historia, ya que teniendo en cuenta un orden lógico, era coherente empezar con la tormenta y continuar con el barro, pues pensaron que la lluvia moja la tierra y después se forman los charcos.

123 Experiencia realizada en la Esc. de Nivel Inicial Cooperativismo Argentino Anexo. Docente: Erika Tatiana Barrionuevo - Sala: 5 años – Año 2014.

124 Las dramatizaciones de fragmentos de cuentos o breves representaciones son un modo de jugar, pero no el único.

125 Rosen, Michael. (2011). *Vamos a cazar un oso*. Buenos Aires: Ekaré.

Otro día, la docente no sólo fue la directora de escena sino que, simultáneamente, participó del juego proponiendo a los niños cambios de roles.

Les dijo: - Bueno, ahora yo quiero ser una niña, y ustedes ¿qué quieren ser? Esto provocó entusiasmo y varios alumnos se ofrecieron para ser el papá, la mamá, el oso, el perro. Entonces se eligió mediante el juego del “ta-te-ti” quiénes representarían esos personajes.

En otra instancia, el juego se realizó en el patio del Jardín, esta vez sin elementos, por lo que fue preciso utilizar el lenguaje corporal y el diálogo para orientar la representación, según el texto trabajado.

La repetición del juego, permitió enriquecer la propuesta, brindando espacios para el desarrollo de la autonomía y la creatividad.

Los contenidos trabajados en la propuesta fueron:

- Colaboración, cooperación e interacción con los pares en múltiples situaciones de juego.
- Intercambio de ideas, negociación y acuerdos para enriquecer el juego.
- Desarrollo de la creatividad e imaginación.
- Participación en la organización de los materiales y del espacio.
- Asunción de diferentes roles en el juego dramático.
- Búsqueda de diferentes soluciones para resolver un mismo problema.

La evaluación de la propuesta se llevó a cabo a través de la observación y la conversación acerca de lo vivido, donde los niños pudieron expresar sus diferentes puntos de vista, emociones y sensaciones.

Compartimos ahora un juego dramático surgido espontáneamente. El escenario fue el sector de dramatizaciones,¹²⁶ donde cinco niños estaban jugando. Una nena se colocó un almohadón debajo de su delantal simulando estar embarazada y se acostó en la camita, mientras otras tres niñas la asistían.

Karina dijo:- Por favor señora descanse tranquila, ya viene el doctor.

Melina agregó:- Te “tapo” con la sábana para que no tengas frío.

Sumándose al juego, Sofía preparó en un bolso la ropita para vestir al bebé.

Rocío, la “embarazada”, gritaba -¡Ya viene el bebé! ¡Ayuda por favor!

Mateo se acercó reproduciendo el sonido de la ambulancia, y asumiendo el rol de doctor, revisó a la futura mamá.

Después de un breve silencio, los niños imitaron el llanto de un bebé y festejaron con aplausos y risas el nacimiento.

La docente, que observó el desarrollo del juego desde un rincón de la sala y sin intervenir, se acercó a los niños preguntándoles: - ¿Cómo nació ese bebé tan hermoso?

Los niños respondieron: - ¡Fácil señó, el doctor le abrió la panza a la mamá y le sacó el bebé!

Melina tomando el teléfono agregó:- ¡Hay que avisarle al papá que ya nació su hijo!

Aprovechando el entusiasmo de los niños, la docente preguntó: -Además del papá ¿Quién más va a venir a conocer al bebé?

Los chicos respondieron: - El tío, la abuela, los primos.

A partir de este juego, la maestra propuso una secuencia didáctica específica, abordando contenidos de ESI (Educación Sexual Integral) en referencia al **“Nacimiento de un bebé”**, con una sucesión de actividades: Invitación a una mamá embarazada para conversar con los niños, la alimentación del bebé a través del cordón umbilical, la alimentación de la madre, muestra de ecografías para apreciar diferentes etapas del crecimiento del bebé en la panza, búsqueda de información sobre cómo nacen los bebés, las vacunas, entre otras. Así prepararon nuevos escenarios de juego tales como: una sala de espera y un consultorio médico, e incorporaron otros recursos como ser: la balanza para el control del peso, el ecógrafo, el estetoscopio, recetas médicas, frascos con vacunas, fichas para historias clínicas.

¹²⁶ Esc. de Nivel Inicial Ramón Paz Posse – Banda del Río Salí – Dpto. Cruz Alta – Tucumán. Sala de 5 años – Docente: Silvia Alejandra Bulacio. Año 2012.

Los conocimientos que los niños incorporaron, permitieron que el juego dramático se fuera enriqueciendo, durante el desarrollo de toda la propuesta.

Recorrido de Experiencias:

Educación Física

La Educación Física en el Nivel Inicial ofrece a los niños la posibilidad de vivenciar, construir y reconstruir experiencias corporales, motrices, lúdicas, expresivas y comunicativas que les permiten el progresivo conocimiento de sí mismos, del mundo y de los otros.

Miraremos este recorrido desde dos aristas: una referida a las acciones motrices representadas por los niños corriendo, las pelotas rodando, los aros girando; y otra, más actual y revalorizada, que refiere a la construcción de la corporeidad, es decir, el saber del cuerpo y de cómo éste expresa la motricidad.

La corporeidad, “el saber del cuerpo”, vehículo único de existencia y de presencia en el mundo, es de indiscutida centralidad en la comunicación y en la generación de conocimientos. **El niño siente, piensa y actúa desde y con el cuerpo y en el período comprendido en el Nivel Inicial particularmente, éste es el eje alrededor del cual organiza los aprendizajes de sí, del mundo y de los demás.**

Durante estas edades, la posibilidad de maduración de la función de interiorización permitirá avanzar más allá de una imagen visual del cuerpo, al registrar sensaciones táctiles y kinestésicas ricas, cada vez más variadas, evolucionando hacia la programación mental de acciones con su cuerpo y en relación con el medio que lo rodea. **La toma de conciencia del cuerpo, la capacidad de situarse espacialmente, la elaboración del tiempo y la lateralidad en una dinámica relación con los objetos y con los demás, constituyen la base de todos los aprendizajes.**

Afirma Brito Soto (2005)¹²⁷ que la motricidad implica la personalización y humanización del movimiento y que es el hombre el que proyecta ideas, vivencias y sentimientos a través del cuerpo. Es así que con nuestras particulares formas de escuchar, hablar, mirar, construimos identidad y, en el contacto con el mundo, aprehendemos de la realidad, de las diferencias y de nosotros mismos.

Nuestro propósito en este recorrido será acercar a los niños el deseo de conocer su cuerpo, valorarlo, cuidarlo, sentirlo profundamente y apropiarse del mismo. Por lo tanto, las propuestas tenderán a aportar a la corporeidad desde un grupo de saberes o configuraciones culturales socialmente significativas, que son propias de su campo disciplinar y hacen de la Educación Física un espacio singular y diferente, ya que facilita el aprendizaje mediante la acción motriz.

Desafiar a los niños a la acción motriz, a la búsqueda de progreso y autosuperación en la resolución de los problemas que se le presentan al enfrentar las complejidades del espacio, la variabilidad de los objetos y la dinámica de las relaciones, requiere de una propuesta, que les permita luego de cada encuentro sentir que:

- “hubo acción motriz”; porque en su funcionamiento corporal sienten cambios, aparecen nuevas percepciones de sí mismos; están activos, reflexionando, analizando, probando.
- “están satisfechos y plácidos”, porque hubo libertad que les permitió la espontaneidad, porque descubrieron algo nuevo.
- “se enfrentaron con algo novedoso y lo aprendieron” o por lo menos intentaron llegar a ello. Se animaron a descubrir cómo llegar al movimiento deseado, cómo resolver el problema planteado.
- “fueron respetados”, ya que la diferencia de ideas y procedimientos se consideró buena y deseable.

¹²⁷ Brito Soto Luis Felipe (2005) en Grasso Alicia-Erasmuspe Beatriz, Construyendo identidad corporal. Ediciones Novedades Educativas. Bs As.

- “se les brindó seguridad”, para superarse o para reintentar lo no logrado, fomentando el deseo de continuar con las actividades propuestas.
- “se equivocaron”, producto del mismo interés por aprender o por el deseo de probarse en la búsqueda de otros caminos y pudieron cambiar de opciones sin cuestionamientos.
- “establecieron buenas relaciones con los compañeros” superando los conflictos.

En el Jardín de Infantes, los niños esperan el momento de Educación Física, como el momento de plena libertad para la acción, el disfrute en las tareas y juegos junto a sus pares y maestros.

Reconociendo los saberes motrices previos y adecuándonos a los intereses propios de cada etapa, **ofreceremos a los niños propuestas originales, interesantes y movilizadoras, para que los momentos sean dinámicos y estimulantes de la creatividad.** Evitaremos presentar actividades como una sucesión de ejercicios que deban ser repetidos al unísono o con resultados homogéneos previstos, en cambio ofreceremos propuestas que a partir de su variación, pongan en juego las posibilidades individuales de los niños y la interacción grupal.

Aprender movimientos implica, desde luego, una práctica corporal activa, que no sólo se aprende ejecutando, sino también, observándose a sí mismo y a los a otros, reflexionando sobre la acción o imaginándose a sí mismo en dicha acción.

Es importante promover un **clima agradable, espontáneo y natural, generador de juego y acción.** En este marco, la motricidad irá fluyendo a partir de la propia experiencia de los niños, pudiendo acompañarse a través de materiales y equipamiento adecuados a las características de la edad y por lo tanto distantes de los convencionalismos de la actividad física estructurada. **Las intervenciones de los adultos deben permitir a los niños probar y arriesgar con sus adquisiciones motrices, evitando la incorporación de movimientos contruïdos y rápidamente estereotipados.**

Con respecto a las prácticas corporales, motrices o lúdicas, tengamos en cuenta, que no todos los niños las abordarán de la misma manera, ni en los mismos tiempos. De allí la necesidad de la individualización en la enseñanza y la atención al proceso de aprendizaje de cada uno de los integrantes del grupo. Entre los factores intervinientes en dicho proceso se destacan las experiencias previas, la madurez motriz, la comprensión de la situación y del objetivo a alcanzar, la predisposición y el interés, la atracción de la tarea ofrecida, el tiempo de aprender y la personalidad de los niños.

En este sentido, contribuiremos a la construcción de la identidad corporal, de la disponibilidad motriz y la autonomía, que implican para cada niño el reconocerse, conocer su cuerpo, sus significados y significado

Próposito

- Desarrollar un clima de confianza y seguridad que aliente y sostenga la exploración, observación y actuación autónoma.
- Enriquecer la disponibilidad motriz de los niños a partir de propuestas desafiantes, que les permitan adquirir seguridad e independencia en su accionar solo o con otros.
- Promover la creatividad a través de la exploración y el descubrimiento de formas personales de expresión y prácticas corporales individuales y con otros.
- Favorecer el disfrute de actividades y juegos desarrollados en cooperación con otros y en el ambiente natural.

Recorrido de Experiencias: Educación Física

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS	
Corporeidad	- Conciencia Corporal. Imagen Corporal (cómo soy, quién soy). Diferencias y semejanzas con los otros. Posturas del cuerpo, desde el contacto con el suelo hasta "en el aire" y las posiciones de simetría o asimetría de los segmentos. - La independencia segmentaria motora. Sensaciones de tensión y relajación (global y segmentaria). Movimientos inhibitorios, de acción y reacción. Simetría y asimetría en posturas y acciones sencillas. - El espacio y sus dimensiones: propio, parcial, total. La relación con su propio cuerpo: arriba - abajo; delante - detrás; a un lado; derecha - izquierda. - El tiempo. El ritmo propio y el ajuste a ritmos externos. Los ritmos de los otros. Nociones temporales de anterioridad y posterioridad, continuidad, simultaneidad, sucesión. Tiempos de descanso, de trabajo, de juego, comparaciones y valoraciones. - Referencias espacio-temporales relacionadas con el uso del cuerpo: largo - corto; cerca - lejos; rápido-lento. La velocidad y la aceleración. - Búsqueda de justificación puntos de vista personales y de toma de decisiones. Los diálogos en situaciones de clase y de recreación. - La representación de sí y de las acciones corporales y su evolución en el espacio. Del espacio físico al espacio gráfico. La interpretación de consignas verbales y gráficas. - Las manifestaciones corporales durante la acción: la transpiración, el acaloramiento, el rubor, la sudoración, el pulso acelerado, los latidos del corazón, la respiración agitada, la sed. - Las normas de seguridad para consigo y los demás durante las acciones motrices con los otros y el manejo de objetos en la vida diaria y durante la actividad corporal y lúdica.
Prácticas motrices y lúdicas	- Los movimientos y las prácticas locomotivas (caminar, correr, saltar, salticar, galopar, reptar...); no locomotivas (trepar, suspenderse, balancearse, girar, caer, sacudir, apoyar, rolar...) y manipulativas (lanzar, recibir, golpear, embocar...). - El equilibrio y la reequilibración del propio cuerpo. Variaciones de superficies y alturas. Equilibrio estático en diferentes posiciones y apoyos. Equilibrio dinámico en aparatos y/o elementos variados como diseños espaciales y superficies elevadas, inclinadas y móviles. - Los desplazamientos y el control psicomotor. Inhibición. Acción y reacción. Respuesta a consignas visuales, auditivas (sonoras o no). - Acciones en el espacio propio-personal, reducido y total. Orientación en el espacio. Posiciones: adentro, afuera; arriba, abajo; adelante, detrás; a un lado, al otro; en el centro, en los extremos; agrupado, disperso. Direcciones: hacia adelante, hacia atrás; hacia arriba, hacia abajo; hacia un lado, hacia el otro; alrededor; hacia el centro; esquinas.

Recorrido de Experiencias: Educación Física

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS	
- El manipuleo y las habilidades manipulativas con elementos convencionales (pelotas, bolsitas, aros...) y no convencionales (tubos, envases, latas, cajas...). - La trepa, suspensión y balanceo. Toma de decisión y resolución de problemas en la altura. - El lanzamiento y el pase. La recepción. Uso de las manos. Anticipación de trayectoria de los objetos. - La puntería y el emboque. Objetos directos (bolsitas, pompones, pelotas, discos, etc.) o intermediarios (palos, paletas, etc.). Blancos fijos de diferentes tamaños y ubicados a diferentes alturas. - Comunicación intra-individual (con uno mismo). Inter-individual (parejas). Creación y combinación de acciones en forma individual y grupal. - Las habilidades motrices acordes a los requerimientos de los juegos en masa, por bandos, con o sin refugios, con prisioneros y rescate, con variedad de consignas y roles definidos. - Los juegos y rondas populares infantiles y tradicionales de la cultura tucumana. - Creación y recreación de juegos grupales modificando reglas, escenarios y situaciones de juego. - La construcción y armado de espacios para la práctica corporal y/o lúdica y diseño de proyectos propios y con los otros. Resolución cooperativa, compartiendo recursos y acordando normas. - La colaboración entre pares y con los adultos en situaciones lúdicas y prácticas novedosas, complejas y desafiantes, reconociendo la necesidad colaboración de y con los otros. - Procedimientos de exploración, resolución de problemas, comunicación de información. Acuerdos en grandes y pequeños grupos	Prácticas motrices y lúdicas

Orientaciones para la enseñanza

Recordemos que los niños al iniciar el Jardín de Infantes, ya disponen de un importante bagaje motriz, que tendremos en cuenta al momento de elaborar nuestras propuestas y en la selección de materiales y equipamientos que hagamos para las mismas, a fin de posibilitar la construcción de nuevos aprendizajes.

Más allá de la presencia de los especialistas, **los maestros de Nivel Inicial seremos promotores de la acción motriz: alentando a la búsqueda de nuevas experiencias motrices, ofreciendo espacios diarios, proponiendo un escenario cargado de estimulación que genere emoción, aventura y deseo de sortear dificultades.** Somos quienes recibimos la información desde esa corporeidad, lo que nos permitirá un mejor conocimiento de los niños. En caso de contar con un profesor de Educación Física, realizaremos un trabajo conjunto, en pareja pedagógica.

Con nuestras intervenciones, posibilitaremos a los niños probar, arriesgar y mejorar sus adquisiciones motrices, evitando la incorporación de movimientos estereotipados, en un clima agradable, espontáneo y natural, que promueva el juego y las oportunidades de explorar, descubrir y elegir diferentes objetos y materiales.

Ofreceremos espacios de juego y actividades estimulantes por sus contenidos de aprendizaje y su organización, adaptados y ajustados a la situación y al grupo. Estas condiciones, nos posibilitarán desafiar la imaginación, la iniciativa y la creatividad de los niños, alentar el pensamiento anticipatorio, la adaptabilidad a situaciones cambiantes, la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones cooperativas para resolver problemas en grupo. A través del juego con otros, el egocentrismo se encaminará, entre conflictos, confrontaciones y acuerdos, a un comportamiento cooperativo en el que buscará la unión de fuerzas con sus compañeros para el logro de un objetivo común.

Para poner la acción en acción y el juego en juego, elegiremos reflexivamente las tareas a proponer. Tendremos en cuenta que una práctica corporal o un juego, pueden fracasar por más interesantes que las consideremos y por ello, atenderemos a los siguientes aspectos: las posibilidades y necesidades del grupo, el espacio con el que contamos, el momento en el que lo proponemos y la disponibilidad de recursos materiales.

Tengamos presente que también intervenimos a través del tono corporal, con nuestras tensiones, nuestra actitud, nuestra postura, el volumen y expresión de la de voz, la forma de mirar, el espacio que ocupamos, la forma en que nos acercamos a cada uno de los niños. Por ello, **poner nuestro cuerpo en juego en el acto de enseñar, nos permitirá enriquecer el diálogo con los niños y percibir sus necesidades.** Consideremos el impacto que la palabra y el gesto tienen a la hora de alentar o desalentar algunas actitudes. **Nuestra función será guiar, acompañar y sostener afectivamente a los niños, habilitando un espacio singular que posibilite el aprendizaje.**

Las propuestas se pensarán teniendo en cuenta el espacio posible. Las actividades corporales, lúdicas, motrices y expresivas podrán desarrollarse en el patio de la escuela, en una galería, en la plaza o en la propia sala, dependiendo de las características de cada uno de los espacios.

Un aspecto importante que tendremos en cuenta, es el conocimiento de los lugares elegidos para optimizar las posibilidades de acción en los mismos. Consideremos oportunidades para que los niños disfruten de actividades al aire libre, interactuando con la naturaleza y adquiriendo responsabilidad en el cuidado y preservación del ambiente natural.

Asimismo, **corresponde que ofrezcamos a los niños aquellas situaciones de aprendizaje a las que no pueden acceder fuera de la escuela, alentando actitudes positivas hacia el aprendizaje motriz.** Esto les permitirá avanzar hacia el manejo de sí mismos y de sus acciones, la capacidad de moverse poniendo en juego sus competencias y la disposición para la búsqueda autónoma de aprendizajes valederos más allá del ámbito escolar.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación estará integrada al proceso de enseñanza, mediante la observación atenta de cada uno de los niños y del grupo. Será muy importante que apreciemos las relaciones entre intentar y lograr ya que a través de estos datos podremos orientar nuestras intervenciones.

En la evaluación de los alumnos consideraremos:

- Progresos en el desarrollo de sus habilidades motrices.
- Disposición y avances para el juego y respeto por las reglas.
- Disponibilidad para participar en las actividades propuestas.
- Comprensión, interpretación y ejecución de las consignas.
- Relación e integración con sus pares y adultos.
- Actitud responsable ante los cuidados del propio cuerpo y el de los otros.
- Participación y disfrute ante la experiencia de crear corporalmente.
- Valoración de las posibilidades y limitaciones de su corporeidad.
- Adquisición y práctica de hábitos en el cuidado del ambiente.

Relato de una propuesta pedagógica de Educación Física ¹²⁸

En la siguiente propuesta el Profesor de Educación Física trabajó en pareja pedagógica con la docente de la sala, quien acompañó y participó de la propuesta articulando objetivos, contenidos y actividades, sin perder la especificidad de cada uno de los roles.

Al iniciar la jornada, el Profesor de Educación Física llegó a la sala y dialogó con la maestra y los niños, informándose si la totalidad del grupo podría participar ese día de la actividad programada. Luego, los invitó a dirigirse hacia el espacio exterior del Jardín, jugando a "Uno, dos, tres, estatuas de..."

El espacio ya estaba preparado. Había tres sectores acondicionados como recorridos motores, con la combinación de materiales convencionales y no convencionales: botellas de plástico, cajas forradas, discos de cartón, sogas de bandas de goma, rollos de cartón para tela, colchonetas, aros, y elementos del nuevo kit de Educación Física: parantes, conos, barras, cubos de colores, etc.

El profesor propuso una canción para reconocer y mover distintas partes del cuerpo, mientras la maestra repartía vinchas de tres colores diferentes para formar equipos, y trazó una línea amarilla en el piso.

Posteriormente, el profesor dio diferentes consignas:

- *¡A correr por todos lados pero sin pasarse de la línea amarilla!*
- *Si digo: ¡Amigos!, se abrazan tres amigos de los distintos colores: uno rojo, uno violeta y uno verde. ¡Hay que poner mucha atención!*
- *Si digo: ¡Abracadabra!, se separan de acuerdo al color del equipo y se toman de las manos; los rojos por aquí, los verdes por allá, los violetas más lejos.*

Cada color debía realizar un recorrido previamente determinado. El profesor ofreció a los niños un momento de exploración libre antes de comenzar el recorrido, y durante el mismo, observó las expresiones, decisiones y acciones realizadas por cada uno, y simultáneamente, analizó la manera en que ponían en juego sus habilidades y construían proyectos de acción, en forma individual y grupal.

¹²⁸ Escuela N° 110 Gdor. Celedonio Gutiérrez – Los Gutiérrez- Alderetes - Tucumán - Docente: Acosta, Franco Cristian. Año 2015.

De allí surgieron diferentes formas de desplazamiento para sortear los obstáculos del recorrido, tales como caminar realizando cuadrupedia, tripedia, caminando con manos y pies sin apoyo de las rodillas, entre otros, realizándolo en primera instancia sin pasar por los obstáculos del circuito y luego por el circuito armado. El profesor observó y acompañó a los niños en el recorrido. También se propusieron variaciones en la ubicación y uso de los objetos, las cuales fueron tomadas en cuenta por el profesor para enriquecer su propuesta:

- *Vi a Martín que hacía ésto, ¿probamos todos?*
- *Susana: ¿querés mostrar lo que hacías en la colchoneta?*
- *¿Lo intentamos ahora nosotros?*

Finalmente, llegó el momento de ordenar y los chicos colocaron los objetos en los canastos correspondientes.

Luego, se organizó un juego de cierre en el que había tres refugios marcados. El profesor diseñó con tizas, delante de cada uno, senderos permitidos y otros prohibidos para entrar o salir. Los chicos comenzaron a provocar al "Duende de los colores" y eligieron dónde esconderse, respetando los senderos.

Al culminar la clase, los niños hicieron una ronda realizando algunas posturas de elongación. El profesor promovió también la relajación, demostrando cómo respirar, inhalando por la nariz y exhalando por la boca. La actividad se realizó con los ojos cerrados, con los ojos abiertos, parados y acostados.

Mientras tanto, para evaluar la clase, la maestra pegó afiches en una pared y trajo marcadores. Ambos docentes propusieron a los chicos dibujar lo que hicieron, orientándolos con preguntas tales como: -¿Esto lo hiciste al principio o al final?; ¿sólo o con un amigo?...

Recorrido de Experiencias:

Música

La música constituye una vía natural de expresión y comunicación, forma parte de la vida cotidiana de las personas y, de algún modo, está al alcance de todos y llega a todos. Aporta calma o vitalidad, diversión, cultura y conocimiento; proporciona ocasiones de interrelación personal y afirma la identidad individual y colectiva de una sociedad.

Es en el hogar, donde generalmente el niño comienza a conectarse con el mundo sonoro que lo circunda y son los cantos de las personas allegadas, el contacto con juguetes sonoros diversos, los que en forma natural y cargados de afecto, lo van acercando a la realidad sonora.

Desde las primeras etapas del aprendizaje musical, es posible desarrollar competencias creativas a través de aproximaciones sucesivas al hecho musical, donde el niño participa como protagonista, desarrollando autoconfianza en sus posibilidades personales de expresión musical.

La inteligencia musical ha sido destacada por Gardner¹²⁹ en su teoría de las inteligencias múltiples, reconociéndola como una forma particular y característica del funcionamiento intelectual que puede ser observada desde una edad muy temprana. Ello se pone de manifiesto cuando los niños imitan sonidos o una melodía, plasman imágenes en el papel, realizan rondas y movimientos corporales o cuando juegan a dramatizar roles.

¹²⁹ Gardner, Howard (1983) Las Inteligencias Múltiples. Buenos Aires: Paidós

Todas estas situaciones de aprendizaje propician en los niños el desarrollo de competencias expresivas y de comunicación, que se irán construyendo en el Jardín a través de experiencias cotidianas y placenteras con la música.

Propósitos:

- Propiciar el uso de variados elementos del lenguaje musical (sonido, melodía, ritmo, instrumentos, voces) mediante el juego con canciones y melodías diversas.
- Promover la interpretación de canciones sencillas respetando la sucesión de alturas, la afinación y el fraseo.
- Contribuir al desarrollo de la capacidad de escucha de obras musicales de diferentes estilos y procedencias.
- Favorecer el desarrollo de recursos expresivos de la voz hablada y cantada a través de un repertorio amplio de canciones.
- Respetar las realizaciones musicales propias y de la región, apreciando canciones y melodías instrumentales de diferentes estilos y procedencias.

Contenidos

Los contenidos que proponemos para la enseñanza de la música, se encuentran organizados en dos ejes: Eje de la Apreciación y Eje de la Producción. Estos dos ejes involucran los saberes referidos a las diferentes formas de acercarnos al lenguaje musical.

Recorrido de Experiencias: Música

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS	
EJE: APRECIACIÓN Audición, reconocimiento, identificación, traducción.	EJE: PRODUCCIÓN Exploración, ejecución, selección, producción.
Sonido - Atributos del sonido: Altura (agudo-grave)- Intensidad (fuerte-débil); Duración: (largo-corto) Timbre: (color propio de cada objeto o instrumento) y sus relaciones en pares de sonidos –en canciones y melodías de diferentes estilos. - Procedencia y dirección de sonidos del entorno natural y social más cercano: la lluvia, los animales domésticos, las personas, el hogar, la escuela. - Atributos del sonido y sus particularidades a través de lo corporal y de grafías analógicas¹³⁰. Ritmo - Organización Temporal del Sonido: Sucesión antes-después. Comparaciones entre sonidos distribuidos en el tiempo: más, menos, igual que, muchos, pocos. - Relaciones de sonidos en pulsaciones regulares a través de lo Corporal y de grafías analógicas (Ejemplo: trote de caballo, marcha de soldados) y no regulares (Ejemplo: lluvia, aplausos).	Fuentes sonoras - Diversas fuentes sonoras, teniendo en cuenta las características físicas de la fuente: forma, material, sonoridad, tamaño, registro. - Fuentes sonoras variadas teniendo en cuenta: * La Naturaleza del elemento vibrante: Idiófonos, membranófonos, aerófonos, cordófono. * Los Modos de acción: Golpear, sacudir, soplar, percudir, raspar, etc. * Los Mediadores: manos, paillos y otros, para sonorizar secuencias de la vida cotidiana y/o del entorno natural y social. - Fuentes sonoras y modos de acción, para acompañar canciones y melodías de acuerdo a las características del estilo. - Fuentes sonoras convencionales y no convencionales, teniendo en cuenta la habilidad motriz y destreza de ejecución: Uso de una sola mano y de ejecución móvil (manojos, cascabeles) y sin/con delimitación de superficie de toque (paillos livianos contra el piso, caja china, pandereta, tamborcitos, tubos de madera y/o metal, etc. apoyados en una goma espuma).

¹³⁰ Gráficos por analogía: Traducción al plano gráfico de relaciones sonoras y/o musicales. Ejemplo: escucho el sonido de una sirena y gráfico en una hoja el movimiento ascendente y descendente de la misma, con el fin de internalizar en forma paulatina los sonidos, como parte de la construcción melódica y rítmica.

Recorrido de Experiencias: Música

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS	
Melodía - Melodías instrumentales y canciones que contengan en su interior ascensos, descensos y sonidos repetidos. - Melodías que incluyan movimientos sonoros ascendentes y descendentes y sonidos repetidos, a través de lo Corporal y/o en grafías analógicas. Forma - Forma musical en canciones y melodías compartidas, atendiendo a la repetición de las frases musicales (Ejemplo: Arroró mi niño) o contraste (Ejemplo: Samba lele). - Representación de la estructura formal (AA- AB) al escuchar melodías y canciones compartidas, a través de lo corporal y/o en grafías analógicas. Carácter - Contenido emocional de la obra musical (alegre – triste, jugueteón, misterioso, marcial) en canciones y melodías compartidas. Juego concertante - En grabaciones del diálogo entre las partes vocales y/o instrumentales (alternancia de solista y conjunto. Canto responsorial) Género y estilo - Procedencia de las canciones y/o melodías instrumentales en el cancionero vocal infantil tradicional; música clásica y folklórica.	La voz hablada y cantada - Diferentes recursos expresivos que brinda la voz hablada (variaciones en las alturas, intensidades y velocidades; onomatopeyas), y cantada (silbar, trinar, laleos, glosandos). - Rimas y canciones utilizando correctamente la articulación y la emisión según la intención y el contenido de las mismas. - Vocalización de canciones y melodías infantiles, teniendo en cuenta la inspiración y cesura¹³⁰ entre las frases. - Canciones alternando el canto individual y grupal. Movimiento corporal - Del propio cuerpo al escuchar melodías de diferentes estilos. - Acciones corporales en concordancia con rondas, juegos corporales y el texto de la canción alternando acciones sucesivas (de ajuste puntual y puntual no sonoro) de manos y brazos, de piernas y pies. - Representación corporal del tiempo con acciones no sonoras y/o sonoras al recitar rimas, adivinanzas y/o canciones. - Coreografías sencillas alternando movimientos individuales, en parejas y en grupos, en función de las frases musicales y el estilo.

131 Cesura: vinculación entre frase y frase, puede tener distinta extensión, un tiempo, medio tiempo, un cuarto de tiempo, etc.; es uno de los parámetros que se tienen en cuenta para analizar la dificultad de las canciones.

Recorrido de Experiencias: Música

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS	
- Estilos y géneros musicales presentes en la historia de la familia, del barrio, de la comunidad. - La música de otras épocas, de otras culturas. - Música orquestal. Roles en la producción musical: cantantes, director, instrumentistas. - La música y los medios de comunicación. Fuentes sonoras - Fuentes sonoras variadas teniendo en cuenta la naturaleza del elemento vibrante: Idiófonos, membranófonos, aerófonos, cordófono y el modo de acción: sacudir, soplar, percudir, raspar, pulsar. La voz – Voz masculina, voz femenina, voz infantil, atendiendo a la articulación y la emisión, en obras vocales para niños y música clásica y tradicional folklórica.	- Movimientos corporales que representen la organización espacial del sonido (arriba-abajo, adelante-atrás, cerca-lejos, uno al lado de otro). - Representación corporal de diseños melódicos ascendentes, descendentes, repetidos y las relaciones de igualdad y contraste entre las frases al escuchar canciones y melodías compartidas.

Orientaciones para la enseñanza

La relación espontánea y lúdica con el hecho artístico debe ser recuperada en el Jardín, por lo que **brindaremos múltiples oportunidades para que los niños tomen contacto con la música por medio de juegos y experiencias significativas que les permitan cantar, tocar, moverse, bailar y entender la música que escuchan.**

Cuando los niños ingresan al Jardín de Infantes ya transitaban por una multiplicidad de vivencias musicales en su entorno familiar y comunitario. Si bien estas experiencias son diferentes en cada niño, se hallan situadas en un marco cultural y social que, aunque complejo y polisémico, se constituye como un horizonte común. Podemos decir que esas prácticas musicales del entorno cercano al niño, constituyen el repertorio al que la mayoría de ellos acceden y a su vez configuran su imaginario musical.

Estas consideraciones nos permiten reconocer, que **la producción musical de los niños pequeños forma parte de su vida diaria, se integran con otras acciones y son un medio para conocer e interpretar el mundo que los rodea.** Ello se pone de manifiesto cuando imitan sonidos o cantan canciones y melodías en forma expresiva; cuando recitan rimas y realizan rondas; cuando utilizan las diferentes partes del cuerpo para acompañar canciones o realizan pequeñas coreografías según los estilos, cuando exploran los materiales sonoros y los usan en producciones, y/o cuando juegan a dramatizar roles.

El objetivo de la Educación Inicial será ampliar, desde un enfoque sistemático, estas experiencias musicales previas y posibilitar un desarrollo musical que permita a todos los alumnos conocer, valorar y comprender esa diversidad de manifestaciones presentes en su medio, en un contexto de respeto e igualdad de oportunidades.

En este sentido **acompañar el desarrollo de la musicalidad de los niños pequeños, implicará plantearles propuestas de audición y de ejecución musical** que se desarrollarán de manera articulada, por medio de algunas experiencias tales como: selección y ejecución de materiales y fuentes sonoras para musicalizar cuentos, de sonidos de la vida cotidiana, de juegos verbales y corporales, de interpretación e instrumentación de canciones y el acceso a un repertorio variado y estímulos musicales que amplíen la paleta sonora.

En nuestras prácticas, buscaremos que los niños conozcan a través de la exploración sensible. Estas exploraciones les posibilitarán una cierta conexión emotiva y sensible con lo explorado, a la vez que adquirirán algunos conocimientos sobre aquello que exploran. Del mismo modo que propiciamos la escucha activa y participativa de cuentos, sin enseñarles la estructura de los mismos, enseñaremos a los niños a escuchar música, a apreciarla, a jugar con los sonidos vocales, a cantar y tocar materiales sonoros y a disfrutar de las producciones musicales centradas en la exploración.

Propuestas de audición

Toda práctica musical usando diferentes sonidos, materiales sonoros, ritmos y melodías, acercarán al niño, paulatinamente, al entorno sonoro y musical de diferentes culturas y regiones.

La **audición musical** implica habilidades de identificación y reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, de estímulos sonoros de diferente dificultad, así como la comprensión del conjunto de relaciones sonoras en tanto lenguaje significativo. El entorno hace que nuestros oídos se encuentren expuestos a una acumulación constante de materia sonora: el ruido de motores y bocinas de automóviles, fábricas, sirenas durante el día, y el de la música de los locales nocturnos o fiestas familiares por la noche, configurando un entorno ruidoso.

En este contexto será fundamental promover un clima apropiado para la audición donde se controle el ruido ambiental, creando una atmósfera placentera para que los niños se interesen por los sonidos,¹³² y propiciar una audición activa y selectiva, estimulando y motivando la voluntad de escucha.

Las propuestas de audición son las actividades básicas para iniciar a los niños en la apropiación de los elementos del lenguaje musical, experiencias que le permitirán identificar y reconocer los atributos del sonido, semejanzas y diferencias de las relaciones sonoras, las características métricas y rítmicas, los diseños melódicos, la estructura formal, los estilos de los estímulos musicales compartidos, la voz y los instrumentos que interpretan.

En las experiencias de audición relacionadas con los atributos del *sonido*¹³³ es importante partir de discriminaciones, donde los sonidos a comparar sean muy contrastantes, para ir poco a poco achicando las desigualdades, hasta llegar a diferencias más sutiles. Las actividades de seriación y clasificación son útiles si necesitamos ordenar los sonidos del más grave al más agudo, o del más largo al más corto, que les permitirá ir construyendo el imaginario musical en relación a la melodía y el ritmo.

El desarrollo de la audición será paulatino y progresivo. El punto de partida podrá ser la música familiar para los niños: la que escuchan en sus casas, elegida por sus padres o familiares; la que aparece en la televisión, la radio, el cine y en los diferentes espacios públicos de la comunidad. Será muy importante, que vayamos ampliando, progresivamente, el repertorio que incluya música de estilos diferentes, desde canciones infantiles, de índole folklórica del entorno local, regional y nacional, así como de otros lugares de Latinoamérica y del mundo.

El movimiento corporal de los niños da cuenta de la percepción sonora, a partir de balanceos, giros, movimientos rítmicos, acompañando diferentes melodías. Es utilizado además en las audiciones para la representación de las imágenes sonoras, como imagen previa para una acción y como la configuración en nuestra mente, de acontecimientos musicales percibidos. Por ejemplo: al escuchar la sirena de una ambulancia realizamos movimientos ondulantes con los brazos acompañando el contorno sonoro ascendente y descendente; o al escuchar un silbato del tren (tu –tu- tuuuuu) dibujamos el sonido con un lápiz imaginario en el aire de izquierda a derecha. Esto colabora, como dijimos, en la representación interna del sonido en nuestra mente.

Asimismo, **las grafías analógicas son un medio muy interesante para abordar las audiciones en forma dinámica. Nos facilitan la representación del lenguaje musical**, además de la posibilidad de abordar variadas estrategias de enseñanza y el acompañamiento a cada niño dentro del grupo. Podemos usar las grafías al escuchar las relaciones sonoras, las fuentes sonoras, las voces de animales y/o personas, las características formales, entre otros contenidos. **Son un medio facilitador para la internalización y comprensión de los atributos de los sonidos y los distintos elementos de la música.**

Los niños se sienten muy atraídos por este tipo de recursos. En este sentido, es fundamental que tengamos en cuenta al elaborar la grafía: la claridad del signo a utilizar, que exista una correspondencia entre el signo y el sonido y que haya consistencia entre el diseño y el atributo a representar. Por ejemplo:

132 Sonido es todo aquello que puede ser oído (ruidos, mezcla de sonidos, complejo de notas), es lo que oímos cuando una onda sonora, transmitida a través del aire, llega a nuestros oídos; éstos son los encargados de captar las vibraciones y transformarlas en señales eléctricas en el cerebro.

133 Los sonidos poseen diferentes características y un oído normal cuenta con la capacidad de reconocerlas. A esas características percibidas por el oído las llamamos atributos del sonido, que lo definen en sus magnitudes sonoras; los términos musicales que utilizamos para designarlas son: altura, intensidad y duración.

- Para representar sonidos que suben se puede llegar a utilizar esta grafía, 
- Para los que bajan esta otra:  y para los que se mantienen en el lugar 
- Para representar sonidos largos como el muuuu de la vaca. 
- El croar de los sapos: croac croac croac 

Un elemento determinante para desarrollar las audiciones es la variedad de materiales sonoros que utilicemos en la clase. Aquí resulta especialmente indicado, que utilicemos aquellos materiales que le permitan al niño el libre manipuleo, la exploración natural y el juego espontáneo con el sonido, por eso se prefieren materiales pequeños y de fácil sostén. Los objetos de uso cotidiano, los juguetes sonoros, los materiales de desecho, los artículos de cotillón, son instrumentos ideales para iniciar a los niños en el desarrollo del oído musical.

- De uso cotidiano: cucharas, tenedores, vasos y tazas de vidrio, plástico o metal, etc.
- De desecho: chapitas, maderitas, caños de bronce o aluminio, mangueras acanaladas, radiografías, cajas de cartón, láminas de latón, de papel metalizado, de madera, de cartón corrugado.
- Juguetes sonoros: de plásticos y goma, silbatos de cotillón, ranitas, objetos de carnaval, sirenas, cascabeles, cencerros, silbatos de policía, de deportes, campanas, campanillas, etc.

Propuestas de Ejecución musical

Las habilidades instrumentales y/o vocales, refieren a las experiencias de hacer música: cantando, tocando un instrumento, moviéndose, dramatizando. La práctica de las mismas las desarrollaremos en forma natural, al igual que cuando los niños las realizan en el hogar usando onomatopeyas de los sonidos de los animales, de los autos, así como ritmos propuestos por los adultos o los que escuchan de la TV, o al cantar espontáneamente canciones y melodías compartidas en el hogar.

También usaremos los juegos orales como rimas de sorteo, trabalenguas, adivinanzas que son utilizados para enfatizar en aspectos expresivos, y que en diversas combinaciones como: cambiando la velocidad, la intensidad, la altura, el carácter, determinan la intencionalidad expresiva.

Las ejecuciones instrumentales, corporales y verbales comprometen vigor, precisión, coordinación, control, uniformidad y velocidad en el desempeño de una acción, contribuyendo al desarrollo del esquema corporal y afianzamiento de nociones temporales y espaciales. Estas ejecuciones demandan ajustes temporales y motores.

Es importante que conozcamos y analicemos previamente la habilidad motriz ¹³⁴ que requiere la utilización de cada material sonoro, lo que nos brindará información para poder elegir éste u otros instrumentos de percusión adecuados a las posibilidades motrices de los niños.

Los materiales sonoros necesitan de la acción de un “mediador” para hacer sonar el cuerpo del instrumento. El material de construcción así como su forma y textura, inciden en el resultado sonoro: “dedos” es el mediador para la ejecución de un tamborcito; “baqueta” es el mediador para ejecutar la caja china o el pandero; “masa” es el mediador para ejecutar el bombo, la boca es el mediador para ejecutar los silbatos y las flautas. Orientar a los niños en el cambio del mediador, permite colaborar en que puedan descubrir diferentes sonoridades del mismo material, lo que permitirá ampliar la paleta

¹³⁴ La habilidad motriz es la requerida para ejecutar un material o instrumento musical. El docente debe realizar un análisis previo de los materiales a utilizar sobre las capacidades de ejecución que demanda cada uno de ellos.

sonora para realizar las producciones musicales.

Los juegos maternos y orales son muy útiles para este nivel, pues posibilitan experiencias de aprendizaje muy variadas. Por ejemplo, con sucesión de sílabas, palabras, frases u onomatopeyas, el docente puede crear juegos rítmicos muy ricos. Así también las rimas consonantes con su lenguaje claro y accesible son fáciles para que el niño pueda memorizarlas, y a veces los juegos de palabras con humor que utiliza para la consonancia sonora entre los versos, resultan un material muy apropiado para usar en el jardín de infantes.

La reproducción de canciones es la actividad principal que promovemos cuando enseñamos música, entendiendo que cantar es una práctica que se desarrolla en forma natural y espontánea cuando el niño juega y realiza movimientos.

El repertorio para abordar en el Jardín es muy amplio, es posible seleccionar canciones de cuna, infantiles y del folclore popular nacional como el de otros países latinoamericanos o del mundo. Será importante organizar la canciones por orden de dificultad, lo que permitirá a los niños desarrollar en forma gradual, por ejemplo, habilidades de memoria y de distribución temporal, la capacidad y habilidad respiratoria, así como ampliar el registro, es decir disponer -en la propia extensión vocal- de las alturas extremas de la canción.

Proponemos **el rincón sonoro en el Jardín como un espacio particular donde los alumnos tengan la posibilidad de tomar contacto en forma natural y espontánea con diferentes elementos musicales, ya sea en forma individual o con otros compañeros.** Esto servirá para que los niños que elijan este espacio encuentren, por ejemplo: un grabador, CD con canciones y melodías de diferentes estilos y épocas; una batería amplia de materiales sonoros convencionales y no convencionales.

Relatos de propuestas pedagógicas de Música ¹³⁵

Los siguientes relatos hacen referencia a propuestas de música, desarrolladas en una sala de 5 años. Las mismas guardan una coherencia, en cuanto a la secuenciación de su desarrollo.

Al comienzo del período escolar y con la finalidad de empezar a conocerse, la maestra propuso un alegre y dinámico "juego musical" de presentación, para que cada uno pudiera decir su nombre, siguiendo el ritmo de una canción.

Posteriormente para conocer las preferencias musicales del grupo, la docente les ofreció un repertorio de canciones infantiles. Los niños las escucharon y cantaron aquellas que reconocieron. Eligió obras musicales breves de una o dos estrofas con notas repetidas y con estribillos "pegadizos", como por ejemplo: "Dos por diez", "Pican, pican las gotitas", "La vaca y la flor". En cada caso, a medida que memorizaban la **melodía** y el texto, también trabajaron el **ritmo**.

La primera respuesta de los niños frente a los estímulos sonoros fue hacer palmas y realizar distintas acciones corporales, lo cual les sirvió de apoyo para reforzar los ajustes temporales y motores necesarios, acompañar las canciones, y posteriormente, ejecutar distintos materiales sonoros, como juguetes e instrumentos musicales .

En otras jornadas, la docente les propuso escuchar y cantar utilizando al cuerpo como "instrumento natural", con canciones tales como: "Popurrí de las manitas", "Voy a dibujar mi cuerpo", "El monstruo de la laguna", "Cabeza, hombro, pierna y pié" y "Hockypocky", que en su discurso describen la realización de movimientos corporales y requieren la realización de diferentes acciones con el cuerpo: mover las manos, los pies, la cabeza, saltar, entre otras. Esta actividad permitió a los niños reforzar la representación de su esquema corporal, a través de una propuesta musical genuina.

¹³⁵ Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Juan B. Alberdi. Capital. Docente: Andrea Cardozo. Año 2013.

A medida que se afianzaba el proceso de aprendizaje musical, se fue ampliando el repertorio con canciones en las que los niños trabajaron las características principales del sonido: rápido/lento, fuerte/débil, agudo/grave, largo/corto, con canciones como: "Vamos a remar", "El cocodrilo", "El ciempiés", "La casita", "Para dormir a un elefante". Estas canciones les permitieron realizar variaciones diversas como por ejemplo: acelerar y luego volver al tempo original; cantar una estrofa fuerte y otra débil; reconocer los sonidos agudos y graves, largos y cortos, que fueron trabajados mediante onomatopeyas, para reforzar los recursos expresivos vocales, y como consecuencia, la articulación y la dicción.

Otras canciones interesantes que se trabajaron, fueron aquellas que cuentan historias como "La caperucita", "Los cocineros" y "Manuelita", que se seleccionaron como un recurso interesante para representarlas o actuarlas.

El trabajo con los juegos de improvisación y creación, fomentó la imaginación y fantasía de los niños. Así, algunos cambiaron la letra o la melodía de canciones conocidas (relación entre el ritmo y el lenguaje), modificaron los finales de una melodía (afinación y sentido tonal) y también crearon, con la ayuda de la maestra, la letra y la melodía de una canción.

Para fortalecer la actividad musical y enriquecer las propuestas pedagógicas, la docente propició la participación de las familias a través de un taller de música, en cual se construyeron sencillos instrumentos musicales o cotidiáfonos, que luego los niños utilizaron para musicalizar distintas producciones.

Todas estas actividades contribuyeron al desarrollo del lenguaje musical en sus aspectos cognitivo, auditivo y motriz.

Evaluación de los Aprendizajes

La observación es utilizada para evaluar las conductas manifiestas de los niños. Se pretende que la evaluación sea una instancia natural que acompañe la tarea cotidiana en el Jardín.

¿Qué se evalúa en Música?

Todos aquellos aspectos abordados y referidos al desarrollo de algún tipo de habilidad relacionada con la música.

- En relación al **Eje de Apreciación**, podremos observar si los niños:
 - Avanzan en el reconocimiento de rasgos distintivos del sonido.
 - Escuchan con atención y reconocen los sonidos del ambiente natural y social.
 - Pueden imitar los sonidos con recursos expresivos de la voz o con materiales sonoros.
 - Seleccionan fuentes sonoras y las utilizan en una producción musical.
 - Reconocen progresivamente músicas de diferentes estilos y carácter.
 - Relacionan fuentes sonoras con los estilos trabajados y las reconocen en las audiciones.
 - Avanzan en el reconocimiento de algunas características del lenguaje musical: melodías con ascensos, descensos y sonidos repetidos, ritmos sencillos, ideas musicales, etc.
 - Reconocen diferentes registros de la voz: infantil, adulta, y pueden advertir cuando el canto es individual o grupal.
- En relación al **Eje de Producción**, podremos observar si los niños:
 - Cantan, tanto individual como grupalmente, las canciones aprendidas.
 - Avanzan en el uso de voz, mejorando su canto en función del uso de la respiración entre frase y frase, la afinación y el contenido emocional de la obra.
 - Usan las diferentes partes del cuerpo para acompañar canciones y juegos orales.
 - Avanzan en el uso de diferentes materiales sonoros (instrumentos convencionales y no convencionales), en

producciones musicales compartidas.

- Acompañan canciones y melodías eligiendo para su ejecución ritmos e instrumentos adecuados al nivel trabajado.
- Avanzan en el desarrollo de la habilidad motriz para ejecutar los instrumentos utilizados (uso de una o de dos manos), con distintos mediadores (dedos, baquetas).

Recorrido de Experiencias:

Expresión Corporal

El cuerpo es capaz de hablar sin palabras y capaz de apoyar a la palabra, dándole sentido. La definición de “cuerpo” la podemos entender, como la construcción de la identidad humana, ligada necesariamente al entorno familiar, social, económico y cultural al que cada individuo pertenece. En esa comunicación profunda con el entorno, tendrá lugar la conformación de la imagen corporal del niño, es decir, la representación de su propio cuerpo.

La imagen corporal es un puente, es un enlace entre las percepciones del mundo interno y el afuera que nos rodea. Se materializa en gestos, dibujos y palabras. Esta imagen no es única, ni definitiva, se caracteriza por su permanente transformación.

Pensemos entonces ¿cómo los niños se imaginan y cómo sienten “su” cuerpo?, ¿cómo “viven” las sensaciones corporales y las emociones cuando se vinculan con los otros niños?, por ejemplo, cuando juegan. Del mismo modo que el conocimiento de las imágenes con sus formas, texturas y colores nos introducen al lenguaje plástico, el sonido al lenguaje musical, las palabras al lenguaje literario; “cómo es mi cuerpo, cómo me muevo, qué siento al moverme”, serán la base para el aprendizaje de la Expresión Corporal.¹³⁶

La Expresión Corporal surge en el ámbito de la educación como la disciplina que promueve la educación de la “personalidad artística”, es decir, el desarrollo de cualidades humanas tales como la sensibilidad, una conexión afectiva consigo mismo y con el mundo; la posibilidad de liberar emociones, el despliegue de la fantasía y la invención de realidades no existentes, que promueven el sentido ético y el respeto por el individuo.

La actividad artística en Nivel Inicial ofrece una amplia gama de posibilidades expresivas y es fundamental para el desarrollo integral del individuo. En esta etapa, en la que el niño tiene la necesidad de conocer, es evidente que debemos intentar enriquecer su vocabulario e integridad mediante manifestaciones artísticas.

Según Perla Jaritonsky, la Expresión Corporal en el ámbito educativo, “no busca formar bailarines sino personas que bailen sus propias danzas con placer, y disfruten de esa producción. A la vez, ofrece un contexto de aprendizaje donde los alumnos pueden imaginar y producir los movimientos que les pertenecen, que sean únicos, auténticos e irrepetibles”.

Sin embargo, todas las danzas convocan un aspecto que les es común: el cuerpo en movimiento y la persona ejecutándola, sin necesidad de ninguna intermediación. Estas premisas son compartidas por la Expresión Corporal: lenguaje artístico que establece una forma de comunicar, a través del movimiento, estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones; desarrollando, al mismo tiempo que se construye el mensaje, capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad en su emisión.

La Expresión Corporal permite crear un espacio en el que el juego de los movimientos se desarrolla a partir de sus propias historias, donde confluyen intereses individuales y sociales. **Tiene como propuesta, formar personas**

¹³⁶ Jaritonsky, P. (1995). Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires

capaces de construir un lenguaje propio del cuerpo a través de la sensibilización de los sentidos, transmitiendo un mensaje sin disponer de modelos preestablecidos.

Propósitos

- Promover la comunicación de sensaciones, vivencias, emociones y sentimientos a través de la producción y uso del lenguaje corporal propio.
- Favorecer la imaginación y la creatividad en los niños mediante la improvisación corporal.
- Propiciar actividades que permitan distinguir estados de relajación y tensión del cuerpo.
- Incentivar la expresión y creación de producciones artísticas significativas y contextualizadas para ser compartidas en la comunidad.
- Favorecer el desarrollo de la relación espacial y temporal del cuerpo en el movimiento.
- Contactar a los niños con expresiones artísticas relacionadas a las artes del movimiento.
- Enriquecer el lenguaje corporal con el uso de objetos y demás recursos expresivos: pinturas, sonidos, cuentos.

Recorrido de Experiencias: Expresión Corporal

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS

- **Exploración de las posibilidades de movimiento** propiciando la independencia de movimiento de una parte del cuerpo y la coordinación entre una parte del cuerpo y otra. Experimentación de las características de determinados movimientos: fuertes y suaves, pesados y livianos, amplios y reducidos.
- **El cuerpo en el espacio:** diferenciación del lugar que ocupa el propio cuerpo y el que ocupa el de los compañeros. Reconocimiento del espacio personal: espacio que ocupa el cuerpo de cada uno; parcial: el espacio más próximo al cuerpo sin desplazarnos; total: el desplazamiento por todo el espacio disponible y social: el espacio compartido con otros.
- **Exploración de las distintas posibilidades de ubicación y direcciones espaciales:** adentro/afuera, cerca/lejos, delante/atrás, hacia adelante/hacia atrás, derecha/izquierda, acercarse/alejarse. Desplazamientos dibujando líneas rectas y curvas. Formas de ampliar o reducir el uso del espacio en relación a otros cuerpos y objetos.
- **La comunicación:** Interactuar con sus pares a través del gesto, el contacto, la mirada, el movimiento y el juego.
- **Exploración espontánea de movimientos:** para expresar una idea, una situación, en forma individual y grupal.
- **Exploración de variantes al combinar sonido y silencio,** movimiento y quietud, duración del sonido y duración del movimiento: moverse durante la escucha del sonido, moverse en el silencio, hacer pausas, etc. Movimiento como respuesta a sonidos diversos o sonidos como respuesta a movimientos determinados.
- **Corporización del ritmo musical integrándolo con el movimiento** a través de pasos, secuencias corporales simples, movimientos individuales y grupales.
- **Exploración de objetos cotidianos:** observar las sensaciones que despiertan el color, la textura, el olor, el movimiento. Uso y transformación de los objetos realizando diferentes acciones: tirar, golpear, torcer, acariciar, presionar, sacudir, etc.
- **Producción de movimientos propios** a partir de improvisaciones. Exploración libre.
- **Observación de espectáculos artísticos de movimiento:** danza clásica, contemporáneas, populares, entre otros.

Orientaciones para la enseñanza

Pensemos nuestras propuestas, entrelazando cada momento, cada actividad, al hacer anterior y al siguiente.

- **Observar al grupo y la manera cómo llega a la actividad**, nos facilitará la elección de procedimientos para desarrollar el tema de la clase. **Las actividades tendrán en cuenta las posibilidades de movimientos de los alumnos, su salud corporal, los saberes previos en relación a la danza.** Repetir un “ritual de entrada”: una canción, un saludo en ronda, etc. es una forma de celebrar el encuentro y de diferenciar ese momento educativo de otros momentos de la jornada escolar. Si las condiciones de la sala lo permiten, los niños pueden entrar descalzos y con ropa cómoda. Recordar que jugaremos corporalmente respetando las siguientes condiciones: “Jugar como si...”, sin hacer daño a los demás ni a sí mismos; respetar el material de trabajo; comentar al grupo el tema a desarrollar y cuáles serán los momentos de la clase; recordar la clase anterior, lo que apreciamos de ella, lo que no nos gustó, que favorece los procesos de integración psíquica y da cuenta de las evoluciones individuales y grupales.
- **Abordar las propuestas dejando siempre margen a la inventiva de los niños, enriqueciéndola con sus aportes.** Las propuestas responderán al interés del grupo e irán de lo simple a lo complejo de manera gradual. Para esto es indispensable poner en juego nuestros intereses y deseos. Si nuestra propuesta nos resulta aburrida, estereotipada, difícilmente resulte distinta para los niños. Como docentes estaremos atentos, respetuosos de lo que surja observando y rescatando las respuestas del grupo, sugiriendo variantes para incorporar matices y aspectos no trabajados o enriquecer y profundizar el trabajo. Además es pertinente la planificación de clases donde el arte y la creatividad se integren a los contenidos curriculares. Para Perla Jaritonsky (1995): “Es importante que los movimientos que realicen los niños se lleven a cabo en situaciones de juego y placer y posibiliten la búsqueda personal, que respetando sus saberes previos le permita conocer, investigar e incorporar nuevas maneras de moverse”.
- **El cierre de la clase puede ser variado.** Resulta relevante que pueda anticiparse para facilitar a los niños el pasaje de un momento a otro. Es un buen momento para reflexionar sobre lo experimentado y producido en cada actividad ¿Qué sintieron? ¿Qué les gustó más? ¿Qué actividad les gustaría repetir en otra clase? ¿Qué aprendieron en la clase de hoy? Puede hacerse desde la palabra y una propuesta corporal, como ser una actividad grupal dónde jueguen libremente lo que quedó “resonando” de la clase en el cuerpo o lo que cada uno necesite corporalmente hacer para finalizar este momento.
- **Los objetos pueden estar presentes o no, según la propuesta de expresión que hagamos a los niños.** Tendremos en cuenta al elegir éstos, su textura o flexibilidad, colores o tamaño. Podremos así facilitar o profundizar el aprendizaje: el empleo de un globo puede favorecer la investigación de los movimientos livianos, y enriquecer de esa forma el repertorio de movimientos, o trabajar la respiración; el empleo de telas servirá para imitar un movimiento fluido o suave, la utilización de hilos para relacionarse con un compañero, las cajas para explorar el adentro y el afuera, una pelota será el estímulo para girar, rebotar, saltar. Es necesario que hagamos una selección de objetos que responda a una necesidad en la tarea de aprendizaje, su presencia debe servir a una función, de no ser así puede estorbar y distraer al grupo.¹³⁷ Perla Jaritonsky (1995) propone que se utilicen objetos cotidianos, por las múltiples asociaciones que el niño realiza a través de la vivencia cotidiana ligada al mundo de los vínculos con los otros, en particular de su entorno familiar.
- **Entre los recursos de la Expresión Corporal, la música cumple un rol importante.** Ella opera cómo

137 Recursos en la Expresión Corporal para 4 y 5 años: Sonoros: sonidos del ambiente, de instrumentos musicales canciones. Literarios: cuentos, rimas, poemas, adivinanzas. Plástico-visuales: fotos, pinturas, dibujos, esculturas. Objetos auxiliares: elásticos, telas de distintas textura, papel, pelotas, baldes, cajas.

Recursos en la Expresión Corporal para 3 años: Sonoros: sonidos del ambiente, de instrumentos musicales canciones. Literarios: cuentos, rimas, adivinanzas. Plástico-visuales: fotos, pinturas, dibujos, esculturas. Objetos auxiliares: elásticos, telas de distintas textura, papel, pelotas, baldes, cajas. -Desarrollar su participación cómo espectadores de quehaceres artísticos relacionados a la danza para iniciarse como observadores críticos del hacer artístico

generador y estímulo para bailar o moverse de una forma determinada o crear climas distintos en la clase, también para delimitar tiempos de una actividad o improvisación. Para las clases podemos utilizar música de diferentes estilos ¹³⁸. Las imágenes, fotos, relatos, un espectáculo artístico, pueden también operar como recurso motivador.

- **Las agrupaciones de los alumnos pueden organizarse de acuerdo a las necesidades del grupo**, los objetivos propuestos y las características específicas de cada contexto. Consideremos agrupar a los niños de 3 años; de 4 y 5 años, o trabajar todos juntos pero respetando diferencias. En el desarrollo de una clase se pueden proponer actividades individuales, en dúos, en grupos de pocos integrantes, o con el grupo total.
- **El espacio en el que procuremos desarrollar la clase será preferentemente amplio**, con pisos que nos posibiliten el desplazamiento y el movimiento de forma segura y placentera, que tenga límites claros ya sean concretos o imaginarios, que brinde seguridad, contención física e intimidad para ciertos abordajes. Podremos ofrecer a los niños trabajar en la misma sala, en otro lugar de la institución escolar o fuera de la misma, pasar de uno a otro espacio pero siempre alentando a los niños a apropiarse, adueñarse del lugar, vincularse tanto corporal como afectivamente, para permitirse con mayor libertad desplegar en ese espacio su imaginación, emoción, su potencial creativo y expresivo en el movimiento.
- **Consideramos enriquecedor para el aprendizaje integral, la articulación de los distintos lenguajes artísticos**: una producción plástica puede despertar sensaciones e imágenes que sirvan de estímulo al movimiento. O bien el movimiento puede generar imágenes que estimulen una producción plástica. La observación de una pintura (ubicación y distribución de figuras, formas, distancia, tamaño, proximidad, espacios vacíos) puede ser el estímulo para un reconocimiento sensible y la organización del espacio disponible.
- **Para trabajar los movimientos y sus calidades, es decir variantes de energía, espacio y tiempo**: incorporar como elementos prendas de ropa traída por los niños: un saco, remera, vestidos (destinadas para jugar); en forma individual, cada niño debe descubrir el objeto, entrenar la capacidad del descubrimiento de lo obvio explorando la textura, el color, peso, tamaño, movimiento, tirarlo, envolverlo, sacudirlo; imitar el movimiento de la prenda en forma individual, internalizar este movimiento particular del elemento en pareja, uno moviliza el elemento y el otro juega a imitar los movimientos; en forma individual, colocarse la prenda de diferentes formas, desde los pies, desde la cabeza (trabajar los opuestos, el absurdo, buscar modos no convencionales o diferentes a los ya probados); con un compañero ¿Cómo nos colocamos los dos una misma prenda, cómo nos desplazamos? ¿Qué movimientos podemos hacer juntos? (consignas que permitan sorprender, desplegar la imaginación el contacto con la fantasía).
- **El cuerpo siempre está presente en lo que decimos y cómo lo decimos**. Con tensión o relajación en la voz, con nuestras distancias o cercanías, va a favorecer o no a la construcción de un clima agradable, comunicativo, y que abra la puerta al deseo de aprender. Los docentes somos un componente fundamental de la enseñanza y siempre hay un grado de compromiso corporal, afectivo, emocional para el que debemos prepararnos y también estar dispuestos a involucrar en la tarea educativa.

Relatos de propuestas pedagógicas de Expresión Corporal

Para que los niños tomen conciencia de las partes del cuerpo, la docente propuso una actividad lúdica en el patio y la acompañó con música suave. En este espacio, presentó una pelotita "mágica" que tenía el poder de recorrer el cuerpo. Así, la misma comenzó a rodar por la cabeza, dando vuelta en el cuello, pasando por los hombros, los brazos, las manos y los dedos, entre otros segmentos corporales. En este recorrido, la pelotita realizó diferentes movimientos: subir y bajar, girar, formar círculos, rebotar, etc.

¹³⁸ Magdalena Fleitas: "Risas del viento", "Risas de la tierra", "Barrilete de canciones". - Maria Elena Walls: "Canciones del tiempo de María Castaña", "Canciones para chicos", "Canciones para mí", "Cuentopos 1 y 2". - Judith Akoschky: "Ruidos y Ruiditos" volúmen1, 2, 3 y 4. - Verónica Condomi: "Cielo Arriba". - Zap Mama: "Sabsylma". - Ciquedu Soleil: "Alegria", "O", "Quidam", "Dralion". - Goran Bregovic: "Undergraun", "Tales and songs from". - Mozart: "La Flauta Mágica"

Cabe aclarar que los movimientos, al inicio de la actividad, se efectuaron mientras la docente expresaba diferentes consignas. En una segunda instancia, propuso que algunos niños crearan y efectuaran movimientos libremente con el elemento (la pelotita), mientras escuchaban una melodía que los estimulaba para realizar acciones con velocidades alternadas.

Para finalizar, la docente propuso a los niños entonar una canción de cuna para que las pelotas se “fueran a dormir” dentro de los canastos. A continuación se entabló una conversación sobre las actividades realizadas y emociones personales que surgieron durante la actividad.

En otra propuesta, la docente aprovechando que el día estaba ventoso, invitó a los niños a observar el movimiento de los árboles del patio. Les propuso imitarlos imaginando que sus cuerpos se transformaban lentamente en uno de ellos. Luego les dijo: -Estamos con las raíces (pies) debajo de la tierra y no nos podemos mover, sopla el viento, lo acompañemos con movimientos. Muevan las ramas, entrecrucenlas con las del árbol vecino, acaricien sus hojas (dedos y manos). El viento sopla más fuerte, mueve las copas de los árboles (cabeza), mueve el tronco hacia adelante, hacia atrás y a los costados.

El viento es tan fuerte (todos los niños soplan), que se desprende una raíz de la tierra y el pie se despegue con fuerza, luego hace lo mismo con el otro. ¡Ahora somos libres! En ese momento, Pablo dijo: - ¡Tengan cuidado! el viento está más fuerte todavía y me llevaaa... y José girando gritó: - ¡Es un remolino! Nos lleva a todos. Los niños, girando, se desplazaron por el espacio total.

Finalizada esta actividad, la docente propuso al grupo una ronda de intercambios para que los niños compartieran con sus compañeros las sensaciones provocadas por las representaciones que habían realizado y las expresaran gráficamente.

Evaluación de los aprendizajes

Integraremos la evaluación al proceso de enseñanza, de modo tal, que se realice en forma constante y permanente. Es preciso que la evaluación en relación al lenguaje corporal supere una mirada homogeneizadora, observe los procesos individuales, los rasgos singulares presentes en el hacer y las producciones de cada niño. Al evaluar los aprendizajes, lo haremos apreciando cómo cada niño, individualmente, pero también integrado a su grupo, logró comunicarse expresiva y creativamente a través del lenguaje corporal.

La evaluación se centrará en los siguientes aspectos:

- Exploración de movimientos que les permiten transmitir distintos estados de ánimo, emociones y sensaciones.
- Posibilidad de improvisar nuevos movimientos, en forma individual, en pareja y en pequeños grupos.
- Comunicación corporal a través de desplazamientos y ubicación en un espacio: personal, parcial, total o social.
- Comprensión de consignas y formas de resolverlas corporalmente.
- Interés por la exploración de movimientos con los objetos y su transformación en expresiones corporales creativas.
- Placer al presenciar espectáculos artísticos.

Recorrido de Experiencias:

Teatro

El lenguaje teatral como expresión de la cultura conlleva sentidos que expresan una dimensión estética del ser humano, entendida ésta como una relación entre la materialidad, los sentidos para percibirla y las construcciones simbólicas que la entranan en una experiencia artística.

Nos proponemos trascender lo teatral como representación, captando la potencia del lenguaje teatral como un lenguaje más a ser abordado en el Nivel Inicial, un medio de expresión que abra espacios de creación, investigación lúdica y apreciación de creaciones de otros miembros del grupo.

La incorporación del lenguaje teatral en nuestras propuestas educativas, abordará aspectos que amplíen el horizonte de la exploración, la expresión de emociones y la capacidad de percepción del entorno, desde una concepción integral del desarrollo de la infancia.

En este sentido, **la teatralidad se apoya en una propensión del niño al juego, a la transferencia de sentidos por medio de la ficción, a la espontaneidad, a la imaginación y busca darle un lugar central en el despliegue de su personalidad, de su expresión singular y de la construcción de su interacción simbólica con el medio social y cultural.**

Propósitos

- Generar espacios donde se favorezca el despliegue de las potencialidades expresivas de cada uno de los niños.
- Promover actitudes de respeto y escucha activa hacia las manifestaciones expresivas de los demás.
- Alentar la confianza y seguridad en sí mismos para transmitir y comunicar pensamientos, afectos e ideas a través de sus palabras, movimientos corporales o gestos.
- Presentar oportunidades para desarrollar, desde la elaboración creativa, las posibilidades expresivas de la voz, el cuerpo y el juego dramático.
- Promover representaciones individuales o grupales, acordando procedimientos y objetivos comunes en torno a las mismas.
- Promover el disfrute de diferentes obras teatrales.

Recorrido de Experiencias: Teatro

EJES	CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS
La exploración de emociones y sensaciones: sus formas expresivas.	- El cuerpo como medio de manifestación de sentimientos: el equilibrio, las tensiones, la relajación, la resistencia y la entrega, la quietud y el desplazamiento. - El cuerpo como vehículo de representación: sus posibilidades expresivas. El uso de la voz; gestos y posturas corporales que remiten a estados de ánimo, a tipos de carácter (tímido, valiente, fuerte, débil, etc.), a ocupaciones cotidianas; movimientos propios de personas y personajes reales e inventados. - El cuerpo propio y de otros, como herramienta de representación. - Movimientos corporales representativos y expresivos: lo concreto y lo abstracto instalado en el cuerpo.
La función simbólica y su materialidad	- La representación de seres vivos conocidos: imitación de sonidos, movimientos, formas y tamaños. - La invención de seres y/o personajes por medio de la representación. - Exploración de características y utilidades de lo inanimado (objetos, lugares, vestimentas, entre otros) como elementos que ayudan a su construcción simbólica. - El espacio escénico: trabajo con consignas que reemplazan "lo real" (lo cotidiano y conocido por todos) por "lo representado", es decir, un espacio de ficción donde funciona el supuesto "hagamos de cuenta que..."

Orientaciones para la enseñanza

El contacto de los niños con el lenguaje teatral en el Jardín de Infantes, es una experiencia de gran valor educativo porque les permite, en un espacio de libertad, expresarse, crear, realizar actividades lúdicas y estéticas.

Por ello, al momento de pensar las propuestas tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

• Organización de los espacios

Factores geográficos: tanto las escuelas ubicadas en ámbitos rurales como urbanos, ofrecen espacios posibles de trabajo variados que pueden ser aprovechados por los maestros para crear sentidos e imágenes.

Factores edilicios: la disponibilidad de sectores en el edificio escolar tales como: patios, espacios verdes, salas especiales, además de la propia sala donde se trabaja habitualmente. Si es posible, la rotación periódica de lugares de trabajo, es positiva para la producción de sentidos en los niños y para la resignificación de estos espacios.

Factores didácticos: la posibilidad de usar en cada espacio, diferentes elementos expresivos tales como intensidades de luz, música, sonidos externos, silencio, etc.

• Uso del tiempo

Es conveniente que establezcamos un inicio claro, con una estimulante invitación a la tarea y nos dispongamos a sostener el trabajo de los niños con atención y apoyo, todo el tiempo que sea necesario, teniendo en cuenta una concepción de tiempo flexible.

• Agrupamientos

El juego teatral contempla instancias individuales, de subgrupos y del grupo completo. Si el niño está explorando un objeto inanimado para encontrar sus posibilidades expresivas, tal vez trabaje solo unos minutos. Luego llega el momento de compartir, lo cual puede hacerse en pequeños grupos o frente al grupo completo de la clase. Hay que tener en cuenta que la mirada del "otro" es constitutiva de la representación, de modo que se recomienda siempre llegar al momento de trabajo con el grupo completo donde "se muestra lo trabajado". Los grupos pequeños pueden facilitar tareas donde se debe coordinar acciones con otros para resolver una consigna de trabajo.

• Selección de los materiales

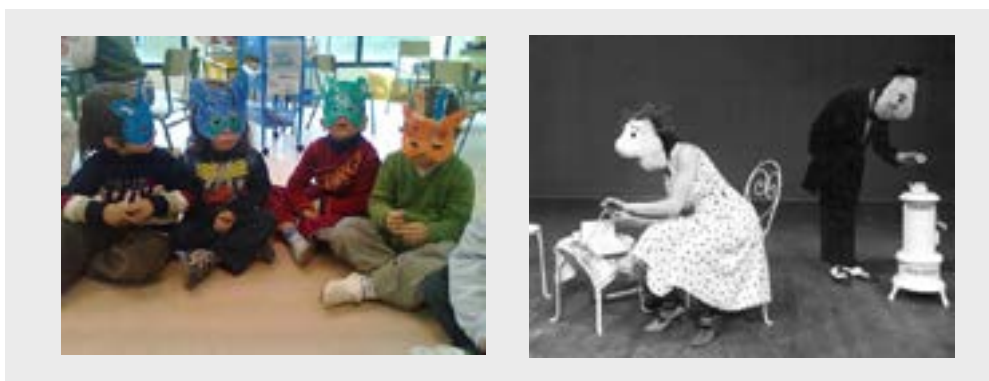
Es preciso que los niños colaboren en la selección de materiales, de manera que el trabajo que realicen tenga un sello personal de elaboración creativa. Como docentes, estaremos atentos a las distintas motivaciones que alientan a los niños a crear. En principio sugerimos que:

- » Los niños aporten objetos y materiales presentes en su vida cotidiana, que los traigan de sus casas y los compartan con los docentes y los compañeros.
- » Los docentes busquen la mayor gama de variedades para ofrecer a los niños: objetos con función conocida, con función desconocida; blandos, flexibles, rígidos; capaces de hacer sonidos; capaces de cambiar de forma; de variados colores y tamaños, que los niños puedan usar o ponerse, o ambas cosas; ropa y accesorios; telas; colchones o colchonetas; elementos de la naturaleza, etc.
- » Incorporen en el momento del juego teatral, todo material que los niños hayan producido en otros momentos de trabajo en la sala, dándole diferentes usos: como disparador de una representación, como utilería o vestuario, como escenografía. Materiales tales como dibujos y pinturas, objetos, relatos escritos o grabados en audio, canciones, láminas, etc.

- » Algunos de los materiales, pueden ir constituyendo un acopio que permanezca en el espacio habitual de trabajo y al que los niños puedan acceder libremente (como una suerte de baúl de elementos de trabajo).

La intervención del docente resulta de gran importancia para promover, desarrollar y enriquecer en el niño el lenguaje teatral, mencionamos algunas propuestas:

- » **Trabajos con música y desplazamientos en el espacio.** Exploración de ritmos y asociación de los mismos con estados de ánimo, con personas u objetos determinados. Asociado a ello se puede trabajar la tensión (“estoy asustado”), la relajación (“me quedo dormido y sueño con un lugar blando y tibio”) y otras posibilidades expresivas que recorran momentos de equilibrio y desequilibrio (“voy caminando por un hilito, me caigo, me levanto muy rápido”). Los docentes podemos acompañar a los niños e imitarlos en algunos momentos. Esto evita que impongamos nuestras formas de desplazamiento, pues ellos naturalmente, tenderán a copiarnos.
- » **Exploración de objetos con los cinco sentidos.** El docente preguntará sobre las características de los mismos: ¿es suave? ¿hace ruido? ¿tiene olor? ¿tiene gusto? ¿de qué color es? ¿a qué otra cosa se parece? ¿se mueve? ¿quién lo usa? ¿sirve para algo? ¿para qué? ¿les gusta?, luego será el turno de los niños de hacer las preguntas.
- » **Imitación de animales, eligen un animal y lo describen:** ¿de qué tamaño es? ¿qué sonido emite? ¿qué come? ¿ataca? ¿cómo se desplaza?, luego lo imitamos en grupo o individualmente.
- » **Representación con el cuerpo** —en parejas— de un objeto elegido. Uno de los niños lo describe, lo utiliza como tal, lo desplaza, lo levanta, etc. Luego se invierten los roles.
- » **En grupos de tres o cuatro niños,** crear a partir de una foto o de una pintura una pequeña historia respondiendo: ¿quiénes están en la foto y qué están haciendo? ¿qué pasó antes? ¿qué pasó después? ¿cómo hablan los personajes? ¿cómo es su voz? ¿están tristes, alegres, apurados, con sueño, preocupados? Luego representar la historia.
- » **Movimientos rítmicos grupales:** nos movemos como si fuéramos las copas de los árboles, como si fuéramos el agua del río, el viento, la gente apurada en la calle, las hormigas.
- » **Creación de máscaras.** Sugerimos conversar con los niños sobre las máscaras: ¿qué son? ¿quiénes las usan? ¿vieron una máscara alguna vez? ¿dónde? Si los niños no han tenido ninguna oportunidad de ver máscaras, les podemos mostrar ilustraciones para iniciarlos.



Luego el docente invita a los alumnos a crear sus propias máscaras y les contará que la misma, tiene una personalidad escondida, y cuando uno se la pone, se transforma en esa persona. Después de realizar cada uno la suya, las intercambian. Primero se distancian de la máscara y la miran desde lejos un buen rato. Se preguntarán ¿quién es? ¿cómo es? ¿qué hace?. Después se la colocan y actúan de acuerdo a la interpretación que hicieron de la misma. Muestran a sus compañeros, comparten lo que descubrieron

- **Exploración de las sombras con luces proyectadas en un telón grande.** Los niños se ubican detrás, de a uno o dos por vez, proyectan la sombra de sus cuerpos. Los demás observan el efecto de la sombra y sus movimientos y describirán el animal, persona u objetos representados. Progresivamente se irán incorporando objetos, voces, ruidos, música, para la creación de climas y sentidos en la representación. Luego se propondrá el desarrollo de una historia que integre los recursos explorados.

Evaluación de los aprendizajes

Durante el proceso de evaluación en torno al lenguaje teatral, superaremos una mirada homogeneizadora, a fin de observar los rasgos singulares manifestados por cada niño alrededor de los Ejes:

- La exploración de emociones y sensaciones: sus formas expresivas.
- La función simbólica y su materialidad.
- La construcción y apreciación de la ficción: la secuencia dramática.

Es preciso que procuremos modos creativos de compartir lo aprendido con el resto de la comunidad educativa, superando la costumbre de relegar el teatro casi siempre a los actos escolares.

En este sentido, al abordar las experiencias en torno al lenguaje teatral, tendremos en cuenta:

- La participación activa de los niños en las representaciones, incentivada a través de juegos teatrales.
- El desarrollo de su creatividad y de las expresiones orales, gestuales y corporales.
- La capacidad de explorar y describir características y utilidades de objetos inanimados.
- La vivencia y construcción del espacio escénico relacionado al mundo de lo real y lo ficcional.
- La valoración personal de la obra como hecho artístico, expresada en opiniones posteriores a la representación.

Recorrido de Experiencias:

Artes Plásticas

Las artes plásticas se consideran un campo de conocimiento en la educación y un factor significativo en los procesos de sociabilización por los que atraviesan los niños en su formación integral. **Una de las funciones de las artes plásticas en el Jardín de Infantes consiste en desarrollar en el niño la capacidad de ver y comprender la realidad desde sus cualidades y relaciones visuales**, cualidades que normalmente escapan a su atención, logrando un progresivo enriquecimiento de su capacidad perceptiva.

Por ello, cuando hablamos de la Plástica lo hacemos en relación al “arte de las formas visuales”. Éstas al organizarse y combinarse para representar una idea, dan como resultado imágenes que se resuelven en un soporte bidimensional (plano) o tridimensional (volumen). Por su parte, el concepto de imagen está íntimamente relacionado con la representación, es decir, con la operación que permite materializar algo que se encuentra en estado mental, en ideas, o recrear en formas visuales aspectos de la realidad relacionado con la capacidad de simbolización.

La necesidad y capacidad de expresar significados a partir de las vivencias, emociones, experiencias y deseos son propias del ser humano y se manifiestan desde los primeros años de vida. Imágenes garabateadas, dibujadas, pintadas se presentan como formas personales de construir la propia versión sobre lo que nos rodea, de interpretar el mundo y de representarlo.

Desde este concepto, **la plástica es el lenguaje que comunica, expresa, representa y construye significados en imágenes, a través de formas, texturas y colores.** Está compuesto por elementos (signos) que le son propios: forma, color, textura, línea y punto. Tales elementos se particularizan en una composición determinada y no poseen valor en sí mismos. Esta imagen-composición para ser tal, ha de tener determinadas propiedades como ser: movimiento, armonía, equilibrio, contraste, ritmo, continuidad, proximidad, semejanza, entre otras.

Pensemos que cuando los niños ingresan al Jardín de Infantes ya desarrollaron en mayor o menor medida la función simbólica en la realización de imágenes, a través de ella, construyeron la capacidad de significar, de operar con el

mundo, en consonancia con los anhelos, significados y operaciones del contexto en que se desarrollan. Los niños han experimentado también, los desafíos que se le presentan cotidianamente para dar forma visual a sus imágenes mentales, sensaciones, recuerdos, vivencias, a través de determinados materiales. Es decir, tienen la experiencia de manipular materiales y reconocer la funcionalidad de los mismos en relación a un propósito expresivo.

Como institución socializadora, el Jardín de Infantes es el encargado de ampliar esas experiencias y enriquecerlas a partir de las producciones de otros artistas del presente y del pasado. Es decir, que **en el Jardín de Infantes “crearemos puentes” con las experiencias reflejadas y condensadas en el repertorio de imágenes de la cultura, que permitan a los niños encontrar nuevas formas de materializar o representar sus propias vivencias y de reconocerse como parte de un grupo social.**

Esto es importante porque la percepción de cualidades visuales en el entorno, en la naturaleza y en las formas y objetos de la cultura, contribuye a lograr la experiencia estética, que implica la captación del carácter expresivo de las formas visuales y el impacto que provocan en quien las observa.

Para la producción de cualquier imagen plástica, el niño enfrenta diferentes desafíos relacionados con lo quiere representar, con el uso de materiales y herramientas y con las operaciones referidas a su realización. Por ejemplo, cuando el niño realiza la representación de una imagen mental, selecciona formas de hacerlo, como la distribución espacial de lo que va plasmando, la creación de relaciones de equilibrio intuitivo entre los elementos de la composición: color, línea, textura, movimiento, forma y el uso particularizado de los materiales.

Siguiendo esta línea conceptual, **la apreciación de obras artísticas constituye otra oportunidad para ampliar las posibilidades vinculadas a la producción de imágenes por parte del niño**, porque implica mostrar el resultado de procesos de creación, a través de obras que comunican, que cuentan, que expresan en formas visuales; es decir, se pueden mostrar como caminos posibles a seguir.

En relación a todo lo antes dicho, podemos afirmar que la posibilidad de expresarse a través de formas visuales no es sólo una consecuencia de la madurez individual según la edad cronológica del niño, sino que también depende de las condiciones contextuales, que a través de la enseñanza, podemos promover y acrecentar.

Propósitos

- Brindar variedad de propuestas que permitan el uso adecuado de herramientas y materiales para la producción plástico visual.
- Generar situaciones que fortalezcan las posibilidades de apreciación y producción creativa.
- Ofrecer situaciones que favorezcan el despliegue de las posibilidades creativas y expresivas a través de diferentes técnicas.
- Favorecer la confrontación de ideas, el respeto por las producciones propias y las de los otros.

Contenidos

Organizamos los contenidos a partir de dos ejes conceptuales: la apreciación: el “mirar” imágenes **y la producción:** el “hacer”, válidos para niños de 3, 4 y 5 años. Los presentamos por separado a los efectos de su mejor comprensión, pero en las propuestas los abordaremos de modo integrado, porque se interrelacionan y se enriquecen mutuamente en el propósito de ampliar y desarrollar las posibilidades expresivas de todos y cada uno de los niños.

Recorrido de Experiencias: Artes Plásticas

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS		
EJES	BIDIMENSIONAL	TRIDIMENSIONAL
Producción 1- Forma:	-Formas: naturales y culturales. Exploración y comparación. Características. Semejanzas y diferencias. -Las técnicas para representar las formas bidimensionales: dibujo, recortado, pintado, impresión, técnicas combinadas. -Posibilidades expresivas de formas. La creación de formas a partir de líneas de contorno en distintas trayectorias y direcciones. -Exploración y comparación de diversas formas, reconocimiento de sus características más sobresalientes. Semejanzas, diferencias. -Representación de formas bidimensionales a través de técnicas como: dibujo, recortado, pintado, grabado, y de técnicas combinadas. -Creación de formas a partir de líneas de contorno en distintas trayectorias y dirección. -Representación y organización de formas observadas y creadas: juntas – separadas, arriba – abajo, alineadas, repetidas, yuxtapuestas, superpuestas. - Exploración y reconocimiento de relaciones de tamaño, posibilidades expresivas de formas. Relación figura/fondo. -Creación de formas utilizando otros elementos del lenguaje plástico como el color y la textura; y diferentes procedimientos	-Exploración de las posibilidades expresivas del volumen en distintos soportes, formatos y materiales (modelado, construcción con objetos y distintos materiales). -Relaciones de tamaño en formas volumétricas. - Observación de los efectos o cambios que se producen en la percepción de los objetos según a la distancia que se encuentren del observador: disminución de tamaño, límites imprecisos, modificación del color, etc. -Exploración táctil y visual de formas tridimensionales y reconocimiento de sus características: formas convexas, huecos, volúmenes sobresalientes, aristas, filos, vértices, vacíos, etc. -Creación de formas tridimensionales a partir del modelado, la construcción: títeres, maquetas, construcciones. Producción de bulto y en relieve. -Exploración y relación entre el peso y su distribución al construir una imagen tridimensional para el logro de su sustentación, equilibrio de sus partes, etc.
Producción 2- Color:	- Reconocimiento de colores en el entorno y en materiales utilizados para producir imágenes. -Reconocimiento de algunas características del color: oscuros, claros, puros (primarios) y resultantes de mezclas (secundarios), variaciones de un mismo color: más claro, más oscuro. - Producción de mezclas de colores, reconociendo la diferencia entre colores puros y sus mezclas. Desaturaciones con blanco, negro, gris.	-Exploración y uso del color en imágenes tridimensionales: combinando colores de los materiales utilizados, pintando las formas en volumen. -Reconocimiento de los posibles aportes del color a la imagen tridimensional construida (pintándola). - Combinación de colores en la construcción de imágenes tridimensionales, según los significados que porten en cada caso: maquetas, títeres, móviles, etc.

Recorrido de Experiencias: Artes Plásticas

CONTENIDOS PARA 3, 4 y 5 AÑOS		
Producción 2- Color	-Representación intuitiva del color a partir de las distintas sensaciones y emociones. -Utilización de las mezclas de colores con fines expresivos en la realización de diferentes imágenes. -Reconocimiento de las calidades y cualidades del color en la representación de luz y sombra.	-Exploración de texturas y las posibilidades de combinación en la tridimensión. -Reconocimiento de calidades en las texturas táctiles: rugoso, suave, liso, áspero. -Reconocimiento de las posibles combinaciones de texturas en la tridimensión a partir del empleo de diferentes materiales. -Combinación de texturas en la construcción de imágenes tridimensionales según los significados que porten en cada caso: maquetas, títeres, móviles, etc. -Creación de texturas con diferentes materiales (arcilla, masa, goma espuma, papel abollado) y herramientas (punzones, cuchillos sin filo, otros.)
Producción 3- Textura:	-Observación y reconocimiento de texturas táctiles y visuales. Posibilidades expresivas de cada una, individualmente y combinadas. -La textura en la naturaleza y en diversos materiales culturales. -Producción de texturas a través de diferentes procedimientos. -Utilización y combinación de texturas en imágenes, con fines expresivos. -Combinación de texturas en relación de semejanza o contraste, según necesidades expresivas.	
Producción 4- Espacio	-Exploración del espacio a través del tacto y la vista. Establecimiento de comparaciones. -Observación de formas en el entorno y su posibilidad de representación en el plano, estableciendo relaciones espaciales. -Ubicación y distribución de formas recortadas relacionando lo alto y lo bajo en distintas posiciones. -Representación de formas teniendo en cuenta algunas características de la bidimensión: lo alto- lo ancho y las posibles relaciones de tamaño, etc.	-Combinación de formas planas y volumétricas en el espacio tridimensional, integrando volúmenes diversos: cartones, cajas, pelotas de telgopor, escarbadiantes. -Construcción de títeres de guante, manopla, máscaras sencillas con cajas o cartulina. -Representación de imágenes en la tridimensión integrando materiales en maquetas, construcciones.

Recorrido de Experiencias: Artes Plásticas

CONTENIDOS PARA 3, 4 y 5 AÑOS		
Producción 4- Espacio	- Creación/producción de diferentes soportes para luego trabajar en ellos.	-Combinación de volúmenes sobre un plano con distintas intenciones expresivas o de representación, por ejemplo: maqueta de una pista de autos, máscara sobre un cartón. -Realización de formas suspendidas (móviles), integrando distintos materiales: radiografías, alambres, hilos gruesos, cartulina, pelotas de telgopor, etc.
Apreciación de imágenes	-Apreciación de las obras propias y las de los compañeros en la bidimensión (pinturas, dibujos, collage, etc.). -Percepción y sensibilización ante diferentes tipos de imágenes bidimensionales (cuadros en pintura, dibujos, grabados, impresiones, tapices, collages). -Reconocimiento de elementos plásticos en las imágenes observadas como forma, textura, color, espacio (qué tipo de formas, colores o texturas se observan, cómo se combinan, relaciones de tamaño, o importancia dentro de la obra). -Reconocimiento de agrupaciones de formas, colores y texturas: si se presentan superpuestos, separados, en el centro, en los lados, abajo, arriba. -Reconocimiento del valor expresivo de cada elemento plástico: forma, textura, color en la obra y el efecto logrado en las relaciones de estos elementos, su tamaño, proporción y ubicación en el contexto de la obra. -Valoración paulatina y creciente por las diferentes producciones visuales de la cultura. -Reconocimiento de características plásticas en objetos estéticos visuales, bidimensionales en el entorno social más cercano. Por ejemplo, en las plazas o calles del barrio, en museos o galerías, la presencia de murales o esculturas, cuadros, tapices, etc.	-Apreciación de las obras propias y las de los compañeros en la bidimensión (pinturas, dibujos, collage, etc.). -Percepción y sensibilización ante diferentes tipos de imágenes bidimensionales (cuadros en pintura, dibujos, grabados, impresiones, tapices, collages). -Reconocimiento de elementos plásticos en las imágenes observadas como forma, textura, color, espacio (qué tipo de formas, colores o texturas se observan, cómo se combinan, relaciones de tamaño, o importancia dentro de la obra). -Reconocimiento de agrupaciones de formas, colores y texturas: si se presentan superpuestos, separados, en el centro, en los lados, abajo, arriba. -Reconocimiento del valor expresivo de cada elemento plástico: forma, textura, color en la obra y el efecto logrado en las relaciones de estos elementos, su tamaño, proporción y ubicación en el contexto de la obra. -Valoración paulatina y creciente por las diferentes producciones visuales de la cultura. -Reconocimiento de características plásticas en objetos estéticos visuales, bidimensionales en el entorno social más cercano. Por ejemplo, en las plazas o calles del barrio, en museos o galerías, la presencia de murales o esculturas, cuadros, tapices, etc.

Orientaciones para la enseñanza

Educar en la experiencia visual significa asumir la responsabilidad de iniciar a los niños en el conocimiento de un lenguaje que les permite crear formas simbólicas visuales, bidimensionales y tridimensionales, y comprender las formas simbólicas creadas por otras personas, apreciar imágenes planas o volumétricas.

Recordemos que **en Plástica, todas las propuestas de enseñanza tienen que estar centradas en la libertad de expresión, posibilitando que los niños construyan sus propios procesos de creación, sus propias estrategias y que desarrollen su sentido estético, según sus vivencias y sus tiempos. Sin embargo, esto no significa el desdibujamiento de nuestra función docente en cuanto a proponer modos de acercamiento al lenguaje plástico desde propuestas que impliquen un desafío, una actividad estimulante, una forma de producir imágenes.**

La enseñanza de la Plástica en el Jardín de Infantes no significa un planteo prescriptivo de normas y reglas, que determinen de modo inflexible un punto de partida y de llegada para todos por igual y en iguales tiempos. Se trata de que generemos diferentes experiencias que permitan a los niños ir entendiendo aquello que no conocen, lo que no saben que existe. Por ejemplo, sucede con el tamaño de la hoja o el tipo de soporte que se utilice: si los niños sólo conocen un tamaño determinado o un sólo tipo de soporte, las ideas que se les ocurran estarán signadas por ese tipo de espacio gráfico conocido. Se pueden ofrecer hojas de colores o con alguna textura, hojas con bordes irregulares, o con algún tratamiento preliminar: hojas en las cuales se produjo una mancha previamente o conformadas por recortes de papeles de colores, para que el soporte mismo proponga nuevas ideas o un desafío a resolver sobre qué es posible hacer sobre esa base.

Es necesario concientizarnos sobre la finalidad de la Plástica que tiene una intencionalidad que la precede y dirige, por lo que las consignas que se proponen a los niños deberían permitir que ellos comprendan la intencionalidad de la propuesta, más allá de la acción misma, para que no se convierta en un “hacer” mecánico. Como la acción constituye una fuente importante de aprendizaje y a través de ella se desencadenan mecanismos que permitirán a los niños tomar conciencia de lo que hacen, de las alternativas que eligen para resolver los problemas que se les plantean, será importante además, generar espacios en los que las reflexiones que se producen al “pensar la acción”, permitan a los niños apropiarse conceptualmente de la experiencia y así, utilizar estos conceptos para anticipar sus acciones.

Por lo tanto, ofreceremos una diversidad de propuestas evitando la reiteración excesiva del “dibujo libre”, centrada en el uso de recursos espontáneos de cada niño, sin ningún aporte para el acrecentamiento de sus posibilidades y capacidades individuales de comunicarse a través de imágenes. **Podremos organizar la enseñanza de plástica a partir de secuencias didácticas específicas, o bien, articuladas a unidades didácticas y/o proyectos.** Lo importante será diferenciar si la usamos como recurso o si lo hacemos con la intención de lograr los objetivos propios de este lenguaje. Veamos un ejemplo, si al trabajar la Unidad Didáctica sobre La plaza del barrio, se utiliza el dibujo para registrar los distintos sectores de la misma, cuando se hace el dibujo no se está enseñando plástica, se está usando el dibujo como recurso para registrar información.

Materiales y herramientas: Para posibilitar que todos los niños tengan acceso a las producciones plásticas y puedan manejarse con soltura, sin restricciones, prepararemos previamente el lugar de trabajo, los materiales, herramientas y soportes, para trabajar con el grupo total, en pequeños grupos o en forma individual.

Los **materiales** son la materia prima sobre la que se acciona con distintas técnicas y herramientas, para modificarla, pudiendo crear así, una obra de arte. **La elección de los materiales no es azarosa, se realiza en función de lo que se quiere expresar, adecuándose a las intenciones del autor; forman parte de una idea y se constituyen en vehículo de la sensibilidad.**

Desde muy pequeños, los niños exploran permanentemente las cualidades de los más diversos materiales: textura, color, resistencia, sabor, etc. Así, los conocen y éstos pasan a constituirse en una fuente importante de motivación y de estímulo para la acción. No hay duda entonces, de la necesidad de contar con una amplia y variada cantidad y calidad de materiales para favorecer los procesos productivos en los niños. Sin embargo, si no contamos con ellos, no impedirá que trabajemos el lenguaje plástico y desarrollemos una propuesta seria y de significatividad expresiva. Es necesario que los niños usen un mismo material reiteradas veces para poder aprender a utilizarlo y conocer sus cualidades.

Las herramientas son recursos que permiten la transformación de los materiales y el desarrollo de técnicas. Requieren de cierta habilidad para utilizarlas y son consideradas los instrumentos que median entre la mano y el material de trabajo, facilitando el uso del mismo. Se podrán utilizar variedad de herramientas, propias del lenguaje plástico como pinceles, estecas, paletas, entre otras, como así también, otras no convencionales como peines, hilos, lana, cubiertos plásticos. Al igual que las consideraciones para trabajar los materiales, es preciso la reiteración en el uso de distintas herramientas no sólo para aprender su uso, sino para optimizarlo favoreciendo la calidad de las producciones.

Las técnicas y procedimientos:

Las **técnicas** que se proponen para enseñar en los Jardines de Infantes, son aquellas en las que las herramientas pueden ser utilizadas por los más pequeños. Así, podemos destacar, el dibujo, la pintura, el grabado y el collage, en el espacio bidimensional y la construcción y el modelado, en el espacio tridimensional. A cada una de ellas le corresponden herramientas y materiales específicos, y a su vez, necesitan de diferentes procedimientos conforme varíen los materiales, el medio utilizado para su uso, y también el soporte. Consideremos que una técnica no excluye la posibilidad de incluir otras en una producción, ya sea en el espacio bidimensional como en lo tridimensional.

La exploración, la observación, la construcción, la identificación son procedimientos básicos en la expresión plástica, ayudan a que los niños se familiaricen con diversidad de materiales para trabajar en sus producciones. Por lo tanto, es importante que los alumnos conozcan, profundicen, dominen y recreen las diferentes posibilidades plásticas que ofrecen diversas técnicas variando soportes, materiales y herramientas.

La reiteración en el uso de las técnicas es importante para que los niños puedan apropiarse de ellas avanzar en la construcción de imágenes.

Relato de una propuesta pedagógica de Artes Plásticas

Acercar a los niños a las obras de arte les permitió disfrutar de la apreciación de las mismas, ampliar su conocimiento cultural y conocer diversas formas de expresar el mundo real y el imaginario creando sus propias obras, ensayando y combinando diferentes técnicas.

La docente inició la propuesta de la Secuencia Didáctica Específica: **"Descubriendo el maravilloso mundo de Van Gogh"**,¹³⁹ mostrando a los niños cuadros de diferentes artistas plásticos para indagar sus ideas previas. Les preguntó si conocían artistas o personas que pinten cuadros. Una niña dijo que su abuela es pintora, los demás niños contestaron que no conocían artistas.

La maestra les contó acerca de la biografía de Van Gogh a partir de las imágenes del libro "Descubriendo el mágico mundo de Van Gogh". Posteriormente apreciaron imágenes de diferentes obras del artista en la computadora, destacando los colores que a él más le gustaba usar, como el amarillo, el naranja, el azul. Observaron la técnica del puntillismo que usaba Van Gogh y buscaron en Internet otras formas de hacer puntillismo, encontrando que podían realizarlo con hisopo y témpera y también con los dedos.

¹³⁹ Escuela de Nivel Inicial N° 372 Campo de las Carreras. Capital. Sala de 4 años. Docente: Romelia Argañaraz. Año 2015.

Se ofreció a los niños, variados materiales para que pinten. Algunos dibujaron primero con lápiz y luego pintaron, otros directamente dibujaron y pintaron con pinceles, hisopos o dactilopintura usando la técnica de puntillismo.

En otra jornada recibieron la visita de la abuela de la alumna antes mencionada, que es pintora. La señora conversó con los niños sobre su labor artística y también les mostró un libro donde había obras de van Gogh. Dialogaron sobre algunas preferencias de ese pintor en su trabajo, como por ejemplo que cuando se sentía feliz le gustaba pintar girasoles, ya que esas flores eran unas de sus preferidas. Se propuso a los chicos realizar una obra a la manera de ese pintor, actividad en la que participaron todos los niños junto a la artista presente.

Otra obra de Van Gogh que les gustó mucho a los niños fue “La Noche estrellada”. Después de conocer la historia de esta obra, los niños hicieron sus propias producciones utilizando la técnica de la témpera sin diluir, esparcida con palitos de helado. Complementaron esta técnica con sellos de figuras realizadas en telgopor y tapitas de gaseosas.

Esta experiencia fue socializada en una muestra con las familias y con la comunidad, donde los niños disfrutaron de nuevas instancias de apreciación y producción compartida.

Evaluación de los aprendizajes

Cuando hablamos de evaluación en Plástica, no se trata de “emitir juicios de valor” sino de reflexionar acerca de cómo ciertos resultados obtenidos se acercan o no a las intenciones que guiaron nuestras propuestas de enseñanza. Si queremos plantear la evaluación de modo objetivo, se trata de saber si lo producido concreta la relación entre producto e idea, qué medios se seleccionaron, cómo se utilizaron y qué resultados se obtuvieron, en la apreciación y al finalizar el proceso de producción. Esto es posible hacerlo desde los primeros años de escolaridad a partir de preguntas y cuestionamientos sencillos.

Si volvemos sobre los desafíos que plantea la producción de imágenes, relacionados con lo que quieren representar, el uso de materiales y herramientas y las operaciones referidas a su realización, observaremos que éstos nos sirven de guía, en la definición de los criterios de evaluación de las producciones de los niños, porque en ellos se evidencian las situaciones que tuvieron que resolver y los aprendizajes que pudieron lograr.

Evaluremos en relación a:

El proceso de apreciación

- El desarrollo de la percepción. Aprendizajes en relación al análisis de la imagen.
- Actitudes en relación a la observación de imágenes.
- Diferenciación de características principales de diferentes obras apreciadas, forma, color, espacio.

Lo que quieren representar

- Relación, organización y articulación de formas, colores y texturas en el espacio (Bidimensional y Tridimensional) para representar algo, con intención expresiva o comunicativa.

El uso de materiales y herramientas

- Intención expresiva y comunicativa. Uso de los materiales y herramientas.
- Decisiones que se fueron tomando en el proceso de creación.
- Empleo personal que se hizo de los materiales y herramientas con fines expresivos.

Las operaciones referidas a su realización

- Operaciones que implican la representación de una idea o imagen mental.

- Selección de materiales, que permiten definir líneas, formas y colores.
- Distribución espacial de lo que va plasmando.
- Uso de los materiales según las necesidades que se van planteando.

Recorrido de Experiencias:

Indagación del Ambiente Natural, Social y Tecnológico

Compartiendo la idea de Trélez Solís,¹⁴⁰ entendemos al ambiente como “una concepción dinámica, cuyos elementos básicos son una población humana con elementos sociales, un entorno geográfico con elementos naturales y una infinita gama de interacciones entre ambos. Para completar el concepto hay que considerar, además, un espacio y tiempo determinados, en los cuales se manifiestan los efectos de estas interacciones”.

Consideramos como elementos sociales a las personas y sus diferentes maneras de organización, todo lo generado por el ser humano: cultura, ciencia, tecnología; mientras que elementos naturales son los que existen en la naturaleza: elementos físicos, químicos y biológicos.

La interacción resultante entre los elementos básicos del ambiente, da lugar a la conformación de un **sistema dinámico y complejo**, en donde se destacan las influencias mutuas de la heterogeneidad de sus componentes. Esto implica, pensar desde una configuración sistémica,¹⁴¹ en las interacciones e interdependencias entre los aspectos naturales, sociales, económicos, culturales, políticos, tecnológicos, éticos y estéticos de los distintos fenómenos, siempre desde una perspectiva histórica.

Tenemos que considerar que los seres humanos y su hacer tecnológico inciden en el proceso de cambio del ambiente, provocando algunas veces efectos beneficiosos y otras veces efectos nocivos sobre el mismo. Por ello, pretendemos que nuestros alumnos desarrollen una **conciencia ambiental**,¹⁴² para que en forma gradual y progresiva, actúen responsable y críticamente en el proceso de transformación del medio.

Los niños perciben la realidad como un todo no parcializado. La misma despierta en ellos curiosidad e interrogantes acerca del ambiente que los rodea. Sus preguntas y cuestionamientos inauguran una forma de pensamiento tal, que el ambiente además de estar presente, se ubica en el lugar de objeto de conocimiento y como recorrido para el desarrollo de múltiples experiencias y contenidos a aprender.

En esta etapa, es preciso que acompañemos a los niños a observar, comprender y organizar la realidad, para que construyan los saberes que les permitan desenvolverse en la sociedad, ejerciendo una ciudadanía responsable. **Les brindaremos la oportunidad de construir las herramientas socioculturales necesarias, para que enriquezcan, complejicen y amplíen sus conocimientos acerca del ambiente.**

De esta manera, es posible que nuestros alumnos sean capaces de elaborar relaciones y descripciones cada vez más complejas sobre el ambiente, y en particular, comiencen a establecer algunas vinculaciones entre los aspectos sociales,

140 Trélez Solís, E. (2002). La Educación Ambiental Comunitaria y la prospectiva: una alianza de futuro. En Revista Tópicos en Educación Ambiental. vol.4 n° 10. Universidad de Guadalajara, México.

141 Una perspectiva sistémica implica un orden aditivo en abordaje del ambiente, en el que en primera instancia se identifiquen los diversos componentes del sistema para luego intentar explicar sus relaciones e interacciones.

142 El concepto de Conciencia Ambiental, formado por las palabras: “conciencia” que proviene del latín conscientia, conocimiento; y la palabra “ambiental” de ambiente, entorno, o suma total de aquello que nos rodea, afecta y condiciona en la vida como individuos y sociedad. Comprende la suma de valores naturales, sociales y culturales existentes en un lugar o momento determinado, que influyen en la humanidad, así como en las generaciones venideras. De este modo, Conciencia Ambiental significa conocer y valorar nuestro entorno para cuidarlo con una conciencia colectiva social y solidaria.

naturales y tecnológicos que lo conforman. Veamos entonces, qué aportan cada uno de estos campos de conocimiento científico a la indagación del ambiente:

Las **Ciencias Sociales** tienen por objeto de estudio al hombre en sociedad. Realizaremos la indagación del ambiente, entendiéndolo como un entramado de relaciones a ser interpretado desde la organización del paradigma de la complejidad.¹⁴³ Desde este posicionamiento, consideraremos al espacio geográfico, como el lugar donde los sujetos interactúan con los diferentes componentes sociales, naturales y tecnológicos en un tiempo histórico, que refiere a los cambios y permanencias que se suceden en el tiempo.

Por su parte el aporte de las **Ciencias Naturales**, está orientado a ofrecer a los niños la posibilidad de organizar, ampliar y enriquecer su mirada sobre el entorno natural y los fenómenos que allí se producen, desarrollando actitudes individuales y colectivas necesarias para acercarse al conocimiento: capacidad de dudar, explorar diversos objetos y materiales, realizar distintas experiencias, criticar, elaborar hipótesis y conclusiones. El proceso de construcción del conocimiento partirá de una perspectiva descriptiva, avanzando hacia una perspectiva explicativa, que les permita encontrar regularidades en el funcionamiento de la naturaleza sin la necesidad de buscar la “causalidad científica” sobre los distintos hechos y fenómenos.

Los aportes de la **Tecnología** posibilitarán a los niños la construcción de saberes que los ayuden a diferenciar, progresivamente, lo que es propio de la naturaleza, de lo hecho por el hombre. Consideremos que los niños pequeños conciben los productos tecnológicos como algo “natural”, independientes de la acción y de las intenciones humanas. Por ello, en el Jardín de Infantes propiciaremos “desnaturalizar” los productos y los procesos tecnológicos, de manera que adviertan que lo hecho por el hombre, generalmente surge en respuesta a necesidades primarias, tales como: comer y protegerse de las inclemencias del tiempo; o como consecuencia de la vida en comunidad: comunicarse y desplazarse de un lugar a otro. En nuestras propuestas, entonces, contemplaremos el análisis de objetos o productos, desde preguntas que ayuden a los niños a conocer y entender el entorno artificial. En lo que se refiere al conocimiento de los procesos productivos, analizaremos la transformación de la materia prima en un producto.

Propósitos

- Brindar oportunidades para enriquecer y complejizar los saberes de los niños sobre el ambiente social, natural y tecnológico.
- Acompañar a los niños en la indagación del ambiente, incentivando la curiosidad y el interés por conocer.
- Ofrecer experiencias educativas que promuevan la observación, la exploración, el análisis y el establecimiento de relaciones cada vez más complejas sobre el ambiente.
- Ofrecer múltiples y variadas oportunidades que permitan acceder a conocimientos de su entorno cercano inmediato y a contextos más lejanos a su realidad cotidiana.
- Formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos y responsables en el cuidado del ambiente, capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte.

¹⁴³ El paradigma de la complejidad, introducido por Edgar Morin, es considerado como uno de sus más grandes aportes a la teoría de las ciencias, a través del cual nos aproximamos a una nueva forma de pensar la realidad: al conocimiento de la diversidad y de lo particular.

Recorrido de Experiencias: Indagación del Ambiente Natural, Social y Tecnológico

CONTENIDOS PARA 3, 4 y 5 AÑOS		
Ciencias Sociales	Los grupos e instituciones como espacios sociales de convivencia	-Exploración y reconocimiento de grupos sociales y distintas instituciones: educativas, de salud, religiosas, culturales, de preservación del ambiente natural, entre otras. Identificación de roles y funciones. Oficios y profesiones. Semejanzas y diferencias. -Aproximación a algunos cambios y permanencias a través del tiempo en la organización y vida familiar. Relaciones de parentesco y normas que organizan las vidas en las familias. Derechos y responsabilidades de cada uno. Las historias de los niños, de sus familias y de la comunidad. -Cambios y permanencias en las instituciones, grupos sociales y objetos culturales. -Celebraciones culturales: cumpleaños, fiestas patronales, fiestas populares y/o comunales, entre otras. -Las comunidades en el tiempo. Los pueblos originarios, comunidades de inmigrantes. Diversidad étnica y cultural. Interculturalidad y multiculturalidad. -El respeto por el otro, las diversas tradiciones y expresiones culturales. Reconocimiento y progresiva valoración de los modos de vida y creencias diferentes a las propias. -Identificación de normas para una convivencia saludable en los distintos contextos de interacción social. Derechos y deberes. -Iniciación y progresivo conocimiento de normas relacionadas a la educación vial y a la seguridad personal y de los otros.
	El espacio social. Su ubicación, organización y funcionalidad	-Lugares significativos: identificación, exploración, descripción y registro de los mismos. Funciones y uso que le dan las personas. -Reconocimiento y localización de espacios sociales cercanos y lejanos: ubicación en el espacio geográfico, características arquitectónicas, organización y funcionalidad. Comparaciones entre espacios sociales.
	El ambiente social en nuestra historia	-Aproximación al conocimiento y valoración de algunos episodios de nuestra historia, a partir de la indagación de costumbres de la vida cotidiana en diferentes épocas. -Conocimiento y valoración de sucesos de nuestra historia a través de testimonios del pasado y sus huellas presentes en el espacio vivido: monumentos, pinturas, objetos culturales, museos. Identificación y conocimiento de distintas fuentes de información. -Reconocimiento de los símbolos patrios para la construcción de la identidad y la ciudadanía.

Recorrido de Experiencias: Indagación del Ambiente Natural, Social y Tecnológico

CONTENIDOS PARA 3, 4 Y 5 AÑOS		
Ciencias Naturales	Fenómenos del ambiente	-Indagación de algunas interacciones entre los objetos y materiales: flotación, absorción, mezclas, soluciones, transmisión de luz, de sonido, acción de la temperatura, entre otros. -Identificación de procesos de transformación de la materia: evaporación, solidificación, condensación, cocción, teñido, decoloración. -Cambios reversibles e irreversibles. -Iniciación en el uso de instrumentos simples: tamices, coladores, goteros, entre otros. -Observación, selección y registro de información a través de dibujos, listas, croquis, cuadros, fotos, tablas. -Conocimiento de hechos y fenómenos naturales que ocurren en el ambiente: lluvia, viento, granizo, nubosidad, entre otros. -Relaciones entre ellos y su incidencia en la vida de plantas, animales y personas. -La deforestación. Pérdida de especies y su impacto en el medio ambiente. -Fenómenos naturales: día y noche, cambios climáticos estacionales, eclipses, sismos, vulcanismo, entre otros.
	Seres vivos	-Los seres vivos: características, formas de comportamiento. Diferenciación entre diversidad de seres vivos. -Reconocimiento de rasgos comunes y diferentes en plantas y animales. Relaciones entre sí y con otros componentes del entorno: agua, aire, luz y suelo. Su incidencia en la vida. -Cambios que operan en los seres vivos, en distintas épocas del año. -Identificación y conocimiento de animales del entorno en peligro de extinción. -Atención y cuidado responsable de animales y plantas. -Reconocimiento del propio cuerpo identificando semejanzas y diferencias. Cambios en las distintas etapas de la vida. -Identificación de las partes externas del cuerpo humano y sus funciones. -Aproximación al reconocimiento de algunos órganos internos en relación a funciones vitales. -Valoración y respeto por las diferencias de género. -Cuidado de sí mismo de los otros y del ambiente. Promoción de conductas saludables. Hábitos de buena salud. Higiene personal y social. Alimentación saludable. Prevención de enfermedades. Prevención de la contaminación ambiental.
Tecnología	Los productos y procesos	-Exploración y reconocimiento de distintos productos tecnológicos en el entorno. Iniciación en el análisis morfológico y funcional de los objetos. -Exploración e identificación de productos de uso en la vida diaria, juguetes, utensilios y artefactos. -Características y propiedades de algunos productos contruidos con materiales naturales y artificiales: color, forma, tamaño, textura, peso, entre otros. -Propiedades de algunos materiales y sus transformaciones: arena, agua, madera harina, plástico, telas, cartón, entre otros.

Recorrido de Experiencias: Indagación del Ambiente Natural, Social y Tecnológico

CONTENIDOS PARA 3, 4 y 5 AÑOS		
Tecnología	Los productos y procesos	-Interacciones en la transformación de la materia prima: procesos tecnológicos en distintos espacios. Ej. Transformación del trigo en harina; la madera en muebles. -Uso responsable de productos tecnológicos. -Normas de seguridad: objetos punzantes, cortantes, eléctricos, productos químicos y tóxicos. -Reconocimiento de herramientas, máquinas y artefactos inventados por el hombre para satisfacer distintas necesidades de: alimentación, vestimenta, vivienda, transporte, comunicación. Cambios a lo largo del tiempo, por ejemplo: la plancha de carbón, eléctrica, de vapor. -Reconocimiento de procesos de transformación de materia prima en productos tecnológicos: proceso productivo de la caña de azúcar, harina de trigo, dulce de leche, miel de caña, entre otros. -Impacto de la tecnología en el ambiente: uso de celulares en la disminución de la población de mariposas; contaminación de ríos por desechos tóxicos de fábricas; creación de un dique para la provisión de agua y luz eléctrica, entre otros.
Modos de indagar el ambiente natural, social y tecnológico.		-La observación a simple vista o con instrumentos sencillos como ser: lupas, microscopios, entre otros. -La exploración del ambiente a través del contacto directo y las experiencias vividas en el entorno, y la exploración de materiales, indagando sus posibilidades para ver cómo es, qué permite hacer, qué posibilidades de transformación ofrece. -El establecimiento de comparaciones. -Búsqueda de información. -Registro de información: utilizando distintos procedimientos: dibujos, croquis, esquemas conceptuales. -Modos de comunicar la información: videos, diapositivas, afiches.

Orientaciones para la enseñanza

Al ser el ambiente un entramado de relaciones que se caracteriza por su amplitud y complejidad, nos enfrentamos al desafío de indagarlo a partir de diferentes abordajes. **Para una mejor comprensión del mismo, una forma de trabajarlo será incluir, integrada y articuladamente, los contenidos de los distintos campos del conocimiento que refieren a Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.** Ejemplo de esto serían las unidades didácticas: "La Feria de Simoca" y "El Museo Miguel Lillo". Otra alternativa de trabajo, podría ser una propuesta en la que uno de estos campos tenga mayor relevancia que los otros, como es el caso del proyecto: "La Vinchuca", o bien podríamos plantear situaciones en las que abordemos contenidos específicos desde uno de los campos del conocimiento, como ser las secuencias didácticas específicas: "Magnetismo", "Meteoritos". Al momento de planificar, tendremos en cuenta las estructuras didácticas que más se adecuen al modo de abordaje y a nuestros propósitos educativos.

Analizar el ambiente social, natural y tecnológico del que forman parte los niños nos permitirá decidir cuáles son los "recortes del ambiente" o "recortes de realidad" más significativos a la hora de diseñar nuestras propuestas. En este sentido, un recorte refiere a una porción o una parte de esa realidad que tomamos como objeto de indagación, manteniendo las características de la misma para su estudio. Propiciaremos que los niños puedan partir de los conocimientos previos, cuestionarlos, hallar la manera de interrogarse e intentar dar respuestas acerca del mundo construido día a día.

"Seleccionar un recorte nos plantea el desafío de renunciar a la exhaustividad, sobre todo tratándose de niños tan pequeños, para ganar en profundidad de modo de ofrecernos la posibilidad de enriquecer sus conocimientos sobre algún contexto cotidiano y conocido y también, acercarlos a contextos desconocidos que probablemente, de no mediar la escuela, no tendrían ocasión de conocer." ¹⁴⁴

Para la selección de un recorte de la realidad, tendremos que:

- Incorporar aquellos recortes que refieran a la vida en la comunidad donde está ubicado el Jardín.
- Escoger recortes variados que permitan complejizar la mirada sobre lo conocido y acercar otros menos conocidos por los niños.
- Contextualizar los recortes, como por ejemplo: "El Museo Timoteo Navarro", "La verdulería de la Feria de Atlético", "El taller de calzado "Don Jorge".

Una vez decidido el recorte, tenemos que realizar nuestro plan de trabajo. La unidad didáctica será la estructura más adecuada para organizar la enseñanza de un recorte de la realidad.

Otra manera de indagar el ambiente es a través de proyectos. Los mismos partirán de una problemática o necesidad que signifique un desafío posible a ser asumido por los niños, y culminará con la elaboración de un producto: "la confección de una enciclopedia sobre animales en extinción de la zona", en el caso del ambiente natural; "confección de folletos de educación vial: normas de comportamientos del peatón en la vía pública", en relación al ambiente social y "la realización de un volantín o barrilete", para el ambiente tecnológico.

Así también, hay contenidos que no pueden entramarse en una unidad didáctica o proyecto, y que requieren el abordaje desde uno de los campos de conocimiento en particular, en tal caso lo haremos a través de secuencias didácticas específicas, como por ejemplo en el caso de las efemérides y los cambios climáticos, entre otros.

¹⁴⁴ Kaufmann, V. Serulnicoff, A. (2000). Conocer el ambiente: Una propuesta para las ciencias naturales y sociales, en Malajovich, A. (comp.), Recorridos didácticos en el nivel inicial. Buenos Aires: Paidós.

En las distintas actividades que realicemos, será importante **ofrecer a los niños oportunidad de:**

- **Observar:** Tomaremos decisiones didácticas claras respecto a qué observar, dónde, cómo, con qué, para qué observar.
- **Explorar:** Posibilitaremos el reconocimiento de los distintos componentes del ambiente a través de acciones en las que los niños decidan cómo hacerlo y en otras ocasiones, con nuestra orientación, por medio de preguntas guiadas.
- **Buscar información:** Además de los recursos convencionales como los libros, enciclopedias, folletos, periódicos, revistas, utilizaremos las TIC.
- **Entrevistar:** Orientaremos a los niños para preguntar aquello que no saben y que se relaciona con lo que les interesa indagar.
- **Participar de salidas educativas y experiencias directas:** Recordemos que debemos prever el antes, el durante y el después de las mismas.
- **Jugar:** La indagación del ambiente brinda a los niños la posibilidad de enriquecer los juegos, incorporando nuevos elementos, situaciones y contenidos en el transcurso de los aprendizajes. Por ejemplo, en un recorte podemos utilizar el juego dramático: en el inicio, para indagar los conocimientos previos de los niños; en el desarrollo, para enriquecer y sistematizar la construcción de nuevos saberes y en el cierre, para evaluar los aprendizajes logrados.
- **Realizar actividades para registrar, organizar y sistematizar la información:** Posibilitaremos la utilización de diversos recursos como el dibujo, croquis, escritura mediatizada, fotografías, entre otros.
- **Participar en distintas conformaciones grupales:** Organizaremos diferentes formas de agrupamiento de los niños: en pequeños grupos, en parejas, en propuestas colectivas e individuales.

Relatos de propuestas pedagógicas de Indagación del Ambiente Natural, Social y Tecnológico

- A partir de la Unidad Didáctica: "La panadería de Anabel"¹⁴⁵

La docente eligió trabajar con un negocio cercano a la escuela "La panadería de Anabel". Para ello indagó los conocimientos de los niños por medio de preguntas, registrando las respuestas a través de escritura mediatizada.

Después organizó con los niños la visita a la panadería para abordar desde las Ciencias Sociales, la función social del negocio, su organización y funcionamiento; desde Tecnología, el proceso de elaboración del pan, las herramientas, máquinas y materias primas que se utilizan y desde las Ciencias Naturales, las normas de higiene. Los niños se agruparon para realizar distintas actividades durante la visita: registros a través de fotografías, grabaciones, dibujos, y la compra de algunos productos de la panadería.

Al regreso, dialogaron sobre lo vivenciado, escucharon las grabaciones, miraron los registros gráficos, y con el propósito de organizar la información obtenida, acordaron invitar al dueño de la panadería y al maestro panadero para realizarles una entrevista.

La propuesta incluyó el armado de una panadería en la sala, dando lugar al juego dramático, que se fue reiterando y complejizando, con la incorporación de nuevos recursos y la profundización de sus conocimientos, en relación al funcionamiento de la panadería, de las personas que allí trabajan, de las actividades que se realizan en la misma y el uso de las máquinas y herramientas.

En la entrevista realizada al maestro panadero, surgió el interés de los niños por elaborar pan en el Jardín, para lo cual le solicitaron la receta. Asimismo se buscaron y seleccionaron otras variantes sencillas para la elaboración del pan. Se decidió finalmente realizar una masa con levadura y otra sin levadura, cuyas recetas fueron registradas a través de escritura mediatizada por la docente.

Para la realización del pan, se tuvieron en cuenta las recetas elegidas y sus ingredientes, las herramientas necesarias y

¹⁴⁵ Escuela de Nivel Inicial Domingo Faustino Sarmiento. Lules. Tucumán. Sala de 5 años. Docente: Sandra Toledo.

las normas de higiene para la elaboración, observando las diferencias entre ambos preparados. Por último, se elaboraron las conclusiones y el registro gráfico de la experiencia.

La evaluación de lo aprendido por los niños se realizó a partir de confrontar lo aprendido con los distintos registros realizados al inicio de la propuesta y a través del juego dramático, como cierre de la misma.

- A partir del Proyecto: "La Vinchuca"¹⁴⁶

La escuela en donde se desarrolló el proyecto, se encuentra ubicada próxima a los límites con la provincia de Santiago del Estero. El Jardín es una plurisala conformada por niños provenientes de la propia localidad, como así también, de poblaciones de la vecina provincia. Es una zona donde proliferan diversos insectos, entre ellos la "vinchuca", agente transmisor del "Mal de Chagas Mazza", siendo ésta una problemática que aqueja a la comunidad a la que pertenece la escuela y a las poblaciones cercanas.

La docente, en conversaciones con el grupo de niños, pudo percibir el desconocimiento de los mismos al respecto, motivo por el cual decidió encarar un proyecto con la finalidad que adquirieran, desde Ciencias Naturales, conocimientos del insecto y la enfermedad que transmite y desde las Ciencias Sociales, las medidas preventivas necesarias, haciendo difusión de ellas en la comunidad y atendiendo así a la necesidad de mejorar y cuidar el ambiente social y natural.

Para ello, indagó y registró las ideas previas de los niños sobre la vinchuca: sus características externas, alimentación, reproducción, lugares donde se ocultan y enfermedad que transmite. Se enviaron encuestas a los hogares, obteniendo resultados similares a los de los niños sobre la enfermedad de Chagas y el peligro que la misma representa para la salud.

En sucesivas jornadas y a través de diversas actividades como: una mesa de lectura con cartillas informativas, guías de salud, folletos, enciclopedias, libros de insectos, entre otros; visita al CAPS de la localidad; charla del agente sanitario, investigación acerca de las vinchucas, sus características morfológicas, alimentación, reproducción y enfermedad que transmiten, realizando comparaciones con las ideas previas del grupo.

Para ampliar el conocimiento de los niños y realizar una proyección comunitaria, se buscó el asesoramiento de especialistas, quienes llevaron a cabo una charla en el local escolar. La misma estuvo a cargo de miembros del Departamento de Infectología del Ministerio de Salud y contó con la participación de niños del establecimiento de los diferentes niveles, familias y la comunidad de La Florida, Leales. Se solicitó a la Comuna, mediante la presentación de una nota que los niños realizaran mediante el dictado a la docente, la fumigación de la escuela y de las casas de la zona.

La investigación llevada a cabo conjuntamente con los pequeños, resultó muy significativa dado que es una problemática que aqueja a la localidad de La Florida y a localidades aledañas. Con lo investigado se confeccionaron portadores de texto y registros gráficos de los niños, armando un folleto explicativo sobre lo estudiado y las conclusiones obtenidas, que se expusieron en las galerías del establecimiento y en los negocios de la localidad.

La evaluación dio cuenta de los aprendizajes logrados por los niños, entramando conocimientos relativos a Ciencias Naturales y a Ciencias Sociales, necesarios para comprender y actuar en su realidad.

- A partir de la Secuencia Didáctica Específica: "El sulky de Simoca"¹⁴⁷

Habiendo realizado una visita a la Feria de Simoca, la docente eligió trabajar con la Secuencia Didáctica Específica "El Sulky de Simoca", teniendo como propósito que los niños conozcan más acerca del mismo. La estructura fue abordada desde la Tecnología haciendo una lectura del objeto y realizando un análisis de un producto tecnológico artesanal.

En un primer momento la maestra indagó, a partir de preguntas y dibujos, lo que los niños conocían acerca del sulky.

¹⁴⁶ Escuela N° 194 Leocadio de Jesús Cabrera. La Florida, Leales. Tucumán. Plurisala. Año 2011.

¹⁴⁷ Escuela Josefa Díaz. Sala de 5 años. Docente: Jessica Cárdenas. Año 2014

Dado que este medio de transporte es muy utilizado en la comunidad y que forma parte del folklore de este departamento de la provincia de Tucumán, se planteó la necesidad de conocer más sobre el mismo. Para ello, propuso la búsqueda de información en libros, folletos y publicidades de la Municipalidad de Simoca e internet.

Otro día se proyectó un video sobre el sulkys, aludiendo a su fabricación, sus partes, la forma, el funcionamiento y utilidad de cada una de ellas; es decir, un análisis morfológico, funcional y estructural. Posteriormente, se dialogó en torno a la información obtenida y luego de la misma, los niños realizaron sus producciones con diferentes técnicas plásticas agrupados según sus intereses.

En otra jornada, algunos niños llegaron entusiasmados al Jardín para compartir las producciones gráficas sobre el sulkys realizadas en familia a partir de la información recabada por ellos, lo que facilitó el reconocimiento de las partes del mismo y la realización de un análisis estructural general.

Se decidió también, llevar a cabo una entrevista con un artesano de sulkys, quien proporcionó el marco teórico que permitió un análisis histórico-social, estructural, de funcionamiento, tecnológico, económico y relacional del sulkys.

En otra instancia, la docente registró por escrito el análisis y la observación realizada por los niños, entre lo previo, el video y la información aportada por las familias, confrontando los diferentes registros.

Posteriormente se cursó una invitación a las familias y se propuso la construcción de prototipos de sulkys con distintos materiales, arribando a conclusiones. Como cierre se realizó una muestra en la Institución, donde los niños compartieron lo aprendido.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación del trabajo realizado en los Jardines, supone analizar si las distintas propuestas de enseñanza que implementamos, se orientaron a que nuestros alumnos se inicien en la construcción de saberes referidos a:

- Establecer relaciones entre las funciones que cumplen las instituciones, los distintos espacios sociales, objetos culturales y las necesidades de las personas.
- Establecer las relaciones entre las funciones de las instituciones y los trabajos que son necesarios para que ellas funcionen.
- Conocer sucesos de nuestra historia a través del testimonio del pasado.
- Reconocer episodios referidos a su vida personal y a su comunidad.
- Reconocer aspectos que cambian con el paso del tiempo y otros que permanecen, en relación a las instituciones, los objetos, los trabajos, aspectos de la vida personal, de las familias o de la comunidad.
- Valorar y respetar formas de vida diferentes a la propia.
- Desarrollar actitudes de cuidado y respeto en relación al ambiente social y natural.
- Reconocer la existencia de diversidad de seres vivos, su estructura, comportamiento, sus principales funciones y las relaciones que se establecen con el ambiente natural.
- Diferenciar lo natural de lo artificial, identificar productos y procesos tecnológicos.

Recorrido de Experiencias:

Matemática

Si nos remontamos a nuestra historia escolar, cuando hablamos de matemática, nos encontraremos con experiencias tales como las de resolver ejercicios y problemas, reconocer propiedades, aplicar fórmulas. Con este recuerdo, es probable que en nuestras prácticas nos focalicemos en la enseñanza de un conjunto de conocimientos y técnicas que los niños

deberán aprender a emplear en circunstancias determinadas.

En cambio, si **entendemos la matemática como una actividad humana y una práctica social cuyos saberes se crean, se re-crean, se revisan, se descartan y se amplían en función del uso y de las aplicaciones, la matemática adquiere características de un bien cultural, como un patrimonio que todos podemos poseer.**

Un ejemplo de lo que afirmamos, es la creación, uso y evolución de los sistemas de numeración. Para ello, los diferentes pueblos inventaron y desarrollaron una serie de signos organizados según reglas precisas, que permitieron resolver una variada cantidad de situaciones relacionadas con actividades económicas y sociales. Es decir, que los conocimientos matemáticos no se estancan o cristalizan, sino que por el contrario, crecen, se reorganizan, aumentan, y también en algunos casos, son reemplazados por otros, en estrecha vinculación con los avances de la ciencia, la investigación y las herramientas tecnológicas; repercutiendo en la enseñanza.

¿Qué significa aprender matemática en el Jardín de Infantes?

Aprender matemática significa resolver problemas y, a través de esta actividad, construir conceptos, iniciarse en la apropiación de un lenguaje específico, aprender a trabajar con otros en una actividad esencialmente social, en la que los conocimientos se producen en relación con los demás sujetos y sus saberes.

La “resolución de problemas”, es una capacidad que desarrollaremos en los niños en las interacciones sociales dentro del contexto de las actividades diarias del Jardín. Dicha expresión ha sido muy utilizada en varios campos del conocimiento, y por ello, es necesario precisarla. La definimos como aquellas acciones que el sujeto organiza, anticipa y concreta en función de dar respuesta o solución a una situación problemática.

Podemos entender por problema a **una pregunta:** “¿Alcanzarán los globos para darle uno a cada niño de la sala?” “¿Todos los niños de cuatro años pesan lo mismo?”; a **un juego:** De bolos, de dados; a **una actividad o secuencia de actividades:** Buscar y pegar los triángulos necesarios que permiten “rellenar”¹⁴⁸ un paralelogramo; a **una indicación** a un compañero nuevo sobre cómo llegar al patio; a **una discusión** sobre lo afirmado por un par: “El 9 le gana a todas las demás cartas”, “Un cuadrado a veces tiene todos los lados iguales”. Un problema, entonces, puede ser entendido como una duda, un desafío, algo desconocido a explorar...

*Consideramos que **una actividad puede constituir un problema matemático para un alumno, en la medida en que involucre un enigma, un desafío a sus conocimientos matemáticos, es decir, si éstos le permiten iniciar la resolución del problema y, para hacerlo, elabora un cierto procedimiento y pone en juego las nociones que tiene disponibles, modificándolas y estableciendo nuevas relaciones.***¹⁴⁹

Por ejemplo, elegir dos triángulos que permitan armar un cuadrado: “¿Se podrán usar dos triángulos cualesquiera?”. Seguramente frente a este problema, los niños deberán explorar pares de triángulos y analizar si forman o no un cuadrado, es decir, la acción de exploración se moviliza por la pregunta realizada por un docente o un compañero. La discusión entre pares, la puesta en marcha de alguna hipótesis construida en grupo, la validación de alguna idea, adquirirá pleno sentido en función de generar argumentos o comprobaciones que afirmen o descarten ciertas hipótesis. En el caso del ejemplo dado, una afirmación posible podría ser: “cualquier par de triángulos forman un cuadrado” o “dos triángulos parecidos que tengan ‘los lados derechos’ -podría decir un niño en referencia a los ángulos rectos- arman un cuadrado” (hipótesis que habrá que completar respecto a la longitud de los lados).

¹⁴⁸ Figuras con pares de lados paralelos: rectángulos, rombos, paralelogramo propiamente dicho.

¹⁴⁹ NAP. Serie Cuadernos para el Aula. Matemática 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (2006)

Es fundamental que los docentes estemos atentos a lo que hace el niño mientras intenta resolver la situación “por sí mismo”, para poder intervenir adecuadamente. **El trabajo con problemas exige una intervención educativa que contemple los tiempos que necesitan los niños para reflexionar acerca de lo que se les pide, para la búsqueda de diferentes estrategias de resolución, para dar explicaciones y confrontarlas con las de sus compañeros.** Ello implica que intervengamos sólo cuando el niño lo necesita, sin indicarle cómo resolver o diciéndole “es así”.

Es necesario que les demos oportunidades para que comprendan el problema, reflexionando sobre lo que el mismo demanda, que busquen respuestas, mientras los alentamos a la reflexión, la verbalización, la revisión y la confrontación de ideas, en un clima donde cada uno aprende con y de los otros. Contribuiremos así, a la paulatina adquisición de confianza en sus propias posibilidades para resolver problemas, tomar decisiones y sostener o modificar sus ideas, a través de la participación en debates, discusiones, tareas grupales y la aceptación progresiva de las reglas de juego, con lo que contribuiremos a que desarrollen desde pequeños, el gusto y el interés por la matemática.

Los números naturales

En los últimos veinte años se desarrollaron, tanto en nuestro país como en otros países, múltiples investigaciones ¹⁵⁰ que arrojaron datos acerca de las aproximaciones de los niños a la comprensión global de los números y su forma de organización en un sistema de numeración. Esas investigaciones, desde un marco didáctico, plantearon algunas ideas que creemos necesario atender:

- Los niños poseen conocimientos numéricos que fueron contruidos al utilizar números (palabras o escrituras) en su entorno cotidiano. Por lo tanto, coinciden en sugerir que el uso de los números en diversas, variadas y frecuentes situaciones, son una entrada ideal para la conceptualización y sistematización, y no a la inversa.
- Las actividades que incluyen el uso números, posibilitan la expresión y el intercambio de los conocimientos informales que los niños poseen, para sistematizarlos, mejorarlos, ampliarlos o modificarlos.
- Los conocimientos no se apilan ni acumulan. Por lo tanto, las hipótesis elaboradas por los niños -erradas o próximas a ser verdaderas- coexisten y persisten a otras formulaciones más precisas que podamos realizar en el marco de la enseñanza. En este sentido, las investigaciones sugieren discutir entre y con los pares la validez de esas hipótesis. Los errores -afirman- no denotan “falta de conocimiento” sino que son ideas personales que funcionan a modo de teorías, concepciones contruidas a partir de experiencias, y a través de las propuestas, el grupo de pares es el encargado de poner estas ideas en discusión.
- También sostienen la importancia de las intervenciones docentes para que todo lo anterior suceda.

Números naturales: usar números y aproximarse al sistema de numeración

El uso de los números en diversas situaciones y la exploración de las relaciones numéricas para aproximarse a cómo se organiza el sistema de numeración que usamos habitualmente, formarán parte de la selección de actividades. Podremos realizar propuestas diferenciadas de ambas, aunque en ocasiones aparezcan juntas. Así por ejemplo, tanto en el recitado oral como en las escrituras, los niños podrán explorar aquellas cantidades a las que denominan “números grandes” de la sucesión ordenada de números.

a. Usar números: conocer para qué sirven

Trataremos de proponer problemas relacionados con diversas situaciones de uso de los números y, de este modo, favorecer que los niños construyan sentidos: para qué sirven, en qué situaciones se usan,

¹⁵⁰ Lerner, D; 1992; Lerner; Sadovsky; Wolman; 1994; Alvarado, 2000, entre otras.

cuáles son sus funciones. Será importante que evaluemos cuál es el uso más frecuente en relación con la zona en donde se encuentra inserto el Jardín, de modo de entablar puentes entre la experiencia cotidiana de los niños y las actividades pedagógicas.

En los contextos rurales como urbanos, se presentan las escrituras numéricas en diversos portadores como carteles con precios, numeración de calles, teléfonos; también, es usual que aparezcan en la vida cotidiana, los números para medir metros, kilómetros, kilogramos. En ambos contextos es frecuente el uso de la numeración oral, como sería por ejemplo, para contar animales o mencionar ciertos montos de dinero. **Este acercamiento a las experiencias que los niños tienen en su entorno familiar y social, nos permitirá contextualizar las actividades, pero también reconocer los límites o las experiencias faltantes y permitir el ingreso a aquellas situaciones más lejanas de manera de enriquecer sus conocimientos.**

Desde estas primeras incursiones en cuanto al uso de los números, los niños irán construyendo y sistematizando algunas relaciones propias de los números naturales: "Si agrego uno más, digo el número que sigue"; o bien, "El 8 le gana al 5"; "Un número que tiene dos números es mayor, le gana a los de un solo número".

b. Aproximación al sistema de numeración

Como sabemos, nuestro sistema posee reglas que no están totalmente explícitas pero que consideramos al decir, escribir o leer números. Se trata entonces de que **propongamos problemas que permitan a los niños comenzar el largo camino hacia la comprensión de las reglas del sistema, explorando regularidades en diferentes contextos numéricos. Entendemos por "regularidades" del sistema de numeración,** al modo en que están organizadas tanto las escrituras numéricas como las "palabras-números" que decimos, al recitar la sucesión ordenada de números o para nombrarlos y leerlos.

Por ejemplo, después de los "números redondos" todo vuelve a empezar: "veinte, veintiuno, veintidós"; "cien, ciento uno, ciento dos", etc. Existe una zona "irregular" que es la que sigue después del 10: "once, doce, trece, catorce, quince". A partir de allí, se regulariza según la secuencia uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve. Otros ejemplos: "Cuando decimos treinta y... los números se escriben con un tres adelante..."

Cuando un niño reconoce una regularidad, algo que se repite habitualmente y toma conciencia de esto, es capaz de cometer "errores" necesarios para llegar a la conceptualización, como por ejemplo decir "treinta y diez" al desconocer la decena que sigue, que desde nuestra perspectiva, expresa una lógica, una forma de pensar. Otros ejemplos habituales son los que aparecen cuando dicen: "dieciuno, diecidós, diecitrés", o cuando escriben 10 y 8 por 18. Como vemos, estas formas de mencionar y de escribir números, dista de ser un "desconocimiento", son conocimientos producto de una observación sistemática y de la reflexión sobre las reglas del sistema, sobre lo que se repite y lo que sigue después de cada número "redondo" o "nudo", según Lerner-Sadovsky, 1994.

Experiencias para conocer más sobre el espacio

La enseñanza del espacio implica abordar propuestas que permitan a los niños utilizar y comunicar información sobre el espacio que habitan. Se trata de enriquecer y sistematizar los conocimientos construidos por los alumnos en el entorno escolar y extraescolar, mediante la ampliación del dominio de experiencias espaciales.

Para ello, a través de propuestas ofreceremos **la oportunidad de describir y representar oral y gráficamente, posiciones de objetos o personas, trayectos y recorridos, y propiciaremos también, la producción e interpretación de mensajes que comuniquen posiciones y desplazamientos.** Por ejemplo, pueden contar dónde queda la casa de un vecino amigo, utilizando terminología propia como ser "a la vuelta", "cerquita", "más

arriba". Los niños pueden utilizar gestos, palabras más o menos precisas y algunos puntos de referencia. Estos últimos pueden ser relativos a su posición o bien a un lugar o punto conocido.

Experiencias para conocer más sobre formas geométricas

Los niños reconocen de manera general algunas formas geométricas. Tal vez pueden nombrar algunas figuras o cuerpos y reconocer algunas similitudes globalmente. Por ejemplo: "los cubos se parecen a los cuadrados"; "me gustan los caramelos redondos"; "ahora con un círculo voy a hacer una cabeza"; "no me sale la ventana cuadrada". Se trata entonces, de **plantear problemas que requieran que los niños comiencen a distinguir figuras y cuerpos geométricos, a partir del análisis y la descripción de sus características**. De este modo, los alumnos se aproximarán a establecer relaciones entre figuras y de éstas con los cuerpos.

Asimismo, la posibilidad de nombrar figuras o cuerpos, como también algunos de sus elementos: lados rectos, curvos, caras planas y vértices, dependerá del tipo de problema propuesto y de los acuerdos abordados grupalmente. **No es imprescindible que el niño "nombre correctamente" sólo por el hecho de hacerlo y decirlo conforme a las normas o cánones establecidos.**

Aproximación a la práctica social de la medida

Dada la complejidad del conocimiento matemático y las particularidades propias del pensamiento infantil para conocer el sistema formal de medidas y utilizarlos de manera pertinente, nuestra tarea pedagógica en el Nivel Inicial se centrará en **ofrecer variadas oportunidades para que los niños otorguen sentido al acto de medir, conocer qué situaciones pueden resolver a través de esta práctica y explorar diferentes modos de hacerlo**. Para ello, plantearemos problemas que favorezcan la exploración de variados procedimientos de medición, no convencionales y convencionales, que puedan surgir de la iniciativa de los niños y de prácticas sociales habituales.

Los niños poseen variados conocimientos vinculados con las medidas, contruidos en interacción con los adultos, que con frecuencia hablan de medidas en su vida diaria. Las personas que rodean al niño utilizan un vocabulario referido a conceptos e instrumentos de medidas, como por ejemplo, "llovió 100 milímetros"; "compré 1 kilo de pan"; "aumentó la bolsa de 10 kilos de harina"; "caminamos 5 kilómetros para llegar a las 8"; "en 1/2 hora nos vamos". Los niños también participan de escenas en las que observan cómo los adultos utilizan instrumentos específicos para medir: centímetros de costura o metros de carpintero, balanzas diversas según qué se pesa, estimaciones a través de pasos o brazos, calendarios, etc.

Buscaremos entonces, reproducir en el Jardín algunas de estas escenas para iniciar a los niños en las prácticas de la medida. Así también, provocaremos acercamientos a los contextos en los que los niños viven para relacionar sus experiencias personales con la escuela. En un entorno rural, serían ejemplos la parcelación de áreas rurales, las unidades frecuentes para la venta o la compra de productos, como ser "la bolsa" en el sentido de una unidad de medida, la cantidad de milímetros de agua caídos en una tormenta. En cambio, en un ambiente urbano los niños tienen otro tipo de experiencias: la verdulería para pesar verduras y frutas; la farmacia y su balanza; la mercería donde compramos cintas o telas, entre otros.

Es preciso que valoremos la estimación como una forma exploratoria de alto contenido formativo para tomar medidas en contextos sociales diversos. Estimar es una de las tareas más ricas por su componente anticipatorio. "¿A cuántos pasos creen que está el mástil de la bandera?", "¿Cuánto pesará el hermanito recién nacido de Juan?". Lejos de intentar sistematizar y cerrar estas experiencias, la idea es aproximar a los niños a una práctica social, y a la vez, generar nuevas preguntas para la reflexión matemática: "¿Cómo es posible que ayer hayamos medido con los pasos de Lola, el escenario para decorarlo y hoy volvemos a medirlo con una cinta métrica y la medida cambió?" "¿Por qué con esta

botella servimos 4 vasos y con esta otra, 8?, ¿Será posible obtener con una misma botella más vasos de jugo?”.

Dado que la medida del tiempo es bastante imperceptible para los niños, es necesario que recurramos a instrumentos precisos, de manera que puedan advertir que el tiempo transcurre y que lo podemos medir. La vida cotidiana del Jardín nos ofrece múltiples oportunidades para medir el tiempo: el trabajo variado – no rutinario- con los almanaques, señalando eventos significativos para el grupo; el reloj para marcar el tiempo de actividades, para la salida o para la hora de educación física; los relojes de arena para marcar el tiempo de juego; los relojes de cocina para esperar una cocción.

Propósitos

- Promover la interacción sistemática de los niños con los conocimientos matemáticos, a través de situaciones de enseñanza que enriquezcan y amplíen los conocimientos informales con los que los niños ingresan al Jardín.
- Ofrecer variadas oportunidades para que los niños exploren, investiguen, prueben y sistematicen los conocimientos numéricos, la organización espacial, el uso de unidades de medidas y las formas geométricas.
- Crear espacios adecuados para la comunicación y circulación de ideas y conocimientos matemáticos diversos, como así también, espacios de discusión, para argumentar y debatir.
- Generar situaciones que permitan a los niños probar con confianza y seguridad, sin temor a equivocarse, reflexionando sobre sus errores como parte del aprendizaje.

Recorrido de Experiencias: Matemática

CONTENIDOS PARA 3, 4 y 5 años	
Números naturales: usar números y aproximarse al sistema de numeración.	- Los números para comparar: relaciones de equivalencia (tantos como) y de orden (mayor y menor que). - Los números como memoria: registro de cantidades a través de marcas o números. - Los números para ordenar: designar una posición (primero; segundo; etc.). - Los números para calcular. Resolver diversas situaciones en las que se modifiquen las cantidades a través de: agregar, quitar, sacar, perder, juntar o unir. También al completar, avanzar y retroceder, partir y repartir.
Sistema de numeración.	- Recitado de la sucesión ordenada de números. - Lectura e interpretación de escrituras numéricas. - Comparación de números con diversa cantidad de cifras. - Escritura de números de diversa cantidad de cifras.
El espacio.	Situaciones para comunicar posiciones: - La producción de mensajes –verbales o gráficos- que indiquen relaciones espaciales entre objetos y personas. - Interpretación de mensajes –verbales o gráficos- que indiquen relaciones espaciales entre objetos y personas. Situaciones para comunicar desplazamientos: - Producción e interpretación de mensajes –verbales o gráficos- que indiquen desplazamientos o trayectos utilizando diversos puntos de referencia.
Las formas geométricas.	- Exploración de las características de los cuerpos y las figuras. - Establecimiento de relaciones: entre figuras; entre cuerpos; entre cuerpos y figuras.
Aproximación a la práctica social de la medida.	- Medición de longitudes, capacidades y pesos utilizando diversos modos: estimación; comparación directa; comparación a través de un intermedio; con instrumentos de uso corriente. - Inicio en la medición social del tiempo: uso de instrumentos dependiendo de las duraciones que se pretendan representar (calendarios; relojes; etc.).

Orientaciones para la enseñanza

En el Jardín, la matemática está presente en diversos momentos y distintos tipos de actividades que se organizan a partir de un concepto matemático. Entre ellas podemos mencionar:

- Actividades matemáticas en el marco de proyectos, unidades didácticas y secuencias didácticas específicas.

Los contenidos de matemática pueden, en algunas oportunidades, colaborar con el estudio y análisis de algún recorte del ambiente, el desarrollo de un proyecto o abordarse en forma específica a través de secuencias didácticas. Por ejemplo: leer números de tres o cuatro cifras para las alturas de una cuadra en una ciudad y observar cómo se organiza esa cuadra para ubicar determinada vivienda, observar cuál es la finalidad de esos números, por qué son importantes y diferentes entre sí, qué parte de esos números cambia y cuál no.

Otro ejemplo: cuando indagamos sobre un comercio o una institución social, los chicos pueden leer precios, pagar de diferentes maneras; anticipar un vuelto; ver qué se pueden comprar con un monto de dinero; leer un plano sencillo para llegar a un punto determinado cuando realizamos un paseo; etc., en ambos ejemplos las actividades enriquecen la mirada de un recorte.

En otros casos, los docentes podemos aprovechar ciertas circunstancias para insertar alguna actividad de matemática. Por ejemplo: la salida a la cooperativa o fábrica de dulces, permite realizar algunas experiencias con el uso de balanzas; la visita al pediatra para observar el registro de pesos y alturas; la preparación de una fiesta para agasajar a las familias, permite realizar algunas experiencias de trasvasamiento y análisis de medidas de capacidad y anticipar la compra de gaseosas para el evento.

Estas situaciones posibilitan **vincular a los niños con el uso social de los conocimientos utilizados; por este motivo no es tan importante hacer correctamente las cuentas, leer adecuadamente los números o decir pertinentemente el monto de dinero que se obtuvo en un vuelto, como contextualizar la utilidad de los números.** Es preciso que los docentes recuperemos los aprendizajes de los niños, planteando juegos en sectores o juegos dramáticos, donde ofrezcamos los materiales utilizados u observados en esos contextos: balanzas, dinero de cotillón, relojes, calculadoras, celulares o teléfonos, papel y lápiz para “hacer” las cuentas.

Seguramente, a los contenidos de geometría no los podremos tratar en el marco de Unidades y Proyectos. Esta relación se vería forzada ya que las figuras geométricas son entidades ideales, objetos matemáticos. En cambio, podríamos abordarlos en una Secuencia Didáctica Específica, cuando en un juego o actividad detectamos que los niños no poseen un conocimiento geométrico determinado y nos proponemos que los chicos incorporen ese conocimiento matemático.

- Actividades matemáticas en el hacer diario del Jardín

Pensadas con alguna función específica o finalidad práctica:

- Contarse en ronda para saber cuántos niños asistieron al Jardín, con la finalidad práctica de buscar los vasos o los platos de la cocina de la escuela. Los niños se disponen en ronda, comienza uno de ellos y los demás continúan numerándose. Cuando alguno se equivoca, se pierde o se saltea un número, se vuelve a comenzar desde allí, a modo de juego. Finalmente se concluye con la cantidad de niños exacta y se la comunica a quien corresponda. Esta actividad, insistimos, se realizará siempre con una finalidad práctica y en un entorno lúdico, evitando su rutinización.

- Solicitar que un niño entregue los materiales a sus compañeros de mesa: pinceles, hojas, lápices, para iniciar un trabajo. Para ésto, organizaremos grupos integrados por 4 o 5 niños. Cada grupo discutirá sobre la cantidad de material que deberá pedir. Se pueden dar variaciones en los requerimientos, como por ejemplo: dos hojas para cada niño; tantos pinceles como niños haya en la mesa y uno más de repuesto; la mitad de bandejas que de niños haya en la mesa.
- Marcar en un calendario de circulación corriente los eventos del mes: el día en que realizarán una visita, los cumpleaños de los niños, etc. Este material tendrá sólo esa finalidad y se lo podrá consultar cuando sea necesario. Paralelamente, podemos tener otros calendarios en uso: uno del mes en curso para que los niños escriban los días del mes y las actividades que realizarán en el día de la fecha a modo de agenda diaria; otros para que los niños retiren las hojas día por día, etc. Las hojas del calendario que se retiran diariamente pueden formar parte de una cartelera y se van colocando en orden señalando los días de clase y los días que no hubo clase, entre otros.
- Control de los materiales: Nosotros los docentes solemos tener materiales en cajas o potes que repartimos a los niños para las diversas actividades, como por ejemplo una caja con 24 tijeritas. Se reparten para trabajar y al finalizar su uso, una pareja de niños encargados deben recuperar las 24 tijeras. Previamente los chicos pueden hacer las etiquetas determinando las cantidades de materiales que hay en las cajas o potes. También puede suceder lo mismo con los juegos: 16 dados; 50 cartas por mazo; 30 piezas de un juego; 16 fichas; etc.

Selección de los materiales

A lo largo de este documento hicimos alusión a una diversidad de materiales para trabajar con los niños. A modo de recapitulación, los resumimos en un listado:

- **Cuerpos geométricos** de madera u otro material.
- **Figuras planas** en cartulina o material similar.
- **Mazos de cartas y dados comunes.** Estos materiales suelen comercializarse a bajo costo. Tienen un alto nivel de desgaste y por lo tanto siempre hay que renovarlos. Sugerimos no confeccionar dados de cartulina ni de telgopor ya que no tienen ni el peso ni las dimensiones necesarias para asegurar la caída aleatoria. Los niños, aún los más chiquitos aprenden a usarlos y leerlos trabajando frecuentemente con dados comunes.
- **Juegos reglados comercializados.**¹⁵¹
- **Juegos reglados confeccionados por el docente:** fotocopias de tableros y de materiales extraídos de textos o revistas didácticas. Sugerimos respetar siempre las características de los materiales: color, texturas, tamaños, cantidades, entre otros.

Participar de juegos reglados, como son los tres últimos enumerados, implica para los niños adaptarse a una regla y perseguir un objetivo como finalidad, condiciones propicias para el trabajo matemático. Los niños perciben algo a conquistar, a conseguir, una meta a la cual llegar. Esto permitirá proyectar una posible solución y tomar decisiones con creciente independencia en relación al docente. Si proponemos a los niños un juego en el que hay que respetar ciertas reglas - aunque sean muy sencillas - ellos asumen como propio ese objetivo, independientemente del contexto escolar de que se trate. Son los mismos niños los que señalarán si un participante del juego lo hace bien o no, si hizo trampa para ganar, si olvidó una regla o no respetó un turno.

Seleccionaremos estos tipos de juego para el trabajo de contenidos puntuales que son esenciales para la actividad matemática. Se trata de situaciones compartidas, que requieren de, al menos, otro compañero para jugar. Las reglas están estipuladas a priori y son comunicadas por nosotros los docentes u otros jugadores expertos, quienes explican cómo jugar. Las reglas son restricciones que impone el juego y podemos utilizarlas con intencionalidad didáctica, cuando convertimos al juego en “problema a resolver”. Este tipo de propuesta, requiere que el docente anticipe qué contenidos se trabajarán y qué procedimientos de resolución pueden utilizar los niños.¹⁵²

¹⁵¹ Algunos de ellos están presentes en las ludotecas escolares provistas por el Ministerio de Educación de la Nación

¹⁵² Por ejemplo, juegos de uso social: algunos juegos de cartas, comerciales tipo Bolos o La Oca etc.; juegos publicados por organismos oficiales o publicaciones didácticas variadas, ejemplo, Números en Juegos M. E. C. y T. NAP.

Evaluación de los Aprendizajes

La evaluación en matemática comparte las características generales de la evaluación en el nivel. Es decir, se evalúa para recoger información sobre la pertinencia de los contenidos y actividades seleccionados, de las estrategias e intervenciones didácticas que realizamos. Esta información nos permite tomar decisiones de enseñanza y, consecuentemente, mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos. A la vez nos posibilita analizar la evolución de los aprendizajes, entendiendo que la información obtenida proviene de un momento recortado de un proceso. A través de la observación cotidiana, recogeremos la información, la registraremos, analizaremos y compararemos en función de cómo los alumnos en general y cada uno de ellos en particular, avanzó respecto del contenido enseñado.

Realizaremos la evaluación de los conocimientos matemáticos, considerando aspectos tales como:

- Los avances en el recitado y conteo de la serie numérica.
- La lectura y escritura de números en distintos contextos de uso.
- Posibilidades de determinar la posición en una serie numérica.
- La utilización de diferentes procedimientos para resolver problemas.
- El uso de diferentes recursos y formas para representar cantidades.
- La posibilidad de comunicar y representar posiciones y desplazamientos de los objetos en el espacio.
- Conocimientos acerca de las formas geométricas.
- Posibilidades de descripción y representación de cuerpos y figuras.
- El conocimiento y uso de diferentes elementos para medir.

Las tecnologías de la información y la comunicación En el jardín de infantes

La expresión **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** refiere a una serie de medios y recursos que giran en torno a las telecomunicaciones, la radiotelefonía, los medios audiovisuales, la teleinformática y las redes. Con la utilización de las TIC, las condiciones culturales de la sociedad actual han cambiado, ya que el despliegue de estas tecnologías, han generado modificaciones significativas en los más variados ámbitos de la vida cotidiana.

Es preciso tener en cuenta que los niños son nativos digitales ¹⁵³, tanto en el manejo experto de las TIC, como en la confianza y el alcance de sus posibilidades. Los nuevos dispositivos digitales representan para ellos, una gran motivación por su capacidad interactiva y por el nivel de atracción que muestran los programas y los recursos multimediales.

Por ello en el sistema educativo, **las TIC también conllevan un replanteamiento en cuanto a los modos de enseñar y de aprender**. En este sentido, la inclusión de las mismas en el Jardín de Infantes nos enfrenta a desafíos que demandan idear modos para potenciar su utilización en beneficio del aprendizaje, el conocimiento, el almacenamiento de la información, el acceso a nuevas formas de registrar los hechos, de comunicarnos, de enviar mensajes, de acercar otros mundos posibles y de organizar el pensamiento.

Como docentes, **propiciaremos el acercamiento a las TIC utilizando las mismas en prácticas donde lo lúdico, la expresión y la socialización se vean favorecidos**. Con este propósito, **promoveremos experiencias donde los niños no sólo sean espectadores sino que puedan iniciarse como partícipes en producciones simples, integrando los recursos digitales y audiovisuales con los que contemos**.

En este marco situacional, los docentes necesitamos mantener una mirada reflexiva y crítica que nos posibilite

153 Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.

la organización de respuestas educativas, acordes con los nuevos usos sociales. Consideremos que **las TIC son transversales a todos los recorridos de experiencias**, por lo que será necesario plantearnos una serie de preguntas que nos sirvan de punto de partida para tomar decisiones pedagógicas en nuestras prácticas. Por ejemplo, si nos preguntamos:

- **¿Para qué?**, obtendremos la **intencionalidad didáctica**.
- **¿Qué?**, nos permitirá seleccionar los **contenidos de los diferentes recorridos de experiencias**.
- **¿Con qué?** seleccionaremos criteriosamente los **softwares educativos** ¹⁵⁴ y otras **aplicaciones informáticas** (procesador de textos, editores de audio y video, editores de imágenes, entre otros).
- **¿Dónde?**, precisaremos **el lugar o espacio adecuado** para el desarrollo de la tarea.
- **¿Cuándo?**, determinaremos **el momento del día y la duración de la actividad**.
- Las respuestas a estos y otros interrogantes que pueden surgir, las desarrollaremos dentro de las Orientaciones.

Orientaciones para la enseñanza con TIC

Se trata de que asumamos la integración de las TIC en la centralidad de la enseñanza. Esto resulta muy valioso para desarrollar procesos cognitivos que a futuro, les permitan a los niños seleccionar, clasificar y resignificar la información, convirtiéndola en conocimiento.

Nuestra intervención tendrá que ver con:

- **Ejercitar competencias específicas en el manejo operativo inicial de las TIC:** Esta intencionalidad estará presente en los comienzos del trabajo con las computadoras, cámaras digitales, filmadoras, videos reproductores, teléfonos celulares, proyectores, netbooks. Ejemplo de esto sería: el inicio en el dominio del mouse o el reconocimiento de la función de algunos botones del teclado, o partes de los distintos recursos multimediales con los que cuente la escuela.

- **Presentar, ayudar a construir, ejercitar y optimizar el aprendizaje de un contenido** dentro de un recorrido de experiencias determinado, a través de las TIC, en las distintas estructuras didácticas que seleccionemos. Los softwares de ejercitación y práctica son los programas que presentan problemas de un ámbito de conocimiento para ser resueltos por el alumno, verifican las respuestas, pueden brindar ayuda y llevar un registro de la cantidad de respuestas correctas e incorrectas. Ejemplos de estos software se encuentran en www.educ.ar, CD N° 24, para el Nivel Inicial.

- **Recopilar información a través de Internet sobre lugares lejanos**, costumbres de otros países, objetos de distintas épocas, videos de procesos productivos, los alimentos según cada cultura, la vida de los animales, museos virtuales, entre otras. ¹⁵⁵

- **Experimentar la comunicación intermediada por las TIC**, al utilizar la computadora u otro recurso tecnológico digital para producir, enviar y recibir mensajes.

- **Realizar producciones en las que los niños interactúen** con las computadoras, la filmadora, máquina de fotos, celulares etc., empleándolos como instrumentos para la elaboración de un producto, en forma individual o grupal,

¹⁵⁴ Para diversos autores Software Educativo se refiere a aquellos programas de computadoras creados con la finalidad específica de ser utilizados como medios didácticos, es decir, aquellos programas que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Cabero, 1999; y Gisbert, 2002; Cebrian y Ríos, 2000; Marques, 1999)

¹⁵⁵ <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD24/chicos/tarjetas/tarjetas-con-historia/index-n2.html>

http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD24/chicos/lugar_cada_cual/un-lugar-para-cada-cual/index-n5.html

http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD24/chicos/descubri_haciendo/descubri-que-est-an-haciendo/index.html

http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/listar?&tema_id=1&sort_column=ranking&sort_mode=DESC&referente=docentes

<http://www.elmuseodeljuguete.com.ar/>

utilizando para dibujar escenas de un cuento por medio de un graficador (Paint, Tuxpaint), o bien podrían formar parte de un proyecto en el que ellos fueran los protagonistas y la edición final sea realizada por nosotros.

- **Promover en los niños, el conocimiento de medidas de seguridad e higiene en el uso de las TIC:** Es necesario que los alumnos reconozcan los potenciales peligros para la prevención de accidentes: No tocar los cables, ni enchufes; no comer, ni tomar bebidas mientras se usan; cuidar que todos los dispositivos electrónicos no se dañen ya que se puede perder la información; aprender a usarlos y a guardarlos.

- **Planificar situaciones de aprendizaje que involucren el uso de la computadora y otros recursos multimediales:** Previamente indagaremos entre los niños de la sala qué nivel de conocimiento tienen sobre las TIC y con qué herramientas digitales contamos en la institución. De ser posible incluiremos algunos recursos como ser los videos de Paka Paka, Colección Educ.ar, PC en la sala, proyector, reproductor de DVD, parlantes, cámara o video cámara digital, micrófono, Aula Digital Móvil (ADM), o bien laboratorios de informática, donde los niños puedan acceder al uso de los mismos.

- **Propiciar el empleo de las TIC para generar producciones digitales** como por ejemplo la ilustración de un cuento con los niños, para ser luego compaginado por medio de un programa como "Fotos Narradas"; grabar relatos de los abuelos con un dispositivo telefónico, grabador, MP3 o MP4 y luego guardarlos en la PC para ser escuchados nuevamente.

- **Optimizar el uso del tiempo disponible,** para lo cual será necesario que constatemos el buen funcionamiento de todos los recursos tecnológicos, los programas y los insumos que vamos a utilizar.

- **Propiciar formas de agrupamientos que favorezcan la participación de todos los niños.** Podemos trabajar en pequeños grupos, grupo total o individual. Si utilizamos la computadora como un medio para ampliar información, la organización más adecuada es trabajar con todos los niños de la sala frente a la misma.

Relato de una experiencia con TIC ¹⁵⁶

La docente seleccionó la poesía "Pata patita, pato patón" para continuar el trabajo con TIC que venía desarrollando desde un tiempo atrás con otras propuestas. Comenzó leyendo en voz alta la poesía e inició una conversación con los alumnos para indagar las ideas previas sobre el género poético, registrándolas en un afiche.

A continuación los niños buscaron y seleccionaron en la "Biblioteca de todos", libros de poesías, conversaron sobre ellos y decidieron identificarlos con el rótulo "POESÍAS" y los ubicaron en un lugar de la biblioteca.

156 Esc. Constitución – La Trinidad – Dpto. Chicligasta – Tucumán. Sala de 5 años – Docente: Silvia Estela Nieva. Año 2013



Juan Pablo: - En los libros de animales.

Florencia: - Pero no hay de patos, sólo de gallinas, conejos y perros.

Nahir: - ¡Ya sé!, podemos buscar en internet, ahí buscamos imágenes, videos, información, cosas para las tareas.

Ángela: - Busquemos en la computadora de la Dirección que tiene internet.

Ante la inquietud de los alumnos, la docente solicitó autorización a la Dirección de la escuela para utilizar la computadora. Una vez frente a la pantalla, se produjo el siguiente diálogo:

Florencia: - Tenés que hacer click en el explorer (indicándole con el dedo índice).

Nahir: - Ese es un buscador para buscar imágenes .

Hugo: - Escribí ahí: INFORMACIÓN DE PATOS.

Tiago: - Hacé click en BUSCAR.

Ángela: - Hay muchas imágenes de patos.

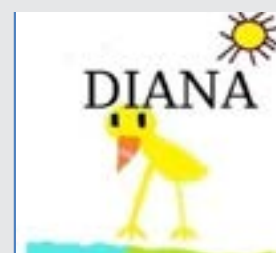
Observaron distintas imágenes, las describieron y las imprimieron. Al regresar al Jardín compararon los saberes previos con la información obtenida a través de internet.

La maestra indagó a través de una pregunta disparadora: "Además de poder dibujar en la hoja, ¿dónde más podemos dibujar?"

Leandro: - En las netbook.

Leonel: - Sí, en el paint.

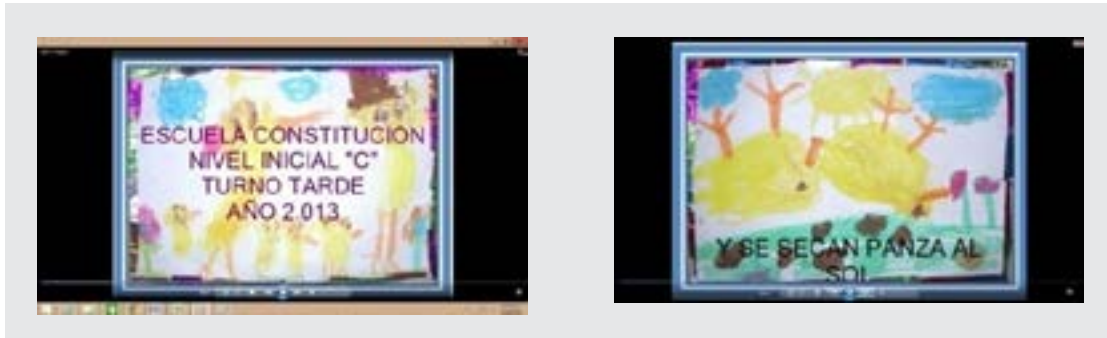
La docente utilizó las netbook del Aula Digital Móvil – ADM de la Escuela Primaria, como ya lo venía haciendo. Todos trabajaron entusiasmados y decididos a dibujar el personaje o la secuencia que más les gustó de la poesía. Una vez terminado el trabajo, una alumna sugirió guardarlo con el nombre de cada uno y ante el planteo de la docente respecto a cómo podrían imprimir las producciones, otro niño opinó que se las podría copiar en un pendrive.



Las producciones impresas fueron expuestas en la sala, formando parte del ambiente alfabetizador.

En otra jornada, los chicos realizaron expresión plástica con tizas en almíbar, papel glasé, plasticola y dibujaron la parte de la poesía que le gustó, seleccionando los dibujos a utilizar para un video, a los cuales les sacaron fotos con una cámara digital y las copiaron en una netbook que ya tenía instalado el programa de Fotos Narradas 3.

Siguiendo los pasos que el programa indica, compaginaron el video, agregándole distintos tonos de voz de acuerdo a la secuencia y al personaje que les tocó expresar



Para los textos eligieron tipo de fuente, tamaño, color y al finalizar seleccionaron la música para el mismo. La producción final fue un video de la poesía ilustrado por los niños, con sus voces y musicalizado.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

— — — (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Akoschky, J y otros (1998): *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós

— — — (1991). *Cotidífonos*. Buenos Aires: Ricordi.

Alegre, S., Gallelli, G., Gallo, A., Gianella, A., Minetto, A. y Santarcangelo, A. (1994). *La construcción del espacio. Enseñanza inicial y EGB*. Rosario: Homo Sapiens.

Alvarado M.; B. Brizuela (comps.). (2005). *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Alvarado, M. y Ferreiro, E. (2000). *El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años*. En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 21 Marzo 2000. Nº1.

Amicale, Eps. (1986). *El niño y la actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

Arias López, J. L. *La dimensión administrativa de la gestión. Notas para una gestión del trabajo participativo*. —paper—.

Asencio, M., Carretero, M. y Pozo, J. (1991). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Aucouturier, Bernard (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. España: Colección Biblioteca de infantil.

Ávila, O. (2007). Reinversiones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades, en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps) *Las formas de lo escolar*. Bs As.: Del Estante Editorial.

Azzerboni, D. (2000). *¿Para qué evaluar?* En 0 a 5 La educación en los primeros años. Revista Novedades Educativas Nº 28. Buenos Aires.

— — — (2006). (coord.) *Articulación entre niveles*, en 0 a 5 La educación en los primeros años. Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.

Bajour, C. (2009). *Oír entre líneas*. Revista imaginaria literatura infantil y juvenil. Disponible en www.imaginaria.com.ar

Baldiserri, M. (1984). *El preescolar. Escuela de la Infancia*. Madrid: Cincel.

Barros, G. (2004). *La mirada del director sobre la evaluación*. En 0 a 5 La educación en los primeros años. Revista Novedades Educativas Nº 59. Buenos Aires.

Bartolomé, O y Fregona, D. (2003) *El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales*, en M. Panizza (comp.). Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB. Buenos Aires. Paidós.

Bello, M. y Villarán, V. (2009). *Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad*. En De Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para

la educación en América Latina. López, Néstor. Bs. As. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE- UNESCO.

Benlloch, M. (1992). *Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de la experimentación*. Barcelona: Paidós Educador.

Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Méjico: Océano. Travesía

Borzzone de Manrique, A. M. (2008). *Hablar y escuchar*. Buenos Aires: Aique.

— — — (1996). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique

Bosch, L. Duprat, H. (1992). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.

Bosch, Pulpeiro, y otros (1994). *Un Jardín de Infantes mejor. Siete propuestas*. México: Paidós.

Brailovsky, D. (2007). *Luces resplandecientes. Presencia, imagen y figura de un maestro en el paisaje escolar*, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Brites, G.; Almoño, L. (2002). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Bonum.

Broitman, C y H. Itzcovich (2002). *El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Broitman, C; C. Kuperman y H. Ponce (2003). *Números en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Editorial Hola Chicos.

Buchbinder, M., Matoso, E. (1980). *Las máscaras de las máscaras*. Buenos Aires: Letra Viva.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

Burgos, N. (2007). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el Jardín de Infantes. Pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa*. Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.

Burgos, Peña, Silva. (1998). *Nuevos sentidos en la Didáctica y el Currículo en el Nivel Inicial*. Rosario: Homo Sapiens.

Candía, M. R. (2005). *Desde el currículo prescripto al currículo real. La educación infantil ¿está perdiendo el rumbo?* en Revista Novedades Educativas N° 180. Buenos Aires.

— — — (2006). *La organización de situaciones de enseñanza en 0 a 5 La educación en los primeros años*. Revista Novedades Educativas N° 65. Buenos Aires.

Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

_____. (2010). *Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)*. Revista Bello Horizonte. V26 N° 01 p.351 – 382.

Cases Hernández, I. (2007). *La educación emocional del profesorado*. Buenos Aires: Lumen.

Cassany D, Luna M. y Sanz G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Castro, A y Penas, F (2008). *Matemática para los más chicos*. Ediciones Novedades educativas. Colección de 0 a 5. N° 72.

Castro, A. (2000). *Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco*, en A. Malajovich (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Paidós.

Cebrian, M. (2005). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámides.

Chambers, Aidan (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

Charpak, G., Léna, P. y Querré, Y. (2006). *Los niños y la Ciencia. La aventura de la mano en la masa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cicchelli-Pugeault, C. y Cicchelli, V. (1999). *Las teorías sociológicas de la familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Comellas, Ma. J. (2003). *Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos*. Recuperado de <http://www.avpap.org/documentos/comellas.pdf>.

Croos, I. (2003). *Música, cultura y evolución*. (Traducción Isabel Martínez). En: Actas de la 3ra. Reunión Anual de SACCoM. Eds. Martínez, I. y Mauléon, C. Formato CD. La Plata. Buenos Aires.

De Angelis S, y Rolandi, A.M. (2003). *Una aproximación a la informática en el jardín de infantes*. III Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de las Islas Baleares. España.

De Bartolomeis, F. (1994): *El color de los pensamientos y de los sentimientos. Nueva experiencia de educación artística*. España: Octaedro

De Chazal, M. E. (1998). *La música en la escuela*. Ministerio de Cultura y Educación. Tucumán: PRISE. .

_____. (1998). *Los materiales sonoros, gráficos, grabaciones, partituras, cancionero y tecnología para ejemplificar los contenidos de la enseñanza musical*. Ministerio de Cultura y Educación. Tucumán: PRISE.

_____. (2004). *La habilidad experta en el canto: un estudio biográfico*. En: Actas de la 4ta. Reunión Anual de SACCoM. Eds. de Chazal, M. E y Gonzalo, G. Formato CD. Tucumán.

_____. (2007). *Escuchando Voces sobre la creatividad*. En: Actas de la VI Reunión Anual de Saccom: *Música y Bienestar Humano*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Entre Ríos.

De Chazal, M. E; Córdoba, R. M. (1987). *Las Artes como medio de expresión y comunicación en el Nivel Inicial*. Ministerio de Cultura y Educación. PRISE. Tucumán. Inédito.

De Miguel Sánchez, C. (Coord.) (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria*. Madrid: Educa Madrid.

Dell' Anno, A.; Corbacho, M. y Serrat, M. (2004). *Alternativas de la diversidad social: Las personas con discapacidad*. Argentina: Espacio.

Delval, J. (1989). "La representación infantil del mundo social", en *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

Denis, C. (1995). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: El Ateneo.

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículo*. Paidós: México

— — — (2010). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Argentina: Bonum. Narcea.

Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial. 1era Parte. (2002). Dirección General de Cultura y Educación - Subsecretaría de Educación La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Dobal, L. y Gay, A. (1996). *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación PRO CIENCIA Conicet.

Dossier "Actuación docente hoy" El Monitor de la Educación. Nº 25. Ministerio de Educación de la Nación (2010).

Dowling, W. (1994). *El Contorno Melódico en la escucha y el recuerdo de melodías*. In musical Perceptions by Rita Aiello. Oxford University Press, New York.

Dussel, I. y Quevedo, Luis. (2010). *Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Eisner, E. (1994). *Cognición y curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

— — — (1995). *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós

— — — (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Eroles, C.; Gagneten, Ma. M. y Sala, A. (2004). *Antropología Cultura Popular y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Espacio.

Español, S y Shifres, F. (2003). *Música, gesto y danza en el segundo año de vida: Consideraciones para su estudio*. En: Actas de la 3ra. Reunión Anual de SACCoM. Eds. Martínez, I. y Mauléon, C. Formato CD. La Plata. Buenos Aires.

Español, S. (2006). *La Artes del tiempo en psicología*. En: Actas de la 5ta. Reunión Anual de SACCoM. Eds. Favio Shifres y Gustavo Vargas, C. Formato CD. Corrientes.

Fayol, M.(1994). *Número, numeración y enumeración, qué sabemos de su adquisición*, en Revue Francaise de Pédagogie N° 70.

Fernández, Alicia (1987). *La inteligencia Atrapada*. Buenos Aires: Nueva visión.

Ferrero, M. I; Furno, S. (2004). *Musijugando 1 y 2*. Actividades de Educación Musical. Equipo para el docente. (Guía metodológica. CD con ilustraciones sonoras y musicales) y Equipo para el alumno. Buenos Aires: Ed. EME

Finchelman, M. R. (2006). *El teatro con recetas*. Instituto Nacional del Teatro. Buenos Aires, Argentina.

Frabboni, F. (1998). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Buenos Aires: Cincel.

Fumagalli, L. (1993). *El desafío de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Troquel.

Furno, S. y Malbran, S. (1991). *Musiteca Opus 1*. Buenos Aires: Actilibro.

Gaitán Muñoz, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. Política y Sociedad, Vol.43 Núm. 1: 9-26

Gardner, H. (1983). *Las inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.

_____, (1994): *Educación Artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós Educador.

_____, (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires: Paidós

Gay, A. y Ferreras, M. (1997). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gennuso, G. (2000). *Educación tecnológica. Reflexiones, resolución de problemas, introducción a la informática*. Novedades Educativas, 32.

Giberti, E. (Comp.) (1997). *Políticas y Niñez*. Buenos Aires: Losada.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Gómez, R. (2000). *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires, Argentina: Stadium.

González de Álvarez, M. L., Yafar, H. (1999). *Fundamentos del Juego; Manual de aprendizaje para la Licenciatura en Nivel Inicial*. Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.

González de Álvarez, M. L. y Rada de Rey, B. (1996). *Educación Física Infantil y su didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial A - Z.

González de Álvarez, M. L., Gómez, R., Oddo, R., Porstein, A. y Sardou, M. (1999). *Educación Física. Cuando el cuerpo es protagonista, Colección La educación en los primeros años*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

González de Álvarez, M. L., Petrone, N. (2008). *Alumnos y maestros: sujetos corporales comunicándose. Fundamentos de la inclusión de lo corporal como contenido relevante en la nueva formación de Profesores de Nivel Inicial, Primario y Especial*. Documento Curricular NOA.

González de Álvarez, M. L., Suárez, J. (2006). *Integración de la actividad corporal, lúdica y motriz en las prácticas docentes cotidianas del Nivel Inicial. Valor formativo de la Educación Física*. Dossier de aprendizaje. Red Federal de Formación Docente Continua. Tucumán, Argentina.

González de Álvarez, M. L. (1995). *Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Área de Educación Física*. Ministerio de Educación de Tucumán.

González del Hoyo, E. y otros (2004). *El cuerpo que va a la escuela. Reflexiones para la práctica educativa*. Centro de Psicomotricidad y Formación Ocupacional Valladolid: Psicovital.

Grasso, A. (2009). *La Educación Física cambia*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

Gutiérrez, M. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: de la Torre.

Gvirtz, S. (2011). *Construir una buena escuela. Herramientas para el director*. Buenos Aires. Aique.

Gvirtz, S. y otros (2009). *El rol del Supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo.

Harf, R., Pastorino, E. y otros. (1996). *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Harf, R. (2004). Seminario Provincial: Enseñar en el Nivel Inicial. Tucumán, Argentina.

Herbon, A. (1978). *Educación y Expresión Estética*. Buenos Aires: Edit. Plus Ultra.

Hernández, F. (2000): *Educación y cultura visual*. España: Octaedro.

Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina (2010), Sede Regional: Buenos Aires. Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas del Estado. Unesco-IIEP Unesco (Sede Regional Buenos Aires)-OEA.

Inostroza de Celis G y Jolibert J. (1995). *Aprender a formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen.

Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa – I.A.C.E. 2014 -

Itkin, S. (1997). *Ciencias Naturales. Una aproximación al conocimiento del entorno natural*. En 0 a 5: La educación en los primeros años. Buenos Aires: Novedades Educativas.

— — — (comp.) *Ciencias Sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social*.

Jackson, J.S. (2005). *Cuando la familia es lo primero*. Madrid: San Pablo.

Jaritonsky, P. (2003). *La Expresión Corporal. Por una danza para todos*. Buenos Aires: Novedades educativas

-
- Johnstone, K. (1990). *IMPRO La Improvisación y el Teatro*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Jolibert, J. (1996). *Formar niños lectores de textos*. Chile: Dolmen.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal*. Buenos Aires: Ed. Lumen.
- Kamii, C. y De Vries R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid: Editorial Visor.
- Kaufman, M. y Fumagalli, L. (1999). *Enseñar ciencias naturales: reflexiones y propuestas didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman, V., Serulnicoff, A. y Serafini, C. (1999). *El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Hola Chicos.
- Lapierre, A. y Aucouturier. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- _____, (1987). *Educación vivenciada. Los contrastes*. Barcelona: Editorial Científico -Médica.
- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor del nacimiento a los tres años*. Madrid, España: Editorial Doñate.
- Le Bretón, D. (1990). *Antropología del cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Lerner, D.; P. Sadovsky y S. Wolman. (1994). *El sistema de numeración: un problema didáctico en C. Parra e I. Saiz (comp.), Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.
- Lleixa Arribas, T. (1993). *La Educación Física de tres a ocho años*. Barcelona: Paidotribo.
- López, N. (2009) *De Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Planeamiento de la educación IIPE- UNESCO, 2009.
- Lora Risco, J. (1991). *Educación corporal*. Barcelona: Paidotribo.
- Malajovich, Ana. (comp) (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Malbrán, S. (1980). *El aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires: Actilibro.
- _____, (1981). *Las canciones de Silvia*. Buenos Aires: Ricordi.
- _____, (1984). *Repertorio para el aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires: Pac
- Malbrán, S.; Mardones, M.; Segalera M. G. (1991). *Señales .Estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje auditivo en grupos numerosos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Mancuso, M. A., Rodríguez, A. y Vespoli, S. (2008). *Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y Primer Ciclo*. Buenos Aires: Lugar.
- Marpegán, C., Mandón, M. y Pintos, J. C. (2000). *El placer de enseñar tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Martínez García, L. M. (2004): *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

-
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel.
- Matoso, E. (2001). *El cuerpo, territorio de la imagen*. Instituto de la Máscara. Buenos Aires: Letra viva.
- — — (2004). *El cuerpo territorio de la imagen*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Mautino, J. (2008). *Didáctica de la Educación Tecnológica*. Buenos Aires: Bonum.
- Molina Luque, F. (2002). *Sociología de la educación intercultural*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica, col. Espacios para la lectura.
- — — (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Quirquincho.
- Moreau, L. y Windler, R. (2011). *Teorías del aprendizaje y enfoques sobre el desarrollo infantil*. Su implicancia en la elaboración curricular. Material de trabajo. Foro para la Educación Inicial.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). REICE Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4. N° 4e
- Nieva, E.A. de (2005). *Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy*. Artículo de Reseñas de investigación de Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura Año III N 3. Barcelona: El Hacedor.
- Otero, M. (coord.) (2004). *Infancia: vulneración de derechos e intervenciones en la urgencia*. Buenos Aires: Espacio.
- Panjú, Marziyah (2011). *Siete estrategias exitosas para desarrollar la inteligencia emocional*. Buenos Aires: Bonum.
- Paredes de Meaños, Z. (1995). *Hacia la profesionalización del docente*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Peltier, M. L. (1995) *Tendencias de la investigación en didáctica de las matemáticas y la enseñanza de los números en Francia*, en Educación matemática, Vol. 7, N° 2.
- Penchansky, M. (1998). *Expresión corporal: el cuerpo en movimiento*; En 0 a 5 La educación en los primeros años. Revista Novedades Educativas. Buenos Aires
- Peralta, M. V. (2004). *Para una pedagogía de párvulos del siglo XXI. Una evaluación de mejor calidad*. En 0 a 5 La educación en los primeros años. Revista Novedades Educativas N° 59. Buenos Aires.
- — — (2009). *El futuro de la educación inicial en Iberoamérica: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad*. En La primera infancia (0 a 6 años) y su futuro. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Pérez Gómez, S. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación a un viaje*. Barcelona: GRAÓ.

-
- Pescetti, L. M. (1993). *Animación y juegos musicales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económico, col. Espacios para la lectura.
- — — (2004). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económico, col. Espacios para la lectura.
- — — (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Océano.
- Pineau, P. (2007) *Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante*, en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educación sobre impresiones estéticas*. Del estante editorial: Buenos Aires.
- Pitluk, L. (2013). *Las prácticas actuales en la educación inicial*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires: Paper editores
- Porstein, A. M. (2003). *La Expresión Corporal. Por una danza para todos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Programa de Educación Inicial (1994). Montevideo.
- Programa de Educación Preescolar (2004). México. Secretaría de Educación Pública.
- Quaranta, M. E y Ressa de Moreno, B. (2004). *El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños*. Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos

DOCUMENTOS

Colección de 0 a 5. N° 54. Edic. Novedades Educativas.

Quaranta, M. E.; P. Tarasow y S. Wolman. (2003). *Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas*, en M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires. Paidós.

Revista Iberoamericana de Educación. Educación inicial. Enero – Abril 2000. N° 22. Madrid. OEI.

Revista Iberoamericana de Educación. Educación: futuro en construcción. Enero – Abril 2009. N° 49. Madrid. OEI.

Revista Iberoamericana de Educación. Infancias y escuela. Mayo – Agosto 2008. N° 47. Madrid. OEI.

Romero, C. (2010). *Hacer de la escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.

Saiz, I. (2003). *La derecha... ¿de quién? Ubicación espacial en el nivel inicial el primer ciclo de la EGB*, en M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires. Paidós.

Salinas, S.; González, B.; Origlio, F. (2008). *Los niños y las inteligencias múltiples. Cómo favorecer seres inteligentes*. Buenos Aires: Nazhira.

Santa Cruz, E. y García Labandal, L. (2008). *Titeres y resiliencia en el Nivel Inicial. Un desafío para afrontar la adversidad*. Rosario: Homo Sapiens.

Serulnicoff, A. (1996). *Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Shapiro, L. (2006). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y docentes*. Barcelona: Biblos.

Shneider, E. (1993). *Aquí me pongo a cantar*. Buenos Aires: Guadalupe

Spakowsky, E. (2004). *La problemática de la evaluación en el nivel inicial. Un campo en constante revisión*. En 0 a 5 La educación en los primeros años N° 59 Bs. As.

— — —, (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel*. Rosario: Homo Sapiens.

Stigliano, D., Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos*. Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.

Stokoe, P. (1987/1990). *Expresión Corporal: arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas-ICSA.

Stokoe, P, Sirkin A. (1997). *El proceso de la Creación en Arte*. Buenos Aires: Almagesto.

Suzuki, S. (1983). *Hacia la Música con Amor*. (Nueva Filosofía Pedagógica). Edición en español de Ramallo Bros. Printing, inc. Puerto Rico.

Tenti Fanfani, E. (2002). *Socialización*. En Altamirano, Carlos (Dir.): *Términos críticos en sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, pp. 218-224.

_____. (2008). *Lo mismo no es lo común. En Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Tignanelli, H. (1997). *Astronomía en Liliput*. Buenos Aires: Colihue

Turri, C. (2004). *Pensar la evaluación como sostén y ayuda*. En 0 a 5 La educación en los primeros años N° 59 Bs.As.

Ullrich, H. y Klante, D. (1994). *Iniciación Tecnológica. Nivel Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Colihué/Biblioser.

Varela, B. y Ferro, L. (2003). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires: Colihue.

Vázquez, H. (2004). *Antropología Emancipadora, Derechos Humanos y pluriculturalidad*. Santa Fe: Homo Sapiens.

_____. (2004). *Procesos identitarios y exclusión sociocultural. La cuestión indígena en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *La profesión docente y la ética del cuidado* en Revista Electrónica de de Investigación Educativa. <http://revie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html>

Vivanco, P. (1986). *Exploremos el sonido*. Buenos Aires: Ricordi.

Walsh, M. E. (1995). *Desventuras en el país-jardín-de-infantes*. Crónicas 1947-1995. Buenos Aires: Seix Barral.

Welch, G. (2004). *El canto como medio de Comunicación*. En: Actas de la 4ta. Reunión Anual de SACCoM. Eds. De Chazal, M. E y Gonzalo, G. Formato CD. Tucumán.

Wolman, S. (2001). *La enseñanza de los números en el Nivel Inicial y en el Primer Año de la EGB*, en Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB. Buenos Aires. Santillana.

Zabalza, M. (2000). *Equidad y calidad en la Educación Infantil: una lectura desde el currículo*. En Simposio Mundial de Educación Infantil, una Educación Infantil para el Siglo XXI. Santiago de Chile.

Zelmanovich, P. (1993). *Los niños del primer ciclo y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: ORT Argentina.

_____. (1994). *Las efemérides: entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Metas Educativas 2021: desafíos y oportunidades. Capítulo 1 Educación Inicial.

Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie La Educación en Debate. 5. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007).

Aprendizaje-servicio en el Nivel Inicial (2008). Programa Nacional de Educación Solidaria. Ministerio de Educación.

Diseño Curricular de Educación Inicial de la Provincia de Córdoba. 2010.

Dirección de Planeamiento e Información Educativa.

Diseño Curricular Jurisdiccional. Tucumán. Argentina. Secretaría de Cultura y Educación (1997-1998).

Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2004). Lima. Ministerio de Educación.

Diseño Curricular Nivel Inicial Provincia de Buenos Aires. Dirección Gral. De Cultura y Educación. Buenos aires. (2008).

Diseño Curricular para la Educación Inicial. Gobierno de la Ciudad autónoma de Buenos Aires. (2000).

El proyecto educativo institucional. Curso para directores y supervisores de instituciones educativas. Buenos Aires, paper. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997)

Jaritonsky, P. (1995). Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires.

Muros o puentes I – Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento de trabajo. Ministerio de Educación de la Nación.

NAP. Serie Cuadernos para el Aula NI: Juegos y Juguetes. Narración y biblioteca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006)

NAP. Serie Cuadernos para el Aula NI: Números en juego. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007).

Serie Cuadernos para el Aula, Tecnología 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007).

Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2007).. Buenos Aires, Argentina. Eje 3 – Alfabetización Digital. FOPIIE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Violante, Rosa y Soto, Claudia (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares* en Foro para la Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Inicial.

MARCO LEGAL

Convención Internacional por los Derechos del Niño (1989).

Constitución Nacional Argentina (1994).

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006).

Ley Nacional N° 23.849 Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. (1990).

Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. (2005).

Ley Provincial N° 8.293 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2010).

Ley Provincial de Educación N° 8.391. (2010)

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Buenos Aires.

Plan de Nacional de Formación Permanente. Normativas I, II y III.

Resolución CFE N° 174 (2012).

Resolución Ministerial N° 24/5 (MEd) Provincia de Tucumán (2013).



DISEÑO CURRICULAR PARA JARDINES DE INFANTES DE 3, 4 Y 5 AÑOS

**Ministerio de
EDUCACIÓN**
Dirección de Educación Inicial

