



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

**0150**

C.G.E.

PARANÁ; **04 FEB 2009**

**VISTO:**

Las Resoluciones N° 2462 y 2463 C.G.E ambas de fecha 1º de julio de 2008; y

**CONSIDERANDO:**

Que por las referenciadas Normas Legales respectivamente, se resuelve que la Dirección de Educación Inicial tendrá a su cargo el proceso de reformulación del Documento Diseño Curricular de Nivel Inicial, el que contendrá los Lineamientos Curriculares para Jardín de Infantes: niños de 3, 4 y 5 años y se autoriza a la mencionada Dirección a iniciar el proceso de reformulación del Documento Base “Lineamientos Curriculares para la Educación de Niños de 0 a 2 años”, aprobado por Resolución N° 4347/07 C.G.E;

Que en la actual Gestión de Gobierno, la educación constituye una política de Estado, que prioriza estratégicamente la formación integral de las personas, sostenida en la justicia social;

Que la Política Educativa de la Provincia de Entre Ríos, de acuerdo con el Plan Educativo Provincial (2008-2011) tiene como objetivo fundamental asegurar una *Educación de Calidad para Todos y Todas*, ya que la educación permite la formación y el crecimiento personal y social de los ciudadanos, nos hace libres y autónomos en el pensamiento y la acción;

Que en el marco de “Más educación para todos y todas” la Dirección de Educación Inicial tiene como Línea de Acción la Transformación Curricular, con una exhaustiva participación democrática de todos los actores educativos;

Que es necesario implementar los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de Entre Ríos como marco orientador para la Educación Inicial de la Provincia, dirigido a niños y niñas de 45 días hasta los 5 años;

Que es preciso desarrollar acciones para la organización del Nivel Inicial fortaleciendo su identidad en el Sistema Educativo Nacional y Provincial en base a la Ley de Educación Nacional N° 26206 y a la Ley de Educación Provincial N° 9890;

Que responde a la necesidad de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a niños y niñas, adecuándolos según los cambios profundos que se han dado tanto en la sociedad como en la diversidad de culturas, respetando la heterogeneidad;

Que en un mismo documento curricular, construido con criterios comunes, se integran y articulan el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes y se favorece la articulación entre la Educación Inicial y el Nivel Primario para compatibilizar las estrategias pedagógicas y didácticas;

Que en él se estimula el juego como contenido de alto valor cultural, incentivándose su presencia en las actividades cotidianas, superando las desarticulaciones entre el juego, la enseñanza y el aprendizaje y respetando el derecho a jugar de los niños y niñas, a la par que sus intereses por aprender;

///

(Jd)



Provincia de Entre Ríos

0150

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

////

Que la Dirección de Educación Inicial y la Dirección de Educación de Gestión Privada han tomado intervención de competencia;

Que en virtud de lo expuesto, Vocalía dispone el dictado de la presente Norma Legal;

Por ello;

**EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**

**R E S U E L V E:**

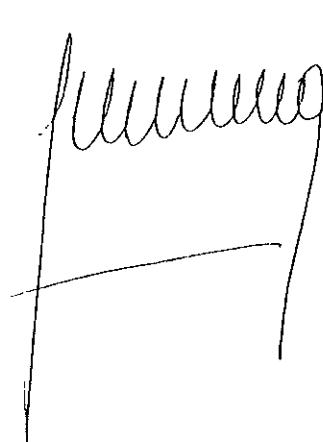
ARTÍCULO 1º.- Dejar sin efecto el "Diseño Curricular de Nivel Inicial de Entre Ríos" (1997) y la Resolución N° 4347/CGE de fecha 21 de noviembre de 2007 que aprueba la Versión Preliminar de los Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años.-

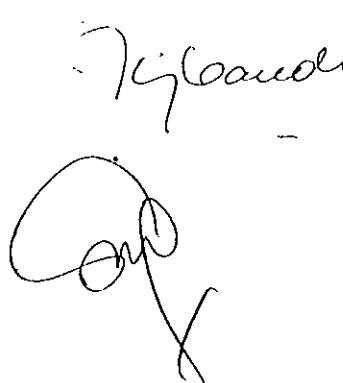
ARTÍCULO 2º.- Aprobar los *LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL DE ENTRE RÍOS - 2008* como único marco orientador para la Educación Inicial provincial dirigida a niños y niñas desde los 45 días a 5 años, que como Anexo forma parte de la presente Norma Legal.-

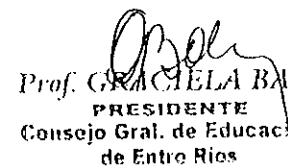
ARTÍCULO 3º.- Registrar, comunicar, remitir copia autenticada a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Jurado de Concursos, Tribunal de Calificaciones y Disciplina, Coordinación de Tecnología Educativa, Dirección de Planeamiento Educativo, Direcciones de Educación Inicial y de Gestión Privada, Centro de Documentación, Direcciones Departamentales de Escuelas, las actuaciones a la Dirección de Educación Inicial.-

/JP

Es Copia



  
Tijuanito  
COP

  
Prof. GRACIELA BAL  
PRESIDENTE  
Consejo Gral. de Educac  
de Entre Ríos



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

Gobierno de Entre Ríos  
Consejo General de Educación

1

RESOLUCIÓN N°

0150 C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

A N F E X O



"Contribuir para que la educación  
sea una herramienta de igualdad  
de oportunidades para la infancia"  
Instituto ARCOR

LINEAMIENTOS  
CURRICULARES  
para la  
EDUCACIÓN  
INICIAL

Dirección de Educación Inicial  
Dirección de Educación de Gestión Privada

2008



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 0150 C.G.E.  
Expte Grabado N° (968366).-

Lineamientos  
Curriculares  
para la Educación  
Inicial

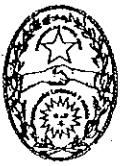
2008



Educación  
Gobierno de Entre Ríos  
Consejo General de Educación  
Dirección de Educación Inicial  
Dirección de Gestión Privada

Institución ARCOR

Gra



RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Don Sergio Daniel Uribarri

VICE-GOBERNADOR

Dr. José Eduardo Lautaro

MINISTRO DE GOBIERNO, JUSTICIA, EDUCACION, OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS  
Cf. Adán Humberto Bahía

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

Prof. Graciela Yolanda Bar

VOCALES

Prof. Graciela Maciel

Prof. María Irazabal

Prof. María Della Herrera

Prof. Susana Cagno

DIRECTORA DE EDUCACION INICIAL

Prof. María del Carmen Giménez

DIRECTORA DE EDUCACION DE GESTION PRIVADA

Prof. Mts. Patricia Palleiro

EQUIPO TECNICO DE LA DIRECCION DE EDUCACION INICIAL

Lic. Irma Barral

Prof. Blanca Figueras

Lic. Silvia Peterson

Psmta. Andrea Gooy

EQUIPO TECNICO DE LA DIRECCION DE EDUCACION DE GESTION PRIVADA

Lic. Mariele Chavepepe

Lic. Soledad Gabes

DR.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 0150  
Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

Agradecimientos:

Agradecemos a la Fundación Arcor, porque su colaboración "permite capacitar el potencial que tienen los niños en sus primeros años de vida como la mejor manera de construir bases sólidas para una educación de calidad" y compartimos su "concepción integral de la niñez, entendida ésta como una etapa clave en el desarrollo del ser humano".

Colaboradores:

Asesoramiento General:  
Prof. María del Carmen Giménez  
Prof. María Zárate Cardoso

Asesores Especializados:

Lic. Celia Rosemberg  
Lic. Patricia Sainé  
Fundación Arcor:  
Lic. Santos Lio  
Prof. Adriana Castro

Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial:

Lic. Irma Barral  
Prof. Blanca Figueras  
Lic. Silvia Peterson  
Prof. Andrea Godoy

Equipo Técnico de la Dirección de Gestión Privada:

Lic. Mariela Chavarrépe  
Lic. Soledad Galés

Especialistas:

Jardín Maternal: Prof. Elsa Aurora Díaz  
Lenguaje: Lic. María Magdalena Lemmer  
Educación Física: Lic. Rosina María Bretón - Prof. Sara Marcel Del Ponto  
Plástica: Prof. Virginia Fipo  
Música: Prof. Marisa Lili Begurisain  
Ciencias Sociales y Tecnología: Prof. Marisa Elena Cardenal  
Expresión Corporal: Prof. Marzo Andrés Godoy  
Matemáticas: Prof. María Fernanda Gómez

Apóntes:

Dirección de Educación de Gestión Privada  
Dirección de Educación Especial  
Dirección de Educación Primaria EGB 1 y 2  
Dirección de Educación Superior  
Supervisiones, Directores de Radio Educativo, Equipos Directivos de Unidades Educativas y Docentes de Educación Inicial



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

**RESOLUCIÓN N° 0150** C.G.E.  
Expte Grabado N° (968366).-

ESTADÍSTICAS COMPARATIVAS PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

### índice

PRIMEN TACIÓN	10
MARCOS TÉCNICOS	11
Introducción	11
EDUCACIÓN INICIAL	13

LA EDUCACIÓN INICIAL EN ENTRE RÍOS	14
------------------------------------	----

• Así es nuestra Provincia	14
----------------------------	----

• La Educación Inicial en el Sistema Educativo Nacional y en el Sistema	15
---	----

Educativo Entrerriano	21
-----------------------	----

• Entre Ríos: curva y atmósfera de los Jardines de Infantes argentinos.	22
---	----

• Ubicación geográfica de Instituciones que brindan Educación Inicial	
---	--

en la Provincia de Entre Ríos.	
--------------------------------	--

• Educación Inicial en zona rural y de Islas:	
---	--

• Islas: Salto, Multitud y Salto, Multitud.	
---	--

LA EDUCACIÓN INICIAL COMO ESPACIO	28
-----------------------------------	----

DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	28
-----------------------------	----

• Educación Inicial: una necesidad y un derecho	28
---	----

• El docente de Educación Inicial	29
-----------------------------------	----

• Educación Inicial, familia y comunidad	30
--	----

• La Educación Inicial y la diversidad sociocultural: experiencias	32
--	----

de atención	
-------------	--

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL	33
---	----

• Finalidad de la Educación Inicial	33
-------------------------------------	----

• Objetivos de la Educación Inicial	33
-------------------------------------	----

• Planteos de la Educación Inicial	33
------------------------------------	----

• El juego y el lenguaje: protagonistas de la Educación Inicial	34
---	----

• La Educación Inicial y la diversidad sociocultural: experiencias	32
--	----

de atención	
-------------	--

CAP 3	
-------	--

PROPIUESTA DE ORGANIZACIÓN Y CONCRECIÓN CURRICULAR	37
--	----

• Propuestas de organización institucional:	38
---	----

• Proyecto Educativo Institucional (PEI).	38
---	----

• Proyecto Curricular Institucional (PCI).	38
--	----

• La Planificación en la organización de las propuestas didácticas:	38
---	----

• En el Jardín Maternal	39
-------------------------	----

• En el Jardín de Infantes	39
----------------------------	----

• Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes	40
---	----

• Núcleos de Aprendizajes	40
---------------------------	----

• Descripción de los Ámbitos de Experiencias y Núcleos de Aprendizajes	42
--	----

• Ámbito Formación Personal y Social	42
--------------------------------------	----

• Ámbito Comunicación y Expresión	42
-----------------------------------	----

• Ámbito Natural y Cultural	42
-----------------------------	----

• Agencia de la evaluación en la Educación Inicial	43
--	----

• Articularización como condición de la continuidad pedagógica	47
--	----

• Articularización como condición de la continuidad pedagógica	
--	--

1 PARTE	
---------	--

CAP 1	
-------	--

EDUCACIÓN INICIAL	
-------------------	--

PRIMEN TACIÓN	
---------------	--

MARCOS TÉCNICOS	
-----------------	--

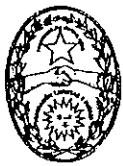
Introducción	
--------------	--

Gobierno de Entre Ríos  
Consejo General de Educación  
Dirección de Educación Inicial  
Dirección de Gestión Privada

Cordoba y Laprida  
Parada, Entre Ríos, Argentina  
Tel. 0343-4205041  
lccabq@entrerios.gov.ar  
www.entrerios.gov.ar

Fundación ARCOR  
Chacabuco 1160 - Piso 10 (1900000) Córdoba, Argentina  
Tel: 0354-3514208303 - 4208254  
Fax: 0354-3514208336  
fueron@arcor.com.ar  
www.fundacionarcor.org

Qro,



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

**RESOLUCIÓN N° 0150 C.G.E.**  
Expte Grabado N° (968366).-

**2 PARTE**

JARDIN MATERNAL.

**CAP 5** EL JARDIN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

\* Introducción

\* El niño de Jardín Maternal

**CAP 6** EL CONTENIDO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDIN MATERNAL

\* La Organización del trabajo cotidiano en el Jardín Maternal

Distribución de los grupos

Espacio educativo

Tiempo

Materiales

\* La interacción verbal y no verbal en los primeros años

\* Las primeras situaciones de juego

Juegos corporales

Juegos de sostén

Juegos de ocultamiento

Juegos de persecución

Juegos corporales simbolizados

Juegos con objetos del entorno

Juegos de construcción

La canasta de los recuerdos y el juego recuerdo

Caso o constelación en 'uso'

Juego neumático con objetos

Juegos con base simbólica

**CAP 7** ORGANIZACIÓN CURRICULAR

\* La planificación y sus componentes

\* Organización de las propuestas didácticas

Secuenciación de actividades

Las actividades cotidianas

\* Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Formación Personal y Social:

Núcleos de Aprendizajes:

Identidad

Autonomía

Convivencia

Desarrollo Psicomotor

Comunicación y Expresión.

\* Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Comunicación y Expresión.

Núcleos de Aprendizajes:

Expresión Corporal

Expresión Sonora y Musical

Expresión Plástica

Expresión Literaria

Lengua

\* Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Natural y Cultural

Núcleos de Aprendizajes:

Entorno Natural

Actividades Sociales y Técnicas

Materias

**BIBLIOGRAFIA**

180

**3 PARTE**

JARDIN DE INFANTES

**CAP 8** EL JARDIN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

\* El Niño de Jardín de Infantes

**CAP 9** EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDIN DE INFANTES

\* La organización del espacio cotidiano en el Jardín de Infantes

\* La relación Juegopermanencia en el Jardín de Infantes

**CAP 10** ORGANIZACIÓN CURRICULAR

\* Organización de los períodos del año

\* Organización de las propuestas didácticas

Unidades Didácticas

Proyecto de trabajo

Secuencias Didácticas

\* Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Formación Personal y Social

Núcleos de Aprendizajes:

Identidad

Autonomía

Convivencia

Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Comunicación y Expresión:

Núcleos de Aprendizajes:

Expresión Corporal

Expresión Sonora y Musical

Expresión Plástica

Expresión Literaria

Lengua

\* Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Natural y Cultural

Núcleos de Aprendizajes:

Entorno Natural

Actividades Sociales y Técnicas

89

\* Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Natural y Cultural

Núcleo de Aprendizajes:

Lengua

\* Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Comunicación y Expresión.

Núcleo de Aprendizajes:

Expresión Corporal

Expresión Sonora y Musical

Expresión Plástica

Expresión Literaria

Lengua

\* Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Natural y Cultural

Núcleo de Aprendizajes:

Lengua

\* Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: Comunicación y Expresión.

Núcleo de Aprendizajes:

Expresión Corporal

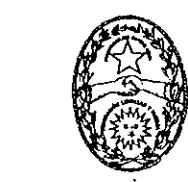
Expresión Sonora y Musical

Expresión Plástica

Expresión Literaria

Lengua

E. Diccionario de los Objetos - 3er. 2º 1973



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACION INICIAL

### PRESENTACIÓN

A partir de la reciente legislación nacional, se concibe a los niños y niñas como "ujetos de derecho", que requieren de una protección integral y que se asegure en ellos el "derecho a la educación personal y social".

Bajo esta concepción, la Dirección de Educación Inicial y la Dirección de Gestión Privada, iniciaron un proceso de consulta y concertación con más de 2.280 docentes para la elaboración de los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial.

La educación, desde los primeros años, constituye la base de la formación de sujetos libres, autónomos, creativos, críticos. De allí la importancia de fortalecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje en este Nivel.

Este proceso continuo, a partir del nacimiento, requiere de un exhaustivo análisis y determinación de pilares fundamentales, para alcanzar los logros deseados. Sin dudar, la socialización, el lenguaje y el juego son elementos constitutivos en la construcción de dichos pilares.

10

Nuestra gestión educativa ha definido en el Plan Educativo Provincial, entre otros, dos Ejes Prioritarios: mejorar la calidad con igualdad de oportunidades y favorecer la profesionalización de los docentes.

El primero supone la elaboración de los Lineamientos Curriculares, adecuados a la realidad provincial, teniendo en cuenta nuestros destinatarios: sus historias, culturas, situaciones sociales y económicas, participación de las familias. Hacia ello apunta este trabajo: nuevas estrategias, actividades, prioridades curriculares para mejorar la educación de los niños y niñas.

RESOLUCIÓN N°  
Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150

Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial

La simple publicación y difusión del presente documento no garantiza la mejora de los aprendizajes. Cada docente y directivo le otorgará vitalidad, realismo, subjetividad y compromiso para lograr los objetivos de la Educación Inicial, plasmados en nuestra Ley de Educación Provincial.

Esa es nuestra intención y por ello confiamos en los docentes del nivel, activos partícipes de estas construcciones colectiva y solidaria a favor de miles de niños y niñas enternecidas.

Profesora Graciela Bar  
Presidente del Consejo General de Educación

Graciela Bar



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACION INICIAL

### Introducción

#### MARCO GENERAL

Los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial se enmarcan en principios y valores que se inspiran en la Constitución Nacional y la Constitución de la Provincia de Entre Ríos, que consideran la Educación como un derecho irrenunciable, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Nueva Ley de Educación Provincial, las cuales garantizan la educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes, así como también en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (N° 26.061) y la Ley Provincial N° 9.851 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia.

Estos Lineamientos Curriculares se proponen como marco orientador para la Educación Inicial de la Provincia, dirigida a niños y niñas desde los 45 días hasta el ingreso a la Educación Primaria.

Ofrece a los docentes un conjunto de fundamentos, propósitos, núcleos de aprendizajes y orientaciones didácticas para mejorar el trayecto educativo a fin de garantizar una enseñanza de calidad para todos y todas.

Constituyen un marco referencial amplio y flexible que responde a diversas necesidades, tales como:

- Necesidad de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a niños y niñas adecuándolos según los cambios profundos que se han dado tanto en la sociedad como en la diversidad de culturas, respetando la heterogeneidad.

- Necesidad de desarrollar acciones para la organización de la Educación Inicial fortaleciendo su identidad en el Sistema Educativo Nacional y Provincial en base a la Ley de Educación Nacional y a la Nueva Ley de Educación Provincial.

- Necesidad de integrar y articular en un mismo documento curricular, construido con criterios comunes, el Jardín Maternal y el Jardín Infantil, teniendo en cuenta, además, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, como una nueva referencia que ressignifica una base de unidad para el Sistema Educativo Nacional, garantizando que todas las personas alcancen, capacidades, saberes y competencias equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial. Se ha nutrido del Diseño Curricular de Nivel Inicial de Entre Ríos (1997) y de los Lineamientos Curriculares para la Educación de niños de 0 a 2 años Versión Preliminar (Resol. N° 4347/07 CGE).

- Necesidad de estimular el juego como contenido de alto valor cultural, incentivando su presencia en las actividades cotidianas, superando las desvinculaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza y respetando el derecho a jugar de los niños y niñas, a la par que su interés por aprender.

0150  
RESOLUCIÓN N°  
Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

EDUCACION  
INICIAL

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACION INICIAL

- Necesidad de favorecer la articulación entre la Educación Inicial y el Nivel Primario, para compatibilizar las estrategias pedagógicas y didácticas.

La Educación Inicial constituye el primer nivel educativo que, colabora con las familias, consideradas en su diversidad, "recupera saberes previos de los alumnos [...] presentando clara intencionalidad pedagógica brindando una formación integral que abarca todos los aspectos sociales, afectivos emocionales, cognitivos, motrices y expresivos.

Estos se encuentran entrelazados conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir". Por tanto, fortalece las potencialidades para un desarrollo pleno y armónico.

Los niños y niñas de la Educación Inicial, sujetos de derecho, son personas que crecen, se desarrollan y aprenden, construyen su identidad, adquieren autonomía, establecen vínculos afectivos y comunicativos significativos y vivencian experiencias lúdicas de una manera holística.

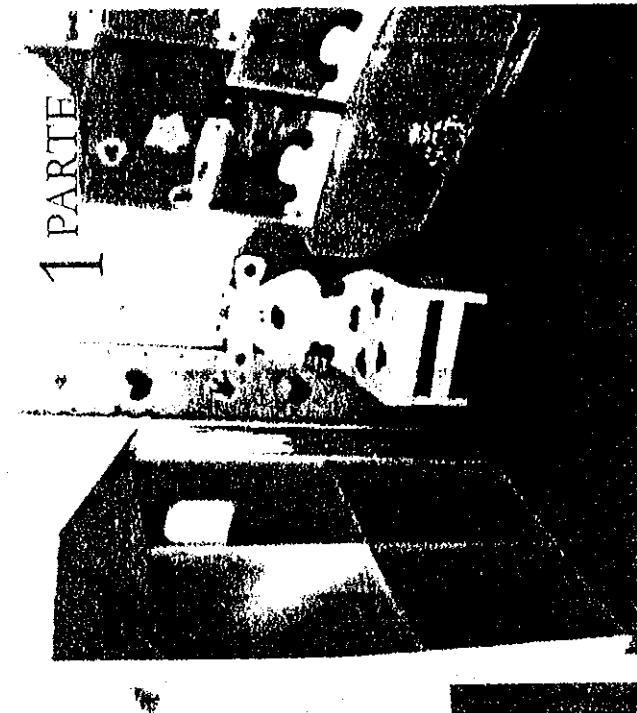
"La triada desarrollo, enseñanza y aprendizaje es fundamental para la educación inicial en que sus tres componentes se articulen y se lleven a cabo en forma adecuada".<sup>1</sup>

"El nivel de desarrollo alcanzado por un niño señala el punto de partida del aprendizaje, pero no necesariamente lo determina ni limita [...]. Los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos y la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo."<sup>2</sup>

Los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de nuestra provincia constituyen el comienzo para construir consensos a través del diálogo y la participación de todos los actores sociales como el mejor camino para asegurar la confianza, la responsabilidad y el compromiso.

Este documento ha tomado como eje transversal el respeto por la vida; amar e identificarse con el lugar donde se ha nacido, respetar y conocer su propio cuerpo y en de los demás, el ambiente natural y cultural, en definitiva, crecer en armonía consigo mismo, con los otros seres y con la realidad circundante; a través de una formación personal y social, en un proceso permanente y continuo que involucra el afianzamiento de la autonomía, la construcción de su identidad y la convivencia con otros.

- CAP 1 LA EDUCACIÓN INICIAL EN ENTRE RÍOS  
CAP 2 LA EDUCACIÓN INICIAL COMO ESPACIO DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS  
CAP 3 LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL  
CAP 4 PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN Y CONCRECIÓN CURRICULAR



RESOLUCIÓN N°  
Expte Grabado N° (968366).-

<sup>1</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, "Nuevos de Autorizaciones Provisorios", Anexo Inicial Bases Anexas, 2004.

<sup>2</sup> Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, "Bases Curriculares de la Educación Preescolar", Unidad de Cumplimiento, 2005.

<sup>3</sup> Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2005.

0150  
C.G.E.



RESOLUCIÓN N° 0150

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTES: MATERIALES GENERALES

LIMPIEZA Y CORTADURA PARA LA FOTOCOPIA INICIAL

### CAP 1 LA EDUCACIÓN INICIAL EN ENTRE RÍOS

Así es nuestra Provincia

Desde siempre el río forma parte de la vida entrerriana.

Está en nosotros.

"Fui al río y lo sentía

cerca de mí, enfrente de mí

.....

Me atravesaba un río"

Si bien la naturaleza mostró la prodigiosidad de una tierra y de un clima más que propicio para la vida del hombre y el desarrollo de sus actividades, es indudable lo que significó, en el pasado, el aislamiento a causa de los grandes ríos que enmarcaban el territorio, pero el poblador entrerriano nunca se dejó amedrentar por los inconvenientes que producía la incomunicación sino por el contrario, con esfuerzo tesonero, fue desarrollándose hasta que encontró sus vínculos con el resto del país y países vecinos a través de monumentales obras de infraestructura. Estas obras se transformaron en un lazo, en un abrazo, que le han valido para la integración tanto nacional como internacional: el Túnel Subfluvial Raúl Uranga; Carlos Sylvestre Bognis; el Puente Victoria - Rosario que la comunican con la provincia de Santa Fe; el Complejo Ferroviario Zárate-Brazo Largo que la vincula con Buenos Aires; los Puentes Internacionales José Gervasio Artigas, Libertador General San Martín y Puente Ferroviario Represa de Salto Grande que la conectan con la República Oriental del Uruguay.

Los brazos gigantescos del río de los Pájaro (Uruguay en vocablo guarani) y pariente del mar (Paraná en vocablo guarani) para otros de origen tupí), juntan sus manos hacia el sur para dar vida a otro gran río, el río de la Plata. Allí, en la confluencia donde se abren en innumerables ramas confinando al territorio un relieve particular, se encuentra el Departamento *Itábs del Iberá* con medianías, esteros y hacia el norte una superficie de tierra firme. En los hilos de agua, alberga gran variedad de peces, garzas, serpientes venenosas y en las orillas animales autóctonos, entre los que se encuentra el casi desaparecido ciervo de los pantanos. Triunfa en noviembre la alegría folclórica de carros náuticos, acontecimiento anual que se lleva a cabo y que reúne a toda la comunidad alrededor de agua, elemento primordial que caracteriza con fuerza la región, que da como guardianes de esta tierra se alzan los cerros indios, patrimonio cultural e histórico por excelencia que da cuenta de la presencia de los aborígenes.

Siguiendo por el río Uruguay, se observa el Departamento *Guségianichá*, encalvado en el corredor del Mercosur, pueble pionero en defensa del medio ambiente. Su ciudad cabecera con 225 años de historia, ha crecido junto al río, el que se destaca por su atractivo paisajístico. Fue delineándose a través de una sucesión de actividades como la portuaria, las industrias, los comercios y las nuevas necesidades educativas y culturales. Con la brisa ardiente del verano, este paisaje se estremece con el retumbar de las batucadas y los cientos de cuerpos que vibran siguiendo su ritmo. ¡Ha llegado el carnaval! y con él sus colores. El pueblo se inunda de actividad quemándose una de las principales industrias: el turismo.

Hacia el norte siguiendo el curso del río, se llega al Departamento *Uruguay*, cuya ciudad cabecera distinguida como "La Histórica" ostenta entre sus monumentos El Palacio San José de belleza arquitectónica, singular patrimonio y misterio (Residencia del gobernador y luego presidente Justo José de Urquiza). Otras construcciones a destacar son: la Basílica "Inmaculada Concepción"; Estancia "Santa Cándida"; Casas "Delfín Panizzi", en Comercio y el Colegio Nacional "Justo J. de Urquiza" donde se formaron ilustres políticos y hombres de letras de reconocimiento nacional e internacional. Se debe destacar la importancia de la oferta educativa que existe en la ciudad, con miles de jóvenes estudiando en los numerosos establecimientos educativos de alto nivel académico. El pasado parece adueñarse de sus calles porque aún se siente en la atmósfera la presencia de Francisco Ramírez acompañado de la Delfina por quien dio la vida. Este caudillo, que creará la República de Entre Ríos, al frente de sus montoneras, dejó para siempre esta historia de amor y coraje en la provincia.

Bordeando el río de los Pájaro hacia el norte se encuentra Caacón, bello departamento del color de la arena dorada del río y los arroyos que lo surcan. Las tradiciones se mezclan con la cultura de los inmigrantes suizofranceses, que llegaron en busca de un futuro para sus hijos e imprimieron a la región un orden y una juventud que la identifican. Su recuerdo permanece aún, en la fiesta anual de la Colonización. Otro acontecimiento que sigue siendo de los destinos puros del país y del exterior, y que los reúne en las cálidas noches de febrero, es la Feria Nacional de la Artesanía. Una cita obligada de estos viajeros es el Parque Nacional El Palmar, paraje singular de miles de palmeras Yatay, únicas en Argentina, que crean una región (ecosistema) donde viven animales como el carpíncho, guaraní, jabalíes, vizcachas, iguanas, pringados del hombre y acompañados del canto de los cientos de pájaros autóctonos que allí habitan.

Continuando el trayecto se sitúa el Departamento Concordia. Largas hiladas de verdes follajes salpicadas de amarillo y naranja de sus arroyos que lo surcan. Y perfuma el paisaje la deliciosa flor de azahar. La ciudad cabecera, de nombre homónimo sometida al capricho de las veleidades del cauce del río, padece inundaciones en sus círculos y estrecha sus lazos de hermandad con la República Oriental del Uruguay durante sus bajantes. La creencia popular permite imaginar que al producirse este acontecimiento, es posible atravesar el río caminando sobre las moas del Salto Chico. En las colinas más altas del Parque Rivadavia se oyen las ruinas del Palacio San Carlos, donde nació una leyenda en los escombros que el fuego no pudo borrar y entre cuyas paredes y paisajes circundante encontró inspiración el piloto de guerra Antoine de Saint Exupéry.

"La sutil percepción poética, que tan bellamente describe Juan L. Ortiz sugiere la relación íntima e integral que se establece entre el río y el hombre de la región. Del río y junto al río - o de los ríos y arroyos - vivían nuestros antepasados aborígenes. Y por el río llegaron los que cambiaron la historia".<sup>4</sup>

Como la "mejor provincia", fue sentido y describida por Tomás de Rocamora, quien había advertido las enormes posibilidades del territorio; y elaboró un plan político y económico para la región, elevado al Virrey Vélez el 11 de agosto de 1782, documentación en la cual baricitó a la provincia con el nombre de Entre Ríos y vertido en la frase final del plan "antes de muchos años será la de Entre Ríos, de que trato, lo que dice".

"El nombre, utilizado por primera vez, quedó para siempre. La predicción es todavía la potencial, aunque aun estamos a tiempo de realizarla. Claro que depende de nosotros los entrerrianos".<sup>5</sup>

En las tierras de ríos y de arroyos, de talles, algarrabos y espinalles; cielo azul que en lejanías besa lomadas y cuchillas. Y en medio de estos paisajes, los hombres, que en temprano desafío se atrevieron a habitar la tierra virgen y que con el correr de los años convirieron a Entre Ríos en protagonista de singulares episodios de la vida nacional.

En la historia lejana vivieron en nuestra provincia diversos grupos étnicos: los Chaná-Timbúes, los Charrúas y los Guaranes, con cultura particular y definida. Resistieron valerosa y obstinadamente al conquistador. Mucha sangre se derramó, perdiéndose gran parte de su cultura, pero nos quedan vestigios de su lengua, costumbres como el mate, el chipá, la pesca con arpon y el uso de la paja y el barro para la construcción de viviendas. A partir de la Reforma de la Constitución Nacional y actualmente a la Constitución Provincial (2008) se reconoce la preexistencia étnica y cultural de sus pueblos originarios y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (art. 33).

De estas tierras surgieron caudillos que entabularon la bandera de la causa federal, destacándose entre ellos el General Páncho Ramírez y el General Justo José de Urquiza, quienes contribuyeron notablemente a la Organización Nacional e Institucional. También, aportaron elementos que hoy constituyen patrimonio regional y las grandes corrientes migratorias. Hombres y mujeres venidos del otro lado del mar pusieron su trabajo y esfuerzo para el engrandecimiento de la provincia. Tierra de lomadas y riachos, comidas de historia y de leyenda, tiene la gracia de haber nacido abrazada por el Paraná, el Uruguay, el Guayquiraró y el Mocoretá.

Proviviéndola de magníficos paisajes ribereros e incidiendo en su clima y naturaleza.

De norte a sur: entre lomadas y montes, corre tajante y profundo el río Gualeguay, fluye una de las mayores reservas de agua entrerriana casi por completo. En las profundidades de su susurro, fluye una de las más bellas y hermosas ríos del mundo: el río Uruguay, que nace en el lago de los Sauces, en el sistema acuífero del Dique de Itá, en el centro de la Argentina. Su curso es netamente termal y la mano del hombre creó múltiples complejos desarrollados a la vera del río Uruguay, para fomentar el turismo en la zona costera entrerriana. Esto trajo como consecuencia una revitalización económica de la zona, el crecimiento de la inversión en infraestructura hotelera y, por supuesto, un movimiento turístico durante todo el año.

<sup>4</sup> Alarcón Martínez, Mario LT 14 "Enterramiento". Ediciones LT 14. Radio General Urquiza. Pagina 207

<sup>5</sup> Alarcón Martínez, Mario, LT 14 "Enterramiento". Ediciones LT 14. Radio General Urquiza. Pagina 208



Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNIVERSITATIS CIBERNEURAS PARA LA EDUCACION MEXICA

Aprovechando el caudal del río se construyó la gran obra hidroeléctrica de Salto Grande. Producto de ella se formó uno de los más grandes lagos artificiales de América Latina de naturaleza irregular que forma un península y bahías. Como éste de la actividad industrial se desarrolla el cítrico, dando lugar a la producción de frutas, aceites esenciales, polvos cítricos y licores obtenidos con los restos sólidos. Actualmente ha crecido el interés, por la gran demanda de países extranjeros del cultivo y la comercialización de arándanos.

Siguiendo al noreste, se encuentra el Departamento Federación, enmarcado por los ríos Uruguay y Mocoretá. Su historia confronta un valiente pasado que da lugar a una prijante región que crece muy rápidamente desde el surgimiento de las aguas termales. Un importante recurso aparece asociado al turismo. La Nueva Federación y sus pueblos próximos están superando el largo duelo que significó abandonar sus casas, su ciudad de tierra roja y flores en cada esquina, cediéndola al avance de las aguas del lago Salto Grande para aprender a construir, a orillas de ese lago que le quito todo lo que poseían, un nuevo y floreciente destino. Muy cerca de allí, se asienta la ciudad más grande del Departamento, establecida en el Distrito Mandisón con el nombre de "Villa Libertad", que luego cambia su nombre por el de su Estación Ferrocarril: "Chajarí", llamada también "Ciudad de Amigos" por la cordialidad de su gente, la tranquilidad y armonía del lugar. Zona cítrica con muchas plantaciones de eucaliptos y miércoles emprendimientos como producción de miel, queso y el más popular salami de Chajarí.

Siguiendo el río Mocoretá, se encuentra el Departamento Feliciano, donde se produce el encuentro con el río Guayquirá, afluente del Paraná. Aquí, entre llanuras, se divisan montes bajos de riandubay, algarrobos y palmeras caranday, cuyas hojas con forma de abanico sirven para "panalarse" (al decir de los lugareños) en los días de intenso calor. En este pueblo se conserva lo auténtico, lo tradicional, reflejado en sus leyendas: Lázaro Blanco, Ramoncito Muñoz, Don Pata de Palo. La inmensidad de Basuando, manteniendo vivo un fuerte sentimiento de identidad regional y pinceladas costumbristas. Estas tradiciones, junto a los folgones, cantos, música y bailes dan brillo a la "Fiesta Provincial del Ternero". En sus escenarios desfilan los más reconocidos artistas populares, mientras el olor a comidas típicas invade el ambiente. El protagonismo es de los gauchos locales que muestran al resultado de su esfuerzo.

Bordando el río Guayquirá se bala hasta encontrar el Paraná y así se llega al Departamento La Paz, caracterizado por una variada gama de accidentes naturales, majestuosas barrancas, un delta atrapante y lagunas poblatas de abundantes aves acuáticas, bosques naturales y selvas en galerías. Se escuchan los cantos de los pájaros errantes que peregrinan cruzando estos espectaculares paisajes, entre los que se distingue "el cardenal Amarillo", considerado monumento natural provincial. Escritores, poetas, artistas plásticos y anexados acompañan desde sus orígenes la historia lugareña, logrando con sus deportes definir una identidad propia, rica en los más diversos matizes. Entre ellos, Littoral Canoazo, figura señera de la cultura regional, que se inspiró en las expresiones del hombre de campo, de los pescadores y las personas humildes de La Paz y sus alrededores, recogiendo vivencias que juegan volcánica en sus creaciones musicales, poéticas y plásticas. En esta zona es importante, también la actividad pesquera, realizándose fiestas de pesca variada, como la del surubí y la dorado, ambas con devoluciones.

Por el cauce del caudaloso río Paraná se llega al Departamento de igual nombre, asiento de la ciudad capital de la provincia que se alza sobre enormes y escarpadas barrancas cubiertas de vegetación. Allí, como un balón verde sobre el río, se extiende el "Parque Urquiza" que engaña la frescura y la blancura de los palcos engalanados por el lapacho rosado, el azul celeste del jacarandá, el rojo del chivato y la blancura de los palcos borrachos, enterrando las barrancas y la obra del hombre: el artefacto, las escalinatas, fuentes, esculturas y monumentos. En la ciudad quedan testimonios de un tiempo pasado, casas muy antiguas, veredas angostas y monumentos históricos. Frente a la plaza 1º de Mayo se destaca la Catedral "Nuestra Señora del Rosario", primitiva iglesia de la Baxada, el colegio "Nuestra Señora del Huerto" declarado Monumento Nacional porque fue sede del Senado durante el tiempo de la Confederación Argentina; el edificio de Correos y Telecomunicaciones, lugar en el que antiguamente estaba la casa en que vivió Don Justo José de Urquiza; la "Escuela Normal", la primera del país fundada durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento, y la Municipalidad que tiene más de cien años. En el Centro Cívico está la casa de Gobierno, el Palacio de Justicia, el Consejo General de Educación y la Jefatura de Policía.

En su vasto territorio, hay un gran desarrollo de industrias, de servicios, de finanzas, con predominio de la actividad administrativa y comercial. Sus fiestas provinciales más importantes están relacionadas con sus características geográficas y las tradiciones de sus habitantes. "La Maratón Hernández" - consagrada internacionalmente como la competencia internacional más larga de náutica en Bahía Grande y la Peregrinación de los pueblos Hesenkamp - Paraná, considerada la más larga de Sudamérica, reúne cientos de fieles que peregrinan hasta el Santuario de la Virgen de Nuestra Señora de Schoenstatt.

Acercando el Paraná, entre barrancas y aguas calidas, se llega al Departamento Diamante, con paisajes de belleza insuperable. Hacia las afueras, el Parque Nacional Pre - Delta se encarga de consumir el atractivo natural, dejando a la vista de quien lo deseé sus tres ambientes definidos: el albarbán, la laguna y el barro y con ellos, su riqueza en flora y fauna. Entre sus sitios más importantes y históricos se encierra "Punta Gorda", tomado como referenda y punto estratégico para operaciones militares ya que su costa constituye un puerto natural, fiel testigo de uno de los episodios más grandes de la Historia Nacional: el paso del Ejército Grande comandado por el General Justo José de Urquiza rumbo a Caseros. El puente de Diamante, es el orgullo de la ciudad y su aspecto productivo dio nacer instalaciones para la fábrica Nacional de Granos. Cada año el escenario mayor entre las sierras y muelles destinados a la ex Junta Nacional de Granos. Cada año el escenario mayor de Entre Ríos, de nombre "Martín Fierro", se viste con sus mejores galas para recordar toda la tradición gauchesca, con el desfile de gauchos y tropillas. El concurso de destreza criolla y la actuación de los más populares cultores de la música regional y nacional en el "Festival Nacional de Jimeteada y Folclore", es un gran atracción para el lugar.

Siguiendo al Paraná, al sudoeste de Entre Ríos, se encuentra el Departamento Victoria. Posee un relieve de dos zonas determinadas: uno de tierra firme y otro inundable de islas. La ciudad cabecera del mismo nombre emerge apretada entre áreas rurales de grandes isquieras y humedales, con riachos sobre un relieve de colinas, conservando en su extensión el aroma a puello de otros tiempos. Por su riqueza arquitectónica es llamada "ciudad de las rejás", marcando contraste con importantes emprendimientos privados que dan paso a una creciente modernización y affuencia de turistas gracias al puente Rosario - Victoria. El colorido desfile de comparsas y batucadas que llenan de magia, color y alegría invitan al público a la Fiesta Provincial del Carnaval. Se distinguen entre sus lugares turísticos "La Abadía del Niño Dios", refugio de peregrinos que se acercan en busca de paz y encuentro consigo mismo. Allí se elaboran productos artesanales; entre ellos, se destaca el prestigioso licor monacal.

Intersitio por el río Gualeguay (río del jaguar o del tigre), se llega al Departamento del mismo nombre. Esta zona se caracteriza por su gran belleza natural y por su suelo húmedo - arcilloso, apto para la cría de ganado. La fauna es muy rica en animales silvestres y aves variadas surcan el cielo dibujando una postal exquisita. Constituye el destino perfecto para escapadas a la naturaleza desde las cercanas urbes. Ciudad cordial, recorre y baña con sus aguas las hermosas tierras enterrianas. A la vera del mismo se extiende el bello solar natural. "Paseo Intendente Quintana" donde conviven una gran variedad de especies autóctonas y exóticas. Allí se construyó la defensa costera que modificó la vida de los lugareños y en el cual se congregan todos para disfrutar de la belleza del lugar.

En el centro geográfico de la provincia se encuentra el Departamento Nogoyá que significa "Agua blanca" o "Río Bravo", en mención al comportamiento de las aguas del arroyo. En sus márgenes se encuentra la ciudad cabecera, hospitalaria, solidaria y laboriosa. Comunidad profundamente cristiana, que cada 16 de julio se reúne en torno a Nuestra Señora del Carmen en la Basílica del mismo nombre. Es sede, además, de la "Fiesta Provincial de la Leche" en la que se llevan a cabo exposiciones, ventas de vaquillas y productos derivados de la importante producción lechera.

Llegando al corazón de la provincia, se encuentra una pradera herbácea con pastos de escasa altura que constituyen una verdadera alfombra pareja en época de lluvia, en la cual se divisa el Departamento Tala, que goza de la belleza típica que se le atribuye alrededor del río Gualeguay. Los arenales blancuzcos penetran la vegetación. De momecillos, la fauna silvestre con el zorrino, la multa, el manut, el pato picazú, el cisne de cuello negro, la martineta, la perdiz, la garza mora y la cigüeña, desambulan en los parajes casi vírgenes.

Siguiendo por el centro hacia el norte se llega al Departamento Villaguay, región agrícola ganadera, donde uno de sus principales cultivos es el arroz. Posee una amplísima zona rural cuyas principales actividades son la avicultura, apicultura, horticultura y, también, se llevan adelante y con éxito nuevas actividades, como la helicicultura (cría de caracoles), cría de conejos y llamas. En su territorio está ubicada la Comunidad Charúa de Pueblo Laguir, único Pueblo Nación reconocido jurídicamente dentro del territorio entrerriano. Villaguay, corazón de la Provincia de Entre Ríos, celebra con mucha alegría, música y coloridas carrozas, la "Fiesta provincial del estudiante secundario".

Al noreste del territorio, se encuentra el departamento más joven y de menor extensión, San Salvador. Creado en el año 1969, en el cual se asientan numerosas colectividades constituyéndose en un crisol de razas. Zonas de llanuras y lomadas, surcadas por numerosos arroyos y cañadas. Cuenta con dos zonas urbanas que año a año aumentan su población, gracias a las familias que legan de las zonas rurales aledañas. Como fiesta popular más importante, se lleva a cabo la "Fiesta Nacional del Arroz", principal actividad comercial.



Provincia de Entre Ríos

**CONSEJO GENERAL DE EDUCACION**

DEPARTAMENTO DE MARCO GENERAL

DECRETO N° 150 - MARZO 2007

**RESOLUCIÓN N° 0150**  
Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

**■ La Educación Inicial en el Sistema Educativo Nacional y el Sistema Educativo Entrerriano.**

Ubicado en el centro de la Selva Montañera, se encuentra el Departamento Federal que guarda en sus entrañas toda la magia del paisaje. Predominan el hándubay y el algarrobo negro, de cuyos intumados y retorcidos troncos pendan un sin número de liquenes, entredaderas y claveles del aire. Las selvas en galerías se desarrollan en las márgenes de los numerosos arroyos que surcan la región. En la Selva de Montiel se encuentran una de las zonas de mayor presencia de aves del país. Su población realiza importantes actividades económicas, como los tratamientos de residuos y las brigadas de guardarruinas que concientizan sobre la importancia de la defensa del bosque nativo. Su fiesta más importante es la "Fiesta Nacional del Chamamé", donde las canciones charnacecas, sapucay y bailantes alegran a todos quienes se acercan a este festival.

La provincia de Entre Ríos, con clima húmedo, con cursos de aguas superficiales y buenos pastos, hacen de ésta un terreno propicio para la ganadería y para la explotación agropecuaria, sobre la cual reposan la mayoría de las industrias que, año tras año, se desarrollan en importantes núcleos productivos.

La gran belleza de su naturaleza, el color de sus verdes, la hermosura de sus arenales, dibujan un paisaje magnífico. La riqueza de sus costumbres y tradiciones han inspirado a muchos poetas, músicos y pintores de estas tierras, plasmando en sus obras lo distintivo de la región.

Aún se escucha, entre dichos y leyendas que van de boca en boca, que anda "el viejo de la boina", "la solapa", "el dueño del sol" buscando al turista entrerriano que no quiere dormir la siesta...

Este recorrido por nuestra provincia nos muestra su riqueza, su patrimonio cultural, su paisaje y las múltiples posibilidades que brinda. Nos invita a reverenzar lo nuestro para lograr la realización de un recorrido didáctico significativo, que nos permita recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

"Entre Ríos...  
aves silvestres surcan sus cielos,  
trinos que inundan el silencio del campo,  
arroyos que corren por sus entrañas  
y en el poniente,

se inauguran sus iluminaciones vespertinas, un color rojizo...  
y a medida que la luna va asomando sobre el horizonte,  
se ilumina de pronto entre sombras... el Sauce, el Río...  
Y el más notable de los contrastes se divisa,  
que ningún paisaje podría trasladar al fin de...

Elsa Díaz

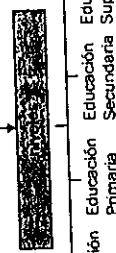
"Hablar de la estructura del sistema educativo, en la complejidad del tema y simplificándolo al mismo tiempo, es básicamente, hablar de la forma en la que un país ordena sus aprendizajes necesarios para el cumplimiento de las aspiraciones educativas de su pueblo, en función del grado de complejidad y profundización de los mismos y las características especiales de las diferentes formaciones; según los distintos niveles de enseñanza. En la nueva organización mundial, las transformaciones de los sistemas educativos tienden a favorecer estructuras flexibles, dinámicas y con capacidad para reformularse permanentemente de acuerdo a las necesidades emergentes de un tiempo histórico caracterizado por permanentes cambios".<sup>7</sup>

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 define que "el Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación". (Artículo 14.). Estipula que el mismo tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan (Artículo 15.). Establece que "la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel obligatorio de acuerdo a lo establecido en la legislación correspondiente".

El Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho (8) modalidades (Artículo 17.).

19

**SISTEMA EDUCATIVO**



Educación Inicial  
Educación Primaria  
Educación Secundaria

19

La Nueva Ley de Educación Provincial refiere en el Artículo 14: "al Sistema Educativo Provincial expresando que forma parte del sistema educativo nacional y se integra por el conjunto de instituciones y acciones educativas tendientes a garantizar en pleno ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender".

La estructura en cuatro niveles, siendo la Educación Inicial el primero de ellos (Ver cuadro superior), y reconoce ocho modalidades al igual que la Ley de Educación Nacional. La normativa provincial en el Art. 16 establece que "La obligatoriedad escolar se extiende desde el último año de Educación Inicial hasta la finalización de la Educación Secundaria. El Consejo General de Educación garantizará su cumplimiento gradual a través de alternativas Institucionales pedagógicas de promoción de derecho en coordinación con el Ministerio de Salud y Desarrollo Social, Consejo Provincial del Menor y el Poder Judicial".

"Educación Inicial comprende el jardín maternal para niños a partir del nacimiento hasta 2 años, y el jardín de infantes, para los niños desde los 3 y hasta los 5 años, siendo obligatorio este último (Artículo 22.), y se define como "una unidad pedagógica y organizativa destinada a la educación de niños y niñas que asegura el derecho personal y social de la educación" (Artículo 23.)."

<sup>7</sup> Decreto Gobernador: "La complejidad del sistema en el Sistema Educativo". Gobierno, educación y funcionamiento de la educación. Mayo Superior. Rosario 2007 en OCE-Entre Ríos. "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años". Verano. Rosario Mayo Superior. Rosario 2007.



0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

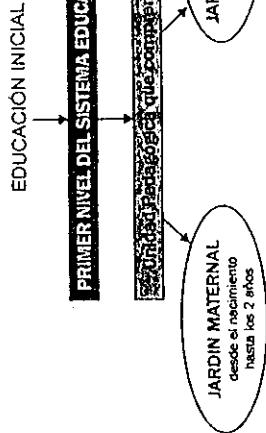
PARTE I MARCO GENERAL

Unicamente destinada para la impresión

## ■ Entre Ríos: cuna y simiente de los Jardines de Infantes argentinos

"De mananita temprano, con unos mates abenás,  
era una paloma blanca, caninito de la Argentinita y de  
se acoyaraban al pase, ninitos de tez morena  
majañita de esperanza, con una madrina estrella"

Linares Cardozo s

JARDIN DE INFANTES  
desde los 3 y  
hasta los 5 añosJARDIN MATERNA  
desde el nacimiento  
hasta los 2 años

En la normativa provincial se sostiene la necesidad de arbitrar los medios para asegurar la progresiva universalización de la educación de niños y niñas de cuatro (4) años de edad (Artículos 24\*).

\* El Consejo General de Educación coordinará con organismos gubernamentales y no gubernamentales, el funcionamiento y asesoramiento pedagógico de los Jardines Maternales que estén bajo su dependencia\* (Artículo 27\*), como así también que "desarrollará estrategias organizativas, de gestión y de capacitación docente, orientadas a favorecer la articulación entre el Nivel Inicial y la Educación Primaria" (Artículo 28\*).

Según una investigación realizada por Walkiria Heinze,<sup>8</sup> el primer Jardín de Infantes de la Argentinita y de Latinoamérica fue el creado en la Escuela Normal de la ciudad de Paraná, el 4 de agosto de 1884, y junto con él se realiza la creación del primer Centro de Preparación de Maestras Jardineras, siendo el Director, en ese momento, el Profesor José María Torres.

Los estudios bibliográficos y testimoniales, que incluyen información recabada por la citada investigadora, en los Ministerios de Educación de los otros países latinoamericanos, indican que no existe registro alguno de que en esa época -o antes de ella- hubiere existido una institución similar en esta parte del continente. Advertió, además, que tal aseveración no resultaba para nada extraño debido a que la Argentina, por aquellos años, había alcanzado un alto nivel de desarrollo educativo. Al punto de que François Chevallier, aseguraba en su libro "América Latina" -que la educación argentina en 1880 ocupaba el primer lugar en Latinoamérica.<sup>10</sup>

Concurrió a este Jardín de Infantes, en un principio, los niños de las familias de gran poder adquisitivo de la ciudad y su actividad se basó, en la experiencia que en la materia tenía Estados Unidos. De hecho se lo conoció incluso como "Kindergarten" y estuvo a cargo de una docente traída del país del norte, Sarah Chamberlain de Eccleston, quien se había graduado en Filadelfia<sup>11</sup> con el acompañamiento del Director de la Escuela Normal. Es en esta misma Escuela Normal, en la cual, dos años después, en 1886, se creó el primer Profesorado para maestras kinderjardineras,<sup>12</sup> el primero en el país en poseer un Plan de Estudio de Formación de Docentes Jardineras.<sup>13</sup> Así los alumnos que aprobaron el cuarto año de sus estudios secundarios y deseaban especializarse en la docencia infantil, sumaban dos años más de formación y egresaban como maestros kinderjardineros, bajo la firma tutela de Sarah Chamberlain de Eccleston y de la sociedad francesa por ella fundada. Entre las primeras maestras jardineras egresadas, promoción 1888 hubo dos entremesadas: María Errazquin de la ciudad de Gualeguaychú y Justa Gómez, de la localidad de Victoria y Pía Didoménico, quienes

prominentes: Rosario Vera Peñaloza, Cisneros Zuleta Ba. Rita Lataillade de Victoria y Pía Didoménico, quienes difundieron el Movimiento de Jardines de Infantes por toda la República.<sup>14</sup>

Es de destacar la Obra de Rosario Vera Peñaloza, "Maestra de la Patria", por su trayectoria educativa y su obra difusora de la educación pre-escalar\*. En su honor, se conmemora el 28 de mayo el "Día Nacional de los Jardines de Infantes".

Tuvieron que transcurrir diez años, desde aquél 4 de agosto de 1884, en el cual se creó este visionario "Jardín de Infantes", para que la Provincia que fue cuna del mismo, contara con una repartición pública dentro del Consejo General de Educación, en el año 1984, la Dirección de Enseñanza Pre-Primaria. En Entre Ríos, recibió el mismo año, por Decreto N° 4244 M.H.O.C se aprobó el Proyecto de Bases Curriculares de Nivel Pre-Primario con el propósito de orientar y dar coherencia a la labor educativa.

<sup>8</sup> Linares Cardozo, Jardín de Esperanza. Programa Identidad Entrenamiento Colectivo de Entre Ríos. Comisión Federal de Inventarios. 2006

<sup>9</sup> Grupo Irida en el Distrito de Entre Ríos. "De los Maestros a los Maestros" a través de la presentación del Señor Dr. Juan Chedraui, en el III Congreso Iberoamericano de Educación. Evolución, Trabajo y Desarrollo de la Escuela Normal en la Sociedad del Conocimiento". (Méjico). 1982-1983;

<sup>10</sup> La Escuela Normal de Entre Ríos ha designado el nombre de "Jardín de Infantes" a su edificio principal. La Escuela Normal José María Torres de Paraná. 1982-1983;

<sup>11</sup> Grupo Irida en el Distrito de Entre Ríos. "De los Maestros a los Maestros" a través de la presentación del Señor Dr. Juan Chedraui, en el III Congreso Iberoamericano de Educación. Evolución, Trabajo y Desarrollo de la Escuela Normal en la Sociedad del Conocimiento". (Méjico). 1982-1983;

<sup>12</sup> Francisco Díaz. Norma. Investigación en el Archivo y en la Biblioteca de la Escuela Normal de Paraná. Datos brindados en entrevista personal, el día 20 de octubre de 2008.

<sup>13</sup> Fernández Díaz. Norma. Entrevista personal, el día 20 de octubre de 2008.

<sup>14</sup> Crespo, Julio. Las Maestras de Semillero. 1ª edición. Grupo Albero, Comunicaciones. Buenos Aires. 2007



Provincia de Entre Ríos

**CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**

DEPARTAMENTO DE PLANEAMIENTO Y MARCO GENERAL

**RESOLUCIÓN N°**

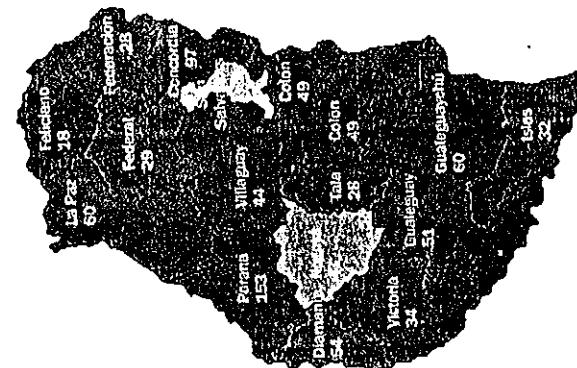
Expte Grabado N° (968366).-

**C.G.E.**

**0150**

UNIVERSITARIOS CARRERA DE ESTADÍSTICA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

Ubicación Geográfica de las Instituciones de Gestión Estatal y Privada que brindan  
Educación Inicial en la Provincia de Entre Ríos.<sup>16</sup>



Secciones de Nivel Inicial anexas a Escuelas de Educación Primaria  
Secciones de Nivel Inicial anexas a Escuela Normales

**INSTITUCIONES EDUCATIVAS QUE BRINDAN EDUCACIÓN INICIAL CON DOCENTES ESPECIALIZADOS  
DE GESTIÓN ESTATAL Y PRIVADA**

Municipio	Total	Estatutarios	Privados	Estatutarios	Privados	Estatutarios	Privados	Estatutarios	Privados
Colón	49	37	12	54	1	37	5	1	-
Concordia	97	6	-	5	1	54	1	12	-
Diamante	54	2	1	1	1	41	1	1	-
Federación	26	4	1	9	1	20	8	1	-
Federal	28	4	1	3	1	21	3	1	-
Feliciano	28	1	1	15	2	15	15	15	-
Güaleguaychú	51	1	1	47	3	47	3	1	-
Güaleguaychú	60	3	1	40	13	40	13	1	-
Isla	32	3	1	25	1	25	1	1	-
La Paz	80	3	1	49	1	49	1	1	-
Nogoyá	47	4	2	34	1	34	1	1	-
Paraná	143	4	2	6	5	49	1	1	-
San Salvador	9	2	1	6	1	124	1	1	-
Tala	28	2	1	5	1	1	1	1	-
Uruguay	60	2	1	6	1	1	1	1	-
Victoria	34	2	1	23	3	23	3	1	-
Villa Hayes	44	4	1	37	3	37	3	1	-

El sistema de organización de la educación inicial en la Provincia de Entre Ríos se compone de instituciones que dependen de la Dirección de Educación Inicial y de la Dirección de Gestión de Gestión Privada. Estimativamente se considera que un 75% de las instituciones pertenecen a la Gestión estatal y un 25% a la gestión privada. Todas las instituciones se rigen por la normativa vigente que emana del Consejo General de Educación.

**Unidades Educativas:** Son las instituciones que brindan educación inicial a niños/as cuyas edades están comprendidas entre los 45 días y los 5 años. Todas cuentan con equipos directivos propios.

**Centros de Desarrollo Infantil:** son las instituciones que atienden directa y sistemáticamente a las necesidades pedagógicas, físico sociales y nutricionales y se ocupa en forma indirecta de la salud de los niños de 45 días a 4 años.

Se crean en zonas de población donde se detecten necesidades básicas insatisfechas trabajando de manera conjunta con los Centros de Salud.

Jardines Maternales sin convenio o con convenio con Instituciones de la Comunidad son las resultantes de acuerdos o convenios entre Organismos Gubernamentales y Organizaciones de la Sociedad Civil. En la realidad estas instituciones atienden a niños de 45 días a 5 años, funcionando como Jardín Materno Infantil.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE MARCO INSTITUCIONAL

UNIFORME DE LOS DOCUMENTOS PARA LA EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

Con una mirada superadora, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 considera a la Educación Rural como una modalidad dentro del Sistema Educativo Nacional. En el Artículo 49 explícita: "La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habitan en zonas rurales..."

En coincidencia con la normativa antes citada, la Nueva Ley de Educación Provincial amplía el concepto sobre la Educación Rural y de Islas definiéndola como "la modalidad que responde a los requerimientos y necesidades de desarrollo cultural, social y económico de la población rural y de islas de la provincia".

Garantiza la educación obligatoria, en las zonas rurales y de islas, a través de la creación y sostenimiento de

instituciones educativas y otras estrategias de educación formal y no formal.

El Artículo 88 establece que "Los Diseños Curriculares de Nivel Inicial, Primario y Secundario y la organización institucional de las escuelas rurales y de islas son flexibles, con estrategias y adaptaciones didáctico-pedagógicas específicas para el trabajo en grupos de alumnos organizados por cielos..." (En el caso de la Educación Inicial se traduce en grupos multiedad: 3, 4 y 5 años).

En su Artículo 89\* enumera: "Las instituciones educativas promoverán la conformación de redes interinstitucionales a través de nucleamientos o proyectos específicos que favorezcan el arraigo en la comunidad, la comunicación con otros pares y la valorización de la cultura e idiosincrasia propia de las comunidades rurales y de islas."

Con el objetivo de encontrar estrategias para efectivizar el derecho a la educación de los niños pequeños, garantizar su inclusión y asegurar la cobertura de la sala de 5 años obligatoria, se han desarrollado diversas alternativas para el Nivel Inicial que garantizan a los educandos los aprendizajes propios del nivel y mejoran las condiciones de ingreso a la educación primaria, buscando respuestas adecuadas a las necesidades y necesidades de cada comunidad.

Los desafíos actuales se orientan al fortalecimiento de la identidad de la educación inicial con sentido de realidad, ensayando alternativas de calidad que no resulten simples paternalistas. Estas consisten en estrategias flexibles, plurales y apropiadas a las necesidades educativas de las niñas y niños pequeños, formativos y propuestas educativas que favorezcan la inclusión de la mayoría de los niños/as menores de 5 años en jardines de infantes que funcionen en sus propias comunidades rurales.

Actualmente, la atención de niños de nivel inicial para la población rural y de islas, se brinda a través de las siguientes modalidades:

- Docentes de Nivel Inicial en Jardines de Infantes: anexos a:  
Escuelas de 4ta. Categoría alejadas de Radio Urbano (ARU)
- Docentes itinerantes que cubren las necesidades educativas en:  
Escuelas de 4ta Categoría alejadas de Radio Urbano (ARU) con matrícula fluctuante y/o insuficiente
- Salas multiedad / plurisalas

Los primeros Jardines de Infantes con docentes itinerantes en escuelas rurales surgen, en nuestra Provincia en 1991 y en aquellos casos en que el número de niños inscriptos no alcanzaba el mínimo establecido para la creación de una sección común.

La itinerancia impide el desarraigo llevando la oferta educativa al lugar de residencia del niño: la escuela rural de su zona. Es una modalidad particular, con características propias, que tiene por objetivo la inclusión educativa de todos los niños. Consiste en llevar la atención pedagógica especializada a niños inscriptos en el nivel inicial en escuelas rurales, no cumpliendo ser más de dos las instituciones afectadas a esta modalidad. Los días y horarios de atención en cada institución y estrategias de articulación entre niveles, son consensuados entre los equipos de gestión y los docentes. Las escuelas a turnar se seleccionan teniendo en cuenta que se encuentren equidistantes de un punto de referencia (generalmente la localidad de cabecera del Departamento).

### ■ Educación Inicial en zona rural y de islas; Itinerancias y Salas Multiedad

Los niños y niñas son sujetos de derecho y requieren de una educación integral de calidad, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Una educación inicial de calidad impacta en la eficacia interna del sistema educativo, contribuyendo a mejorar los aprendizajes como así también disminuir los índices de rezagismo, deserción y sobreedad en los niveles subsiguientes. La inclusión de la totalidad de los niños y niñas pequeños en el Nivel Inicial es una alternativa válida para enfrentar las principales causas de exclusión e inequidad que muchos de ellos viven, especialmente en las zonas rurales y de islas de nuestra provincia y del país.

Para que se concrete una efectiva "equivalencia de oportunidades" (Pérez Gómez, 2002), no alcanza con ampliar y extender la oferta educativa. Es importante garantizar los procesos educativos oportunos y adecuados a la diversidad, singularidad y originalidad de todos los niños y niñas enterrianos, fundamentalmente, aquejados que habitan en la zona rural y de islas. El deseo en el ámbito rural es dar respuesta a las necesidades educativas de poblaciones asiladas, considerando el contexto particular de cada comunidad para promover el enriquecimiento del capital cultural que portan los niños y niñas.

Entre algunas de las características, que se identifican con el ámbito rural, podemos nombrar:

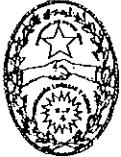
- Geografías extensas, por grandes distancias, lo que lleva al aislamiento y dificulta el desplazamiento de sus habitantes.
- Deficiencias en los medios de comunicación.
- Situaciones socio-económicas desfavorables: disminución de fuentes de trabajo, agotamiento de los recursos naturales, reconfiguración de las tareas rurales.
- Importantes sectores de la población rural con necesidades básicas insatisfactorias.
- Zonas con creciente disminución de la población estable.
- Migraciones temporarias o definitivas de las familias en busca de mejoras laborales.<sup>17</sup>

Estos aspectos influyen y condicionan el quehacer educativo en zona rural y de islas. Además, al ser estos la oferta educativa, las familias no tienen la posibilidad de elección de escuelas. Al tratarse de zonas poco pobladas hay dificultades para reunir una cantidad suficiente de niños de 5 años que posibilite la apertura de salas por edades homogéneas determinando que los niños de esta edad asistan en calidad de "alumnos oyentes" a los primeros grados de la escuela primaria.

Hay casos en los que, al no contar con espacio propio, éste se comparte con la escuela primaria y por lo tanto se produce el paulatino debilitamiento de los rasgos propios de la educación inicial por asimilación del modelo pedagógico de la educación primaria (primarización).

"La repetición y permanencia en los jardines de infantes del ámbito rural de algunos criterios vigentes en escuelas urbanas (agrupamiento de los niños por edades homogéneas, por ej.) fue produciendo la naturalización de estos criterios como los únicos válidos, impidiendo el análisis de otras propuestas. Esta dependencia de modelos urbanizantes, que omiten las peculiaridades socioculturales de cada contexto ha producido en algunas zonas un distanciamiento de la escuela respecto de su entorno natural, social y cultural."<sup>18</sup>

El desarrollo de la educación infantil en ámbitos rurales requiere de propuestas que tomen en cuenta sus propias características y necesidades.



0150

C.G.E.

## RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

PARTIDA MARCO GENERAL

UNA SISTEMATICA CLASIFICACION PARA LA EDUCACION INICIAL

Los Jardines de Infantes con docentes itinerantes sólo funcionan cuando el número de educandos no alcanza a cubrir el mínimo establecido para la creación de una sección común (mínimo 9 niños de 5 años). Otra característica de la itinerancia es que el docente revisa su puesto ya que el cargo se renombraría año a año atendiendo al crecimiento o decrecimiento de la matrícula, siendo responsabilidad del supervisor de Nivel Inicial realizar anualmente el relevamiento de matrícula para optimizar los cargos docentes itinerantes.

Para organizar las itinerancias se prioriza, además de la matrícula, las condiciones de infraestructura del establecimiento, propiciando la adecuación de un espacio específico de funcionamiento. La discontinuidad pedagógica de la modalidad itinerante se ve compensada por la calidad, pues la atención del docente puede calificarse de "personalizada" al ser tan escasa la matrícula.

La discontinuidad pedagógica y la complejidad del cargo itinerante coexisten actualmente con la potencialidad pedagógica que ofrecen las salas integradas por edades diversas (salas multiedad) de reciente creación.

En los Cuadernos para el docente "La sala multiedad en la educación inicial: para el Nivel Inicial en zonas rurales, la cual se propone responder a dos problemas, la necesidad de asegurar la atención a los niños y niñas de 5 años de zona rural y de reconocer y generar formas organizativas y propuestas de enseñanza que consideren las singularidades y características de este ámbito.

La sala multiedad es una oportunidad y una posibilidad de acceso para muchos niños y niñas entrerrianos y busca garantizar su derecho a la educación en condiciones equitativas pero entendemos que toda propuesta didáctica debe partir de reconocer la complejidad de la tarea docente en los ámbitos rurales. Es importante destacar que estas propuestas pueden ser un insumo valioso siempre que se contextualicen y se resignifiquen en cada caso.

En la bibliografía antes mencionada se plantea: ¿pueden aprender juntos los niños de diferentes edades? (...) Crecer y aprender son procesos que no responden a patrones uniformes ni al sucesivo pasaje por etapas predecibles; son procesos situados en contextos culturales particulares. Las oportunidades de relacionarse con niños de edades diferentes en una misma sala involucran a los niños en una multiplicidad de experiencias (...) Es habitual que, en los grupos con niños de edades diferentes, los mayores ofrezcan ayuda a los más pequeños y colaboren con ellos. (...) A los más pequeños les ofrecen las experiencias compartidas con niños mayores los estimula en su autonomía, indagan, escuchan, participan, ensayan y enriquecen sus posibilidades de saber y conocer".<sup>19</sup>

(...) Es así como la sala multiedad se reconoce como un formato institucional válido, no sólo porque brinda la oportunidad de ampliar la cobertura educativa del Jardín de Infantes en el ámbito rural, sino porque constituye una experiencia equivalente a la que ofrecen las salas conformadas por niños de una misma edad, a la vez que permite el acceso de los niños y niñas a una educación integral y especializada".<sup>20</sup>

El trabajo con niños de diferentes edades se debe emprender como un proceso en permanente construcción, con sucesos y actividades. El docente presenta estas últimas como ofertas individuales y comparten la misma sala y actividades. Cada educador propone una actividad y respeta al máximo el ritmo personal de cada niño y sus diferencias. Los niños de tres a cinco años que los niños desarrollan a su ritmo y sus intervenciones se orientan a fomentar y potenciar los ritmos y características individuales de cada niño. No se preocupan por si a cada edad los niños han conseguido niveles determinados, sino que la evaluación debe ser en términos de cómo va progresando cada uno. Las intervenciones del docente desde su particular función como referente adulto: favorece la construcción del integración del docente desde su particular función como referente adulto: favorece la construcción del aprendizaje grupal, es mediador entre los alumnos y los conocimientos; coordina al grupo, propicia los intercambios y las interacciones entre los niños; escucha y enseña a escucharse; encuadra la tarea y crea escenarios para el aprendizaje; programa y toma decisiones didácticas; diseña, en el marco de las estructuras habituales en la educación inicial (unidad didáctica, proyectos, otros); finalmente, propone las actividades y evalúa.

19 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuaderno para el Docente "La sala multiedad: una propuesta de mejora". Of. 20 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuaderno para el Docente "La sala multiedad: una propuesta de mejora". Of.

22 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuaderno para el Docente "La sala multiedad: una propuesta de mejora". Of. Cr.

Las decisiones didácticas que el docente toma dentro estar planificadas 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. No estamos hablando de una sala de 4 años y de una sala de 5 años que se encuentran en un mismo ambiente; al hablar de sala multiedad, nos referimos a la conformación de un solo grupo de niños con edades diferentes que transitan la experiencia del Jardín de Infantes".<sup>21</sup>

"La igualdad de oportunidades se ha confundido con demasiada frecuencia con la homogeneidad de contenidos, métodos, ritmos y rendimientos, lo que inevitablemente ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de la mayoría de las niñas y niños escolarizados. opciones convenientes empezar a hablar de la igualdad de oportunidades como equivalencia de posibilidades, opciones de valor equivalente" (Pérez Gómez, 2002).

"Posibilitar el ingreso al sistema educativo de todos los niños y niñas del país se convierte en una de las actitudes prioritarias en el campo de las políticas públicas, especialmente las enfocadas en el acceso al sistema educativo que se observa entre los niños de zonas urbanas y los que viven en zonas rurales. Estas aspiraciones constituyen un verdadero compromiso con los derechos de las niñas y los niños más pequeños y su reconocimiento como sujetos sociales y aprendices de la cultura."<sup>22</sup>



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNA SOLIDA FORMACION PROFESIONAL PARA LA EDUCACION INICIAL

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

### EDUCACIÓN INICIAL COMO ESPACIO DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

#### Educación Inicial: una necesidad y un derecho

"...La educación de los niños en sus primeros años de vida en instituciones educativas especialmente creadas para completar y coadyuvar a la que tiene lugar en el medio familiar, se ha constituido en la actualidad en una necesidad y un derecho, tanto del niño como de la familia".<sup>23</sup>

Derecho y necesidad fundamentados en razones de:

- Orden pedagógico: la capacidad de aprender del ser humano no se manifiesta desde el momento mismo del nacimiento.
- Las experiencias tempranas son básicas en el desarrollo de toda persona.
- Orden sociológico: cambios en la estructura familiar, falta de espacio físico en el hogar para el juego y el movimiento de los niños.
- Orden filosófico: el concepto de educación permanente; el hombre se educa desde que nace hasta que muere.

- Orden político: la igualdad de oportunidades pregonada por una sociedad democrática, comienza por la igualdad de oportunidades educativas, lo cual implica asegurar un Nivel Inicial para todos los niños.<sup>24</sup>
- Reconocer que el aprendizaje comienza con el nacimiento y continúa la educación como un proceso permanente durante toda la vida, que abarca todos sus espacios y que, a la vez, incluye a todos los seres humanos, a todas sus instituciones y a todas sus estructuras, se constituyen en bases indispensables a la hora de valorizar la Educación Inicial como primer Nivel del Sistema Educativo.

La UNESCO enuncia que "APRENDER A APRENDER" es la llave de acceso al siglo XXI. Esto debe estructurarse en torno a cuatro Pilares:<sup>25</sup>

Más allá del espacio físico de un aula o de una práctica de trabajo o de un servicio social o de un espacio deportivo, se requiere disponer de un sentido amplio-completo que permitan hacer frente a las nuevas situaciones y que proporcione trabajo en equipo, demanden trabajo permanente desvinculado de las estructuras actuales en la medida de su relación con los usuarios y que doten del mundo, como la memoria, el vocabulario, la habilidad para comunicarse con los demás, el carácter personal, etcétera.	Todos deben comenzar con una conciencia de que las diferencias entre las personas y las culturas son el resultado de la evolución de la humanidad y de la historia, de sus tradiciones y costumbres, de sus lenguas y culturas. Aprendiendo a convivir mejormente la realización de proyectos comunes y una gestión pacífica e inteligente de los conflictos entre personas y países.
--	---

Es así que la Educación Inicial se constituye en una propuesta pedagógica que apunta a la Educación Integral favoreciendo a niños y niñas en su desarrollo social, cognitivo, motriz, expresivo, afectivo-emocional y desarrollo de las habilidades de comunicación, comprensión y atención. Es así que la Educación Inicial se constituye en una propuesta pedagógica que apunta a la Educación Integral favoreciendo a niños y niñas en su desarrollo social, cognitivo, motriz, expresivo, afectivo-emocional y desarrollo de las habilidades de comunicación, comprensión y atención.

<sup>23</sup> Boch y Chiarini, El Nivel Inicial. Ensayo. Comisiones para la valoración de niños de 0 a 7 años. Versión Preliminar. Rived 1347.007.

<sup>24</sup> Ministerio de Educación y Cultura. La Escuela en la Sociedad. La Educación en los Pueblos Andinos. "Entre los Intermedios". Ed. Educadora. 1986.

<sup>25</sup> Del Greco, Daniel. Documento: Cet. Cuadro biológico al sistema cultural. "Entre los Intermedios". Ed. Educadora. 1997.

<sup>26</sup> Boch, Joaquín. Afirmo a la UNESCO que la Comisión Interministerial sobre la Educación Básica del Siglo XXI "la educación en el tiempo". 1996.

#### ■ El Docente de Educación Inicial

Ser docente en la Educación Inicial<sup>27</sup> requiere una sólida formación profesional, permanente y actualizada.

Sin duda, para trabajar con niños pequeños es necesario disponer de empatía, sensibilidad, disponibilidad corporal, respeto, compromiso, capacidad de comprensión, equilibrio emocional, disposición lúdica, así como poder identificarse con lo que caracteriza a los niños y niñas de esta edad: pureza, alegría, ternura, curiosidad, avidez por la exploración, capacidad de asombro, vulnerabilidad, potencialidad.

El docente al ofrecer ese estado de "disponibilidad" se constituye en el escenario físico y emocional de los niños y niñas. Se trata entonces de sostener con seguridad y convenientemente, conectar empáticamente y con una mirada atenta, las acciones del docente con las necesidades y sentimientos de los niños y niñas.

Para sostener su práctica profesional es importante que sus decisiones, desde la anticipación de lo que se proyecte enseñar, hasta las decisiones puntuales frente a situaciones imprevistas, estén fundadas en el análisis y la comprensión de la diversidad de familias y contextos y en los fundamentos teóricos que le aportan las diferentes disciplinas, permitiéndole ser un docente "reflexivo" y "auténtico".

La interdisciplinariedad de la tarea del docente es pensar, a partir de lo observado en las conductas espontáneas y en la intención lúdica de los niños y niñas, sobre los modos de enriquecer, complejizar, y problematizar las situaciones a plantear, diseñando propuestas de enseñanza globalizadas, acordes a los modos de experiencia infantil.

El docente es un mediador, situado un poco más allá del nivel de desarrollo real, favoreciendo los logros de los niños, ayudándolos a avanzar, transformando lo que pierden hacer con ayuda, en logros que pueden realizar por sí solos; creando de esta manera una nueva zona de desarrollo próximo".<sup>28</sup>

"En la tarea de facilitador del desarrollo integral del niño, la tarea docente deberá contar con ese fenómeno "extraño" llamado "amor", sin el cual ninguna formación ni ninguna transformación subjetiva y social puede realizarse verdaderamente. [...] Se tratará de amar, en el sentido de amar el trabajo que le toca hacer, animar, enseñar, con la palabra justa y adecuada, y mucho más que "maternal", deberá cumplir su función del lado de una terceraedad, del lado paterno, de la ley, de la introducción de los niños y las niñas en la lógica de la Cultura. Papel apasionante, que ubica al docente en el sitio clave, como iniciador de las reglas de juego de una sociedad que necesita procesos de socialización que valoren tanto la democracia como las diferencias".<sup>29</sup>

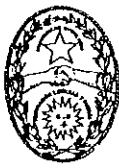
Especialmente en el Jardín Maternal es fundamental el tipo de vínculo y el estilo de comunicación que se establece entre los pequeños, sus maestras y el docente, considerado "figura de sostén", "persona clave" que reasegura la confianza en la institución. La "persona clave" y la seguridad en sí mismos, en los otros y en el mundo, los niños pequeños construyen sentimientos de confianza y seguridad en sí mismos, en los otros y en el mundo, un mundo para explorar y conocer". En cada actitud del adulto referente se transmiten enseñanzas sobre los modos de interacción y el mundo que los rodea. La dedicación, el amor de los padres y docentes y los modelos que éstos brindan, son los mejores que marcan los caminos para la expansión del psiquismo del niño y para la construcción de su subjetividad.<sup>30</sup>

<sup>27</sup> Comisión Interministerial de C.G.E. Entregó Suo. "Lamentable. Cumpliendo para la valoración de niños de 0 a 7 años". Versión Preliminar. Rived 1347.007.

<sup>28</sup> Ministerio de Educación y Cultura. La Escuela en la Sociedad. La Educación en los Pueblos Andinos. "Entre los Intermedios". Ed. Educadora. 1986.

<sup>29</sup> Del Greco, Daniel. Documento: Cet. Cuadro biológico al sistema cultural. "Entre los Intermedios". Ed. Educadora. 1997.

<sup>30</sup> Soto, Vicente. "Psicología de los niños. Un campo lleno en construcción". Paidós. Buenos Aires. 2005.



C.G.E.

0150

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNANIMENCIOS CUMPLIDORES PARA LA EDUCACION UNICA

## ■ Educación Inicial, familia y comunidad

## ■ Más oportunidades educativas para la infancia: una red entre la escuela infantil, la familia y la comunidad.

El ingreso al nivel inicial constituye un hito en la vida de los sujetos y representa la transición del niño al territorio público. Constituye una experiencia de encuentro con adultos diversos y con otros niños. Esta experiencia le permitirá acceder a un conjunto de contenidos culturales que le ayudarán a construir un proyecto de autonomía y a su constitución como sujeto social (Fundación Arco, 2003: 2004)<sup>31</sup>. Al igual que los hogares, las salas de jardín maternal y de infantes constituyen contextos de desarrollo primario en los que el niño puede observar e incorporarse a patrones de actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas, con las que puede establecer una relación emocional positiva, personas que poseen conocimientos o destrezas que él todavía no ha adquirido (Bronfenbrenner, 1987).<sup>32</sup>

La educación "construye infancia" -la idea de sentidos, la modifica, la diferencia, abre o cierra puertas a imaginarios prospectivos y desarrollos concretos. La calidad de los procesos educativos, en los que los niños están involucrados, establece diferencias en sus vidas, para el desarrollo de su proyecto y su futuro. La educación representa una herramienta para promover la igualdad de oportunidades y generar posibilidades valiosas en el horizonte sombra de amplios sectores de la infancia argentina (Fundación Arco, 2003: 2004).

Aún cuando la mayoría de las familias está profundamente comprometida en asegurar el bienestar de sus hijos, incluso en situaciones muy difíciles, hay ciertos factores socioculturales que reducen el impacto determinista de la pobreza. Entre estos factores, cabe señalar las interacciones y la colaboración que los padres pueden brindar a los hijos. Como señala Bronfenbrenner (1987), el impacto potencial de un escenario o contexto de crianza, sobre el desarrollo infantil depende del grado en el que terceras partes, vinculadas con ese escenario, apoyen o socaven las actividades de aquéllos actualmente implicados en la interacción con los niños. Las instituciones de nivel inicial pueden y tienen que "construir puentes" que afiance sus interacciones con las familias de los niños. "Puentes" -que les permitan colaborar con ellas para garantizar la educación integral de los niños desde los 45 días.

Una educación integral para todos los niños y las niñas en los primeros años, una educación que contempla una adecuada estimulación del desarrollo físico, social, emocional e intelectual, requiere de la conjugación de saberes formales, no formales e informales que abarquen dimensiones sociales, culturales, ambientales, económicas, políticas. Debido a ello los jardines maternales y de infantes deben establecer lazos no solo con las familias de los niños sino también con otras instituciones comunitarias.

Las comunidades constituyen el entorno más amplio en el que vive un niño e influyen en su desarrollo. A medida que el niño crece, comienza a interactuar con otros adultos y a socializar con sus pares en el barrio, en el centro de salud y en el ámbito escolar. Este complejo mundo de interacciones es muy importante para el niño y debe ser promovido, mantenido y fortalecido. La escuela infantil tiene que ser resensada también en su relación con las demás instituciones de la comunidad.

El potencial de desarrollo de cada uno de los escenarios -club, jardín de infantes, centro de salud, sociedades de fomento - se verá incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y los otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interacciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás (Bronfenbrenner, 1987).<sup>33</sup> Se trata de construir una red local, que tenga como foco a los niños, a su educación y a sus oportunidades de integración plena en la vida local. Esta red es necesaria para favorecer la sinergia de recursos no solo financieros sino también humanos y culturales.

## Las bases socioculturales del desarrollo infantil

Todos los niños y las niñas crecen y aprenden en un entorno en el que los adultos y otros niños, los objetos, las actividades, los saberes y la lengua hablada por los miembros del grupo social trazan los caminos de su desarrollo. Aunque estos caminos son diferentes, todos ellos conducen a la adquisición de conocimientos y al aprendizaje del lenguaje como forma de comunicación. (Borzone, Rosemberg, Díuk, Silvestre, Piana, 2004).<sup>34</sup>

El desarrollo lingüístico y el desarrollo cognitivo estarán mutuamente entrelazados. Ambos se producen en la interacción social, en el contexto de las situaciones de la vida diaria y por medio de las tecnologías y de los instrumentos propios de cada cultura. Dado que las situaciones en las que se juega, conversa, interactúan y se hacen cosas junto con otros pueden ser diferentes de una comunidad a otra, los caminos del desarrollo infantil también difieren. En efecto, como señala Bronfenbrenner (1987), en toda cultura o subcultura, los entornos de crianza tienden a parecerse pero entre culturas y/o subculturas presentan diferencias, que pueden dar lugar a diferencias en el desarrollo infantil.

El desarrollo depende de la variedad sustancial y de la complejidad estructural de las actividades molares que realizan las demás personas que forman parte del campo psicológico del niño. Ya sea haciendo lo mismo en una actividad conjunta o trayendo su atención (Bronfenbrenner, 1987). Es por ello que tanto en el desarrollo cognitivo como en el desarrollo lingüístico de los niños y las niñas hay aspectos universales; aspectos que todos los niños y las niñas comparten por si hecho de ser personas y aspectos particulares, que son el resultado del medio socio-cultural en el que el niño crece.

Los aspectos cognitivos universales de desarrollo, aquellos que todos los niños y las niñas comparten, son los que hacen a la gran capacidad que todos tienen para reconstruir internamente el mundo en el que viven (Nelson, 1996). Pero como estas capacidades universales de todos los niños y las niñas para construir conocimiento se realizan en "sintonía" y en función de las posibilidades y las demandas del medio socio-cultural de los niños, se adquieren también habilidades y conocimientos particulares. El desarrollo cognitivo convive y domina progresivamente de habilidades y de conocimientos particulares de la actividad y de la cultura humana. Es por ello que las diferencias socioculturales sejan el desarrollo infantil (Rigoff, 1983).<sup>35</sup>

El análisis sociocultural del desarrollo infantil da lugar también a diferencias en el desarrollo lingüístico de los niños. Todos los niños desarrollan lenguaje -aspecto universal- pero no todos hablan la misma lengua, ni lo hacen del mismo modo ni para alcanzar los mismos objetivos ni en las mismas situaciones -aspectos particulares-(Bronze y Rosemberg, 2000).<sup>36</sup>

Comparten la potencialidad para hablar, pensar, aprender, reflexionar y actuar. Pero también hay diferencias entre ellos cuando pertenezcan a grupos socioculturales diferentes. Si en el nivel inicial se toman como punto de partida para la enseñanza los conocimientos de los niños, sus variedades lingüísticas sus estrategias para comunicarse y aprender, se respalda la continuidad cultural en el peso que los niños dan de hogar a la escuela y al avanzar "más allá" de los aprendizajes iniciales, en un verdadero intercambio intercultural, el nivel inicial complementa la acción de la familia creando "puentes" con otras formas de conocer, de interpretar y de representar la realidad.

<sup>31</sup> Fundación Arco. Producir la infancia: una invitación a la promoción del desarrollo social. Una reflexión metodológica. Informe de Actividades 2004

<sup>32</sup> Borzone, A.M., Rosemberg, Díuk, B., Silvestre, A. y Piana D (2004); Niños y niñas: miradas por el conocimiento de la información. Fundación Arco

<sup>33</sup> Rosemberg, B. (1983). Aprendizajes de la parentalidad: El desarrollo cognitivo en el contexto social. Psicología Básica, 2(1)

<sup>34</sup> Bronfenbrenner, U. (1987). La Escuela en Desarrollo Humano. Madrid: Barceló.

<sup>35</sup> Rosemberg, C.R. (2000). ¿Qué suponen los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo Lingüístico y cognitivo en los primeros años. Arqeo: Buenos Aires.

<sup>36</sup> Rosemberg, A.M. y Rosemberg, C.R. (2000). Op. cit.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

UNICAMBIOS: CLARIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

CAP 3

### PROPUUESTA PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

#### ■ Finalidad de la Educación Inicial

En concordancia con los fines y objetivos de la Educación Entrerriana, enunciados en la Nueva Ley de Educación Provincial, en su ARTÍCULO 13º:

La Educación Inicial busca como fin:

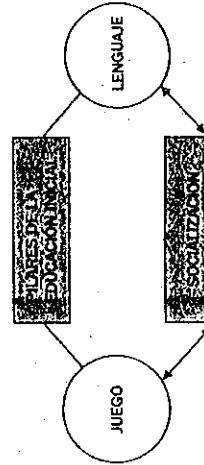
Brindar una educación de calidad, oportuna y pertinente para niños y niñas como sujetos de derecho, participes activos de un proceso de formación integral en función de su desarrollo pleno, en estrecha relación y complementación con la función educativa de las familias, propiciando su integración<sup>42</sup> a la sociedad en el marco de los valores éticos y democráticos.

#### ■ Objetivos de la Educación Inicial:

Los mismos están expresados en la Nueva Ley de Educación de Entre Ríos que en su Artículo 25º enumera:  
Son objetivos de la Educación Inicial:

- a) Incarnar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora y de las diferentes formas de expresión personal y de comunicación verbal y escrita;
- b) Favorecer los procesos de maduración de la actividad cognitiva, las manifestaciones lúdicas, estéticas y artísticas, el desarrollo corporal y motriz a través de la educación física, atendiendo el aspecto social relacionado con el ambiente natural y la salud, el crecimiento socioafectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, autoestima, solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros;
- c) Estimular hábitos de integración social y de convivencia grupal;
- d) Fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la familia;
- e) Generar condiciones de aprendizaje que respalten las diversidades socioculturales de la población escolar, para favorecer la inclusión de todos los niños y niñas;
- f) Promover el juego como contenido de valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

#### ■ Pilares de la Educación Inicial



#### ■ La Educación Inicial y la diversidad sociocultural: experiencias de alteridad<sup>39</sup>

Afirmamos que cada ser es único, singular e irrepetible. Esto implica valorar y aceptar a todos los integrantes de la comunidad educativa, desarrollando una mirada pluralista para que a partir de experiencias de attendid, posibilidad del encuentro con el otro, aprendan a enriquecerse a partir de las diferencias. Partimos de la concepción de que todos los niños y niñas conocen, prefieren y tienen intereses distintos aceptándolos tal como son, con su manera de ser, de hacer, con sus vivencias y con lo que tienen. En esto consiste precisamente la diversidad.

Desde aquí se sustenta la diferencia, el respeto por el otro en una actitud positiva. No se trata sólo de manejar el concepto de no discriminación, sino de aprovechar las potencialidades que aborda la diferencia, enriqueciendo los aprendizajes, especialmente con derechos, valores y actitudes. Educar en la diversidad no es un añadido a la educación, sino que está dentro del mismo hecho educativo. Si se pierde este referente es muy fácil correr el riesgo de atentar contra la igualdad de oportunidades.

La educación ten y para la diversidad es una práctica necesaria que requiere una readaptación de las connexiones las institucionales que contemplen las diferencias étnicas, familiares, físicas, y "el derecho de las personas con discapacidades, temporales o permanentes" <sup>40</sup>.

Pensar la integración educativa de niños y niñas con discapacidades temporales o permanentes. Evidentemente, estos conceptos no están solo presentes en el recorrido de un proyecto de integración escolar, sino en todas y cada una de las acciones educativas, pero cobran una significación particular en la primera instancia se presentan tres conceptos de política educativa: el derecho, la igualdad y las diferencias.

El conocimiento y el reconocimiento de las diferencias confronta directamente con el mito o ilusión histórica de la homogeneización, esa creencia de que todos los niños son iguales, que todos aprenden lo mismo y más o menos al mismo tiempo. Uno de los sentidos es precisamente la posibilidad de recorrer "distintos caminos": existen diferentes formas de aprender, diferentes posibilidades de aprendizaje, diferentes puntos de partida en el aprendizaje, y también de llegada.

Reconocemos la existencia de diferentes puntos de partida, también admitimos -aunque con un mayor grado de dificultad- la posibilidad de que los niños puedan realizar diferentes recorridos en su aprendizaje, pero suprimimos las diferencias en el punto de llegada, cuando esperamos que todos los sujetos aprendan lo mismo y del mismo modo. Esta idea, vinculada con la normalización, no solo es contradictoria con el reconocimiento de las diferencias, sino que se alinea con una falsa idea respecto de la igualdad: la búsqueda de la normalización es la negación de las diferencias y reconocer las diferencias implica hacerlo hasta el final.<sup>41</sup>

Reconocer la posibilidad de educación "de cada sujeto y brindarle las mejores prácticas de enseñanza y cuidado implicará considerar como igual y contribuir a que la sociedad le ofrezca condiciones de hacer valer esa igualdad como derecho".<sup>41</sup>

"...Todos los individuos o grupos tienen derecho a ser diferentes o a ser considerados como tales..."  
(Declaración de la UNESCO)

Para construir una escuela para todos es necesario:

- Respetar la diferencia
- Reconocer la pluralidad
- Favorecer la integración

<sup>39</sup> Estimación: Diversidad de situación con el tipo de la ley N° 26.286, Art. 1º, I.º, II.º, Bases, Letra A, 2007.  
<sup>40</sup> Ley Nacional de Educación N° 26.286, Art. 1º, II.º, Bases, Letra A, 2007.  
<sup>41</sup> Decreto de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Decreto Circular sobre la Educación Inicial, La Plata, 2007, Apéndice.

<sup>42</sup> "Integración" en el sentido de la terminología didáctica que establece que el aprendizaje de los contenidos de adiestramiento de los medios nacidos a la incorporación.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

## ■ El juego y el lenguaje: protagonistas de la educación inicial

"Lenguaje y juego son las formas universales primordiales mediante las cuales los individuos se apropián del mundo social que les circunda y se integran a él en un permanente intercambio; en él que pude identificarse la socialización como condición sine qua non para convertirse en hombre - Se trata de exteriorizaciones sociales, concretas, básicas y espontáneas que constituyen sistemas de referencia y de instrumentos hechos por la actividad humana, pero que al mismo tiempo la guían" (Barranca, 1988).<sup>43</sup>

El juego es una necesidad vital y primordial en el ser humano. Al ser parte intrínseca de la naturaleza humana, es factor permanente de activación y estructuración de relaciones sociales más saludables, permite el equilibrio psicosomático, es el medio fundamental para la construcción del lenguaje, del pensamiento y la paulatina conformación de personalidades resilientes. Como tal, ha estado siempre presente en la pedagogía del Jardín de Infantes, desde los precursores (Frede, Montessori, Agazzi, Dechot), que lo consideraron la base para el armado de su propuesta para la Educación infantil hasta la actualidad. Ya sea que se lo considere como instrumento educativo, procedimiento didáctico, facilitador del conocimiento o actividad propia de la niñez, el juego forma parte de hacer cotidiano las salidas de Nivel Inicial. Se lo reconoce como patrimonio, derecho y necesidad del niño, constituyéndose en principio didáctico.

Según Sarale y Rosas (2005),<sup>44</sup> tres características del juego han hecho de él, una actividad singular para el aprendizaje escolar y para la educación infantil en particular: la motivación intrínseca, la simbolización y la relación medios-fines. Con respecto a la "motivación", el juego surge de un impulso interno del sujeto sin requerir estímulos por fuera de él. Esto vincula al juego con la resolución de necesidades e inclinaciones instintivas. Los diferentes tipos de juegos que se observan en la infancia refieren a los cambios que experimenta el niño. Al cambiar las necesidades, cambian los juegos. A la vez, el juego se autorregula. El jugador es quien marca la intensidad, la persistencia y la dirección del mismo. El niño mantiene su acción jugando es quién mantiene su satisfacción. El juego concuerda con un componente afectivo-emocional que lo provoca satisfacción. El juego concuerda con una respuesta total a sus deseos y las limitaciones propias de la realidad representada" (Sarale y Rosas, 2005).<sup>45</sup>

La segunda característica del juego es la "simbolización". En el juego, el niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales. Es decir, en el juego, especialmente en el juego simbólico propio de la etapa del nivel inicial, los niños construyen escenarios y "ensayos" en ellos, el uso de significados arbitrarios sobre los objetos y las acciones. En el juego simbólico, un palo se convierte en caballo o un lápiz en avión. "La utilización de símbolos en el juego, organizados en torno a reglas internas le permite al niño elaborar una situación imaginaria, en la cual se produce una tensión entre la búsqueda de una respuesta total a sus deseos y las limitaciones propias de la realidad representada" (Sarale y Rosas, 2005).

Un segundo modo de mirar el simbolismo en el juego, supone ya no quebrar el significado de un objeto atribuyéndole otro, sino en la posibilidad de generar un campo semántico y visual que transforma las acciones, es decir, la misma acción se "lee" de otro modo. El niño al lugar interpreta, a la vez, sus acciones y las de sus compañeros de juego como "juegos", es decir, pertenecientes a un territorio particular en donde lo que se ejecuta está puesto "entre paréntesis" y tiene existencia "real" pero "no literal" con el mundo que se está representando.

Finalmente, la frágil relación entre medios y fines. Tal como señala Bruner (1989),<sup>46</sup> el juego es una actividad que supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos. Dentro de los límites del juego, no hay límites. Por esto, el fracaso o el error tienen un valor relativo. El niño se siente en libertad de resolver de manera diferente, los obstáculos que se le presentan. De este modo, el juego se constituye en una de las formas más eficaces de resolver situaciones nuevas. Al ser mínimo el riesgo a fracasar, el niño puede asumir sus errores como parte de la situación y ensayar otros modos de resolución.

Atender esta característica del juego, nos permite centrar la mirada en el cuál los niños intercambian ideas, negocian intenciones o elaboran diversos temas a fin de "sostener" el juego.

Por otra parte, estas características permiten que el juego en el Nivel Inicial oriente la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivo.

Un aspecto a tener en cuenta es que no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social y culturalmente construida. En este sentido, son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que siempre supone desarrollo, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar, concretando un espacio de creación y resolución de problemas. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida la qué, cómo se juega. De ahí la importancia que la escuela amplíe la experiencia de los

ninos a fin de enriquecer sus posibilidades lúdicas.

Si entendemos al juego como producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad.<sup>47</sup>

Por su parte, el empleo del lenguaje para la comunicación es una experiencia ancestral en el ser humano. Solo una deducción lógica nos permite acceder a su origen. No lo sabemos a ciencia cierta, pero en sus inicios seguramente fueron gestos, luego quizás sonidos guturales...y posiblemente después de milenios el lenguaje oral. Mucho más tarde, la escritura. [...].<sup>48</sup>

El lenguaje se presta a la comunicación de significados individuales; nos permite expresar lo que sentimos y pensamos; permite que comuniquemos a otras personas nuestras intenciones. El lenguaje hace posible la transmisión y la continuidad de los modos sociales de organizar la experiencia humana. Pero el lenguaje no es sólo una forma de comunicarse sino también el principal instrumento del pensamiento que permite reconocer, nombrar y categorizar las experiencias (Nelson, 1996). El lenguaje es una forma de representaciones: nuestros conocimientos y nuestros sentimientos.

En este vínculo íntimo y profundo entre el lenguaje y el conocimiento y la comprensión de la realidad se encuentra la razón que sustenta la importancia del lenguaje en la educación, en tanto la educación implica, como sostiene Bruner (1989), apropiarse del conocimiento de una comunidad formada por aquellos que comparten el sentido de pertenencia al mundo, y de comunicarse a las demás personas nuestras representaciones: nuestros conocimientos y nuestros sentimientos.

La cognición, el contexto social y el lenguaje son fundamentales en la educación. En tanto la educación implica, en la conversación se crea y se recrea a través del lenguaje, en la comunicación que mantienen las personas mientras colaboran en la realización conjunta de las actividades sociales. Desde su nacimiento, el niño es un ser social. A través de su participación en las situaciones cotidianas de comida, higiene y juego con sus familiares más cercanos el niño adquiere paulatinamente los conocimientos que se valoran en su medio sociocultural. En las interacciones que constituyen el entramado de estas actividades, el niño también adquiere el lenguaje, porque el lenguaje constituye la textura de esas actividades cotidianas (Rosemberg, 2008). De este modo, el niño adquiere el dialecto de su comunidad, la forma propia de hablar de esa comunidad. Progresivamente, a través del uso del lenguaje, aprende los distintos tipos de discursos, esto es las formas típicas de organizar los conocimientos en la comunicación; el niño aprende a narrar, a describir, a explicar, a argumentar.

Es por ello que el período que comprende la educación inicial es crucial en la vida de los niños y de las niñas tanto para el desarrollo del lenguaje como para el desarrollo de la cognición. Ambos desafíos se manifiestan en una serie de aspectos interrelacionados que se potencian entre sí: la adquisición del vocabulario (tanto de las formas lingüísticas de las palabras como los significados o conceptos que subyacen a ellas), el desarrollo de las habilidades comunicativas y de formas y estrategias de discurso variadas y el aprendizaje de los conocimientos y habilidades que permiten el dominio progresivo del sistema de escritura (Rosemberg).

El desarrollo que alcancen los niños en todos y cada uno de estos aspectos dependerá de las experiencias, de las situaciones de interacción que forman parte de la vida del niño, de su grupo social y cultural. De ahí que en el momento del ingreso al nivel inicial puede haber muchas diferencias entre los niños tanto en los conocimientos como en la variedad lingüística que han aprendido en el marco de las interacciones con los miembros de su comunidad.

<sup>43</sup> Baranca, 1988 titulado "Resumen de Didáctica en la Educación Infantil". Ediciones Pueden. Bs. As. 2000.

<sup>44</sup> Sarale, 2005 titulado "El lenguaje en la educación inicial: análisis teórico y práctico". Universidad Nacional de La Plata. Ediciones Universitarias. Bs. As. 2005.

<sup>45</sup> Barreneche, 1998 titulado "El lenguaje en la educación inicial: análisis teórico y práctico". Ediciones Universitarias. Bs. As. 2005.

<sup>46</sup> Barner, 1989 titulado "The development of children's literacy". Routledge. London, New York, 1989.

<sup>47</sup> Barreneche, 1998 titulado "Resumen de Didáctica en la Educación Infantil". Ediciones Pueden. Bs. As. 2000.

<sup>48</sup> Barreneche, 1998 titulado "Resumen de Didáctica en la Educación Infantil". Ediciones Pueden. Bs. As. 2000.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 0150  
Expte Grabado N° (968366)

C.G.E.

INSTRUMENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACION INICIAL

**PROPIUESTA DE ORGANIZACIÓN Y CONCRECIÓN CURRICULAR**

La educación formal debe, desde el nivel inicial, reconocer, aceptar y valorar la diversidad cultural y lingüística de los niños. Pero, al mismo tiempo, debe atender a las consecuencias de la desigualdad social y económica que conlleva menos oportunidades para los niños y las niñas más pobres de nuestro país. Estas diferencias se reflejan en la cantidad y el tipo de palabras que los niños comprenden y emplean, en su conocimiento del mundo, en las formas discursivas a las que pueden recurrir para representar ese conocimiento y en las habilidades que han desarrollado para comunicarse.

El jardín maternal y el jardín de infantes tienen un papel primordial en la generación de las experiencias tempranas necesarias para que los niños puedan ampliar su vocabulario y su repertorio de formas y estrategias discursivas y de habilidades comunicativas y puedan comenzar a dominar el sistema de escritura. Todas estas experiencias, tanto aquellas que se desarrollan en la oralidad como aquellas que involucran a la escritura, serán capitalizadas para el ingreso del niño al mundo de la alfabetización, porque todas ellas garantizan el acceso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (Borzone, Rosemberg, Silvestri y Piana, 2000).

Es así como el *juego* en la Educación Inicial ocupa un lugar preponderante y junto con el lenguaje conforman los pilares estructurantes de la didáctica de este nivel educativo. Dicho inseparable que contribuye en los procesos de socialización.

La socialización

La socialización es "un proceso continuo en el que el o los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio (pueder ser un territorio socializado en un barrio de clase alta o un niño cuya familia está inmersa en las más extrema pobreza) y un tiempo específico (político, social, cultural histórico)."<sup>49</sup>

- El niño se inserta en el mundo simbólico de su familia (códigos, costumbres, hábitos, normas) donde se identifica y establece la pertenencia.
- El niño intenta diferenciarse e identificarse.

Así, las personas toman y traspasan aspectos simbólicos, significativos, únicos, del universo social donde se encuentran comprendidos, con un tiempo y espacio definidos.

Los niños y niñas en este proceso ordenado y contínuo lograrán construir su propia historia favoreciendo la construcción de lo social, desde los espacios reducidos como pueden ser aquellos donde se encuentran a diario, a los más amplios como lo es la sociedad, tomando de su entorno culturales actitudes que conforman un estilo de vida particular del grupo en el que vive. Estas actitudes implican modos creativos de resolver y satisfacer sus necesidades básicas y de relacionarse consigo mismo, con los otros y con las cosas".<sup>50</sup>

La Educación Inicial "...tiene un papel relevante en el aprendizaje de roles y funciones que existen en la realidad social en la que están inmersos. La función de la escuela y de los maestros es ampliar el espectro de conocimiento de los niños y niñas y de los límites de la realidad social vivida y conocida por ellos y también poner en juego nuevos saberes, para que sean ellos y ellas los que puedan capitalizarlos y resignificarlos".<sup>51</sup>

"Vivimos en una sociedad muy diversa en cultura y estilos de vida, por lo tanto, las familias y el jardín necesitan coordinarse y complementarse en este proceso de socialización".<sup>52</sup>

Los Lineamientos Curriculares de Educación Inicial constituyen una propuesta de Política Educativa que prescribe y orienta sobre los procesos de especificación que tienen lugar en el ámbito escolar. Como tal, estos lineamientos tienen, primordialmente, el carácter de versión documental que aporta herramientas teóricas y metodológicas que son imprescindibles como marco organizador para la formulación del proyecto formativo integrador de las unidades educativas del nivel.

La legitimidad de esta propuesta radica en su lógica de producción en la cual intervienen determinantes legales, epistemológicos, contextuales, históricos, políticos, pedagógicos y sociales que hacen de la misma un proyecto público para garantizar el derecho a la educación igualitaria de los niños y las niñas que son destinatarios/as de la Educación Inicial.

Las prescripciones queemanan de estos lineamientos y que enmarcan un currículo común, definen propósitos educativos, organizan núcleos de contenidos seleccionados por sus características de enseñanza y evaluación; con el fin de garantizar la participación activa de los educadores como espacio genuino de profesionalización. Es en el espacio de desarrollo curricular donde los Lineamientos propuestos en la "versión documental" se reconstruyen como "versión de las prácticas", se contextualizan y recelan en un proceso de especificaciones con la toma de decisiones vinculadas a la planificación y al desarrollo didáctico, como decisiones acordadas en cada contexto institucional y a partir de lo cual cada docente puede constituirse, desde su compromiso ético - político, en productor creativo de propuestas alternativas de enseñanza para atender a la promoción de las experiencias educativas de todos los niños y niñas en el marco de la diversidad y de la inclusión.

De esta manera, entendido como marco organizador común, este documento curricular debe sustentar y enriquecer el proyecto formativo integral de la institución. La gestión institucional de reconstrucción y reformulación de su proyecto requiere de la intervención de los equipos docentes para llevar a cabo la deliberación pedagógica. Ello implica revisar las perspectivas, teóricas y metodológicas que sostienen las prácticas actuales junto a la re-lectura de los documentos curriculares que la instrumentan.

La propuesta de núcleos de contenidos de enseñanza se basa en el criterio de currículo integrado como perspectiva superadora de la fuerte delimitación convencional de las asignaturas y áreas, en cuya organización prevalece la lógica de los ámbitos científicos de referencia. En este sentido, si bien este documento ha sido pensado en función de los procesos de enseñanza que realizará el docente, es formulado, a partir de la centralidad de los niños y niñas, de aquél que se ha adoptado la denominación de Núcleos de Aprendizajes.

Estos núcleos son concebidos como espacios curriculares que incluyen saberes relevantes de la cultura, conocimientos científicos especificados didácticamente; temáticas, nociones, conceptos, destrezas, capacidades, socialización y valoraciones que ofrecen relaciones significativas en torno a necesidades e intereses de los niños y niñas. Junto a los criterios de selección y organización de los contenidos curriculares deben ser analizados los criterios de secuenciación, los que básicamente deben responder a las características evolutivas de la primera infancia y a los saberes previos que los niños y niñas traen al jardín. A la luz de que no sólo el contacto inmediato con la realidad cercana produce experiencias de aprendizaje y que los medios masivos de comunicación, las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la realidad, acercan mundos lejanos en el tiempo y en el espacio, contactan con otros horizontes culturales, es necesario tener en cuenta los saberes que estas experiencias producen. En virtud de ello, se trata de hacer lugar en la secuenciación de los contenidos, un principio de complejidad creciente, de modo que se puedan ir realizando andamiajes con la mediación del docente para que el pensamiento de los niños y niñas alcancen progresivamente mayores niveles de problematización y complejidad en sus conocimientos.

Esta perspectiva de planificación globalizada orienta a un trabajo en las salas donde se asume la necesidad de no fragmentar artificialmente las experiencias educativas de los niños y niñas. Desde este enfoque, el abordaje de los contenidos a través de unidades didácticas, proyectos de trabajo y secuencias didácticas, son las formas alternativas para favorecer los procesos de aprendizaje.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE PLANEAMIENTO Y PROYECTOS  
MARCO GENERAL DE LA EDUCACION

DOCUMENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACION INICIAL

RESOLUCIÓN N° 0150 C.G.E.  
Expte Grabado N° (968366)

**■ En el Jardín Maternal:** se propone trabajar con la secuenciación de actividades en el desarrollo de una propuesta de enseñanza. "Hablar de secuencia implica pensar en cierto orden, en una sucesión de actividades y contenidos a enseñar y supone definir qué hacemos en primer lugar y en segundo lugar como continuamos".<sup>34</sup> Esta modalidad se encuentra desarrollada en el capítulo de este documento. (VII Segunda Parte)

**■ En el Jardín de Infantes:** las propuestas de enseñanza estarán de acuerdo con la percepción sincrética propia de la edad. Solo a través de un planteamiento globalizado e interactivo, se posibilitará la significación de la realidad. Los educandos interactúan con ella descubriendo de manera autónoma y sentido hacia la realidad, para que los educandos interrelacionen con ella significativamente ...pueden adoptar formatos muy diversos, como por ejemplo la unidad didáctica y los proyectos que presentan itinerarios didácticos que articulan contenidos y algunas áreas del currículum según el recorte del ambiente a integrar y la direccionalidad de los objetivos definidos. (...) Otras estrategias de enseñanza son las secuencias didácticas específicas de un Área<sup>35</sup> o Núcleos de Aprendizaje.

**■ La unidad didáctica** constituye un "entrampado" en el cual todos sus elementos se integran en un intercambio dinámico. Al reconocerse como la organización de un recorte de la realidad, implica una mirada desde los aspectos naturales, sociales y culturales que la conforman. Implica la organización de los contenidos en función de un contexto o recorte que se selecciona teniendo en cuenta las necesidades y los saberes previos de los niños y niñas, las diversas realidades familiares, contextuales y escolares, las prescripciones curriculares, la pertinencia en relación con el tiempo en el cual se desarrolla y los espacios significativos.<sup>36</sup>

**■ El proyecto** se constituye en una forma metodológica de enseñanza que facilita el aprendizaje a partir de una situación problemática vinculada con la realidad, pero sin fragmentación, o de la necesidad de arribar a un producto final. El trabajo por proyectos se liga directamente con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza y un enfoque globalizador de los conocimientos, es más una actitud frente a la enseñanza que una técnica.

**■ Los proyectos** responden a una postura en que las relaciones entre los contenidos se entablan al facilitar el trabajo por proyectos se liga directamente con una concepción constructivista del aprendizaje. Se vinculan con teorías y prácticas docentes que estimulan la investigación del entorno social, humano y físico, el trabajo cooperativo, la creatividad y la interacción entre alumnos y docentes.

Della Azzenboni destaca, que las unidades didácticas y los proyectos de aula requieren realizar planeamientos globalizados y tiene como fundamento:

- Una interpretación psicológica que se sostiene en la concepción sobre "qué es aprender". Si realmente se desea que los educandos aprendan a aprender, es necesario crear contextos de enseñanza que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y funcionales. Se requiere que el sujeto de la educación pueda establecer relaciones entre lo que aprende, pueda reflexionar desde sus estructuras de pensamiento y encuentre explicaciones acerca de lo que aprende que se aborda en la escuela y se vincula con su vida cotidiana. Otro argumento que se sustenta es ofrecer a los pequeños propuestas que respondan a sus necesidades e intereses, que estarán acordes al contexto sociohistórico en que se encuentran. Una propuesta globalizadora respeta las características del sujeto de la educación y el desarrollo de sus estructuras cognitivas y emocionales, así como el valor de la interacción social, de los conflictos sociocognitivos, y de la manera en que procesan la información de acuerdo a su historia de vida.

- Una interpretación sociológica plantea la necesidad de que la escuela ayude a que el sujeto de la educación se adapte a las cambiantes situaciones sociales que debe enfrentar a lo largo de su vida. Por otro lado, el enorme avance de la producción científico-cultural impide que las personas se apropien del extenso caudal de información que el hombre ha construido. Por ende, la escuela debe ayudar a que el sujeto construya competencias que le permitan iniciarse y avanzar progresivamente en la interpretación de dicha información de manera crítica y autónoma, apelando a recursos diversos. Esta visión argumenta la importancia de interpretar la realidad como consecuencia de la intervención humana, caracterizando a las personas como sujetos históricos y elementos claves para entender el mundo.

<sup>34</sup> Soto Valdés, R. (2008) "Planteamiento de la Ciencia, Un campo laboratorio en construcción". Buenos Aires, Paidós.

<sup>35</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología "Algunos tipos de Áreas Curriculares". Co. Cr. S. P. M. L. La Plata, 2005.

### ■ Propuestas de organización institucional:

Proyecto Educativo Institucional (PEI)  
Proyecto Curricular Institucional (PCI)

El sentido de la propuesta educativa que como Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial se presenta a las instituciones, adquiere su real dimensión en las prácticas curriculares del ámbito escolar. Es dinámico de construcción cotidiana a través de las prácticas que, configuradas en otros textos planificadores que organizan las unidades didácticas, los proyectos, y las secuencias didácticas, interviene cada realidad y desde este ámbito, en tarea colectiva y desde las particularidades y condiciones que ofrece cada realidad institucional, donde se instala la lectura, el análisis, la deliberación e interpretación, que dotan de sentido a ese proceso la que fortalece la dimensión didáctica pedagógica de la Educación Inicial, alimentada en su desarrollo institucional, en su cultura institucional y atendiendo a los condicionamientos que devienen de su contexto.

### ■ La Planificación en la organización de las propuestas didácticas

Planificar tiene que ver con anticipar, organizar, prever, secuenciar, dar lugar y sentido, alejarse de la improvisación; es decir, unir la teoría con la práctica y elegir de acuerdo al contexto, al grupo, cómo secuenciar las propuestas, cómo organizarlas y como realizar actividades diferentes y creativas.

Achiermos al pensamiento de Laura Piliuk que propone "pensar la planificación" a través de la participación y de la reflexión conjunta, pero de un modo flexible, abierto y dinámico. Será pena si el educador un instrumento de trabajo que le permite la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje, y le permite organizar y dar coherencia a sus propuestas didácticas. La elaboración de las planificaciones es fundamental para organizar la tarea docente. No es posible concebir el diseño y puesta en marcha de las acciones pedagógicas, sin el trabajo conjunto de docentes y equipos directivos. Antes de planificar, hay que realizar un diagnóstico, en relación con los niños, su entorno, los aprendizajes ya adquiridos y la realidad institucional desde allí pueden pensarse las propuestas, seleccionar contenidos, determinar los recomidos, pensar en conjunto lo que se quiere abordar.

La planificación debe estar contextualizada teniendo en cuenta la pertenencia institucional (PEI). Proyecto Educativo Institucional (PCI) y la Política Educativa de la jurisdicción a la que pertenece dicha institución. Para proyectar se debe tener claro de dónde se parte y adónde se va. Los componentes de toda propuesta educativa se encuentran desarrollados en la segunda parte de este documento, Jardín Maternal. (Cap VII)

### ■ Cómo se organizan las propuestas didácticas

El modelo didáctico no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde la miradas que aportan las diferentes disciplinas. Las experiencias globalizadoras constituyen una manera de organizar la enseñanza a fin de lograr significatividad y funcionalidad en el aprendizaje. Las propuestas estarán organizadas en torno de una pregunta, una situación problemática, una duda, un cuestionamiento que inaugura y sostiene el interés por aprender. La mejor propuesta didáctica sería la que contiene las intenciones educativas de los docentes y los intereses de los pequeños, respetando sus puntos de partida, sus saberes previos y atendiendo a la diversidad. De este modo la enseñanza se carga de significatividad y responde a los principios de globalización de la enseñanza.

Aprender consiste en convertirse en investigadores y no en simples espectadores, aprender es un modo de apropiarse del ambiente. El planteo de propuestas didácticas globalizadoras se sustenta en que la investigación es una estrategia altamente importante de acuerdo con las posibilidades de los sujetos de la educación. La interacción con el entorno, es esencialmente mediada por el docente y debe facilitar la construcción conjunta de significados cada vez más amplios y complejos sobre la realidad. Los modos que asumir las intervenciones docentes y la intencionalidad puesta en su propuesta didáctica, facilitará o inhibirá la construcción de relaciones.

<sup>36</sup> Piliuk, Laura. "La planificación didáctica en el Jardín Maternal". Horario Semillero Espacio. Semana Fa. 4, 2006.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNIDAD PEDAGOGICA - NUCLEOS DE APRENDIZAJES

UNICAMBIOS DISPONIBLES PARA LA EDUCACION INFANTIL

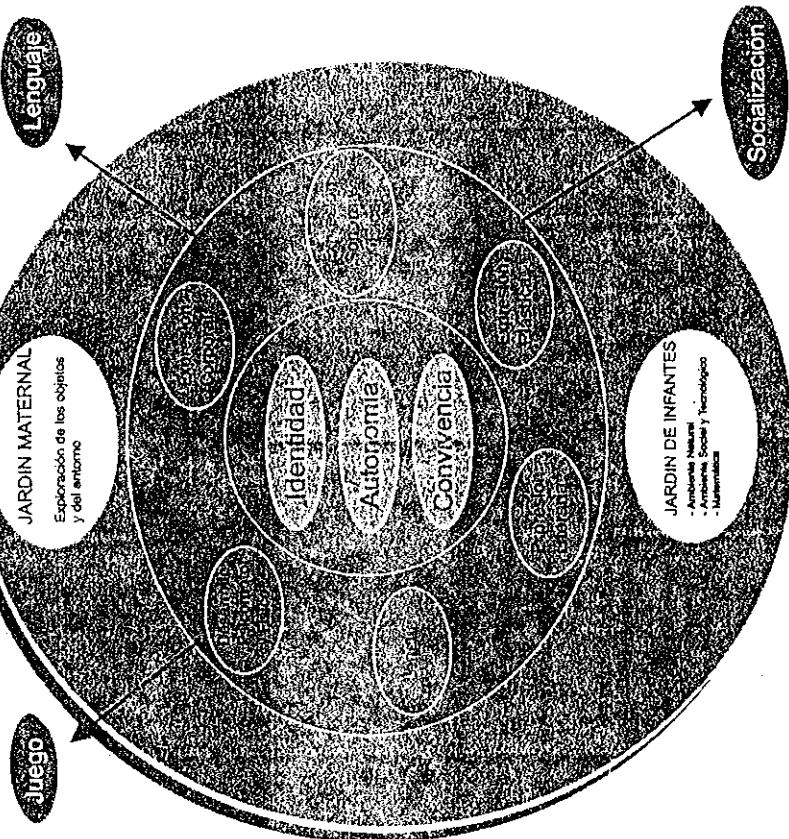
RESOLUCION N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

### EDUCACIÓN INICIAL: UNIDAD PEDAGÓGICA - NÚCLEOS DE APRENDIZAJES



• Una interpretación didáctica considera que se requiere realizar una propuesta globalizadora para que los Educandos puedan mirar parcelas de la realidad desde múltiples perspectivas.

Las secuencias didácticas o propuestas específicas de trabajo son otras estrategias de enseñanza, específicas de un área que pueden planificarse de modo independiente de las anteriores para evitar interacciones forzadas, como por ejemplo juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, etc., y realizarse en forma paralela con las unidades didácticas y/o proyectos.<sup>57</sup> Son una serie articulada de actividades estructuradas y vinculadas entre sí que se planifican siguiendo un orden temporal a fin de que cada una de ellas permita que los pequeños complejen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos.

Al diseñar una propuesta didáctica no pueden planificarse contenidos diferentes según la edad cronológica de los niños y niñas, sean de 3, 4 ó 5 años, es preciso seleccionarlos respetando la heterogeneidad del grupo, sabiendo que las respuestas van a depender de sus saberes previos, sus experiencias de vida, y la apropiación de las competencias que han logrado como producto de la interacción con el medio real y cotidiano.

#### ■ Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes

La propuesta organizativa de Núcleos de Aprendizajes toma como base los tres grandes Ámbitos de Experiencia de Aprendizajes:

1. Formación Personal y Social
2. Comunicación y Expresión
3. Ambiente Natural y Cultural

Representan campos de acción cuya interpretación debe abordarse en forma inclusiva y relacional, ya que comprenden aspectos que se contienen y vinculan unos con otros y sólo se los separa para poder establecer ciertas delimitaciones, con el propósito de hacer distintiones curriculares que ayuden al ordenamiento, sistematización, y planificación de la tarea educativa, que en la práctica y en el accionar docente, esas delimitaciones, deben ser superadas por una educación globalizadora. Esto implica un avance importante de las formas tradicionales de organización por áreas.

Son campos fundamentales de experiencias que en la Educación Inicial adquieren una especial relevancia, pues es el período en el que se inicián los más significativos aprendizajes como resultado de procesos de enseñanza. Estos ámbitos permiten visualizar al niño desde su unidad, con una mirada globalizadora, contemplando su desarrollo integral y atendiendo sus aspectos motores, psíquicos y afectivos.

Se considera a los niños y niñas como sujetos psicomotores, donde "El cuerpo, el objeto, la acción, el pensamiento, el otro, el yo, la percepción, lo racional, poco a poco, con la oposición de unos a otros; el pensamiento no es más que un momento de la acción motriz, el objeto es, a la vez real e imaginario, el cuero se halla aún más separado del mundo exterior; la expresión no es más que una prolongación de la acción".<sup>58</sup> Los niños y niñas aprenden sobre sí mismos y sobre los demás como sujetos que pertenecen a diferentes familias y comunidades, las cuales forman parte de un contexto mayor que es el medio natural y cultural.

#### ■ Núcleos de Aprendizajes

Al interior de cada uno de los Ámbitos de Experiencias, se ha considerado la formulación de Núcleos de Aprendizajes, como espacios curriculares en torno a los cuales se integran y articularán un conjunto determinado de aprendizajes significativos. Todos los núcleos que se presentan son igualmente importantes para promover mejores aprendizajes significativos. Los núcleos y nukleos que se presentan serán relevantes en las propuestas pedagógicas.

Los Ámbitos y núcleos de Aprendizajes son interdependientes, se articularán y se potenciarán mutuamente favoreciendo la cohesión de la práctica docente y actuando como enriquecedores de las experiencias educativas surgidas de los proyectos institucionales.<sup>59</sup> Enmarcadas en la política educativa provincial.

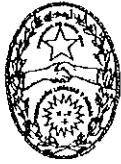
<sup>57</sup> Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Nucleos de Aprendizajes Prioritarios, op. cit.  
<sup>58</sup> Se apoya en: "Educación Psicoanalítica en la Escuela", Asunción, Centro de Investigación y Desarrollo, 1977  
<sup>59</sup> Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, op. cit.

Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes

Formación Personal y Social

Comunicación y Expresión

Ambiente Natural y Cultural



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNICAMENTE DIFUSIONES OFICIALES PARA LA EDUCACION BASIC

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

### ■ Descripción de los Ámbitos de Experiencias y Núcleos de Aprendizajes

#### Ámbito Formación Personal y Social:

La formación personal y social es un proceso permanente y continuo que comienza a consolidarse con el nacimiento y abarca toda la vida del ser humano. En este ámbito se proponen cuatro núcleos de aprendizaje que son claves integradores en la Educación Inicial dentro de los cuales, los tres primeros ejes transversales de toda propuesta educativa:

- El núcleo de Aprendizajes identidad está relacionado con la toma de conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros, único e irrepetible. "Los niños y niñas necesitan sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados para poder desarrollar plenamente los procesos de diferenciación de los otros, descubrirse y conocerse a sí mismos como individuos singulares. Valorar y apreciar sus características personales y familiares y afianzar relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismos y los demás".<sup>42</sup> A su vez, el niño irá internalizando los valores que la sociedad le transmite y el sentido de pertenencia a una comunidad y su cultura. A partir de la sanción de la Ley 25.061 se reconoce a la identidad como derecho.
- El núcleo de Aprendizajes Autonomía que se basa en la intimidad dependencia con los que se relacionan. Niños y niñas establecen con la familia y con otros adultos significativos con los que se relacionan. Gradualmente irán adquiriendo una progresiva capacidad para valerse por sí mismos en los distintas manifestaciones de su actuar, sentir y pensar.

• El núcleo de Aprendizajes Convivencia comprende los aprendizajes relacionados con el establecimiento de relaciones inter-personales basadas en el respeto a las personas, a la comunidad y a las normas y valores. El núcleo de Aprendizajes Desarrollo Psicomotor y Físico abordó la Corporeidad y la Motricidad, pues ambas colaboran en los procesos de formación y desarrollo integral. En este sentido, la construcción de la identidad, la autonomía y la convivencia, junto a los valores y experiencias, afectivas, corporales y matéricas, contribuyen al desarrollo de sujetos pensantes, integrados y armónicos, optimistas y activos, respetuosos, simismos y de los demás, felices y capaces de disfrutar plenamente de la vida.

#### Ámbito Comunicación y Expresión

La comunicación desde los primeros años constituye un proceso fundamental para favorecer en los niños y niñas el desarrollo del pensamiento y las capacidades comunicativas, expresivas y creativas. Para ellos se proponen:

- Lengua que comprende el lenguaje oral y escrito, es en la primera infancia, un catalizador del cambio cognitivo y sirve para que a través "de la vida social el niño adquiera un marco de referencia para interpretar la experiencia en forma congruente con la demanda de su cultura de pertenencia".<sup>43</sup>
- Los lenguajes artísticos involucran los medios de expresión artística que favorecen la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa de los niños y niñas. Abordan los núcleos de expresión literaria, corporal, sonora y musical y plástica.

#### Ámbito Natural y Cultural

Este ámbito abarca el medio natural y cultural en todas sus múltiples relaciones y dependencias. Entendiendo que los elementos que lo componen se relacionan y se influyen mutuamente y conforman un sistema dinámico en permanente cambio. Se contemplan:

- Jardín Maternal: Núcleo de Aprendizajes de la Exploración de los objetos y del entorno.

- Jardín de Infantes: Núcleos de Aprendizajes del Ambiente Natural y del Ambiente Social y Tecnológico.

- Núcleo de Aprendizajes de Matemática.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

INSTITUTO MARCO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCION N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

INSTITUTO MARCO GENERAL DE EDUCACION

El siguiente cuadro sintetiza todas las dimensiones de la evaluación <sup>62</sup>  
“Mirar al grupo, mirar al niño, mirar la tarea, mirarnos”

QUE EVALUAR?	INSTRUMENTOS	PARA QUE?
Proceso y resultado de la adquisición de saberes	Entrevista Inicial. Filmaciones y grabados. Hoja de registro. Muestreo. Anecdotarios. Diarios de clases. Lista de control. Escalas de valoración. Encuestas.	En relación con las propuestas del docente para tomar decisiones
Evaluación Formativa		“La evaluación entendida como proceso de mejora, informa de los progresos que se obtienen, de los problemas y las disfunciones que se detectan con el fin de introducir los cambios pertinentes”. <sup>63</sup>
Evaluación Sumativa		La evaluación constituye una herramienta pedagógica, transformándose en una acción reguladora, que busca la mejora de la calidad de las prácticas organizativas y educativas. Los procesos de evaluación son inseparables de los procesos de enseñanza. Son parte de ese proceso. Por lo tanto, obtener información sobre los avances del niño, valorar sus progresos, significa centrar la mirada en la tarea pedagógica:
Observación continua y sistemática.		en el qué se enseña en el cómo se enseña en la estrategia y planificación
Registro de observaciones en seguimientos.		en las estrategias didácticas utilizadas y diseñadas, guardando la imprescindible coherencia entre lo que se evalúa y los modos de evaluar y lo que se enseña; respetando las individualidades, evitando la homogeneización y evaluándose en forma integral desde la práctica cotidiana.
Interacción de las dimensiones: Docentes, Alumnos, padres, Niños		Definitivamente: si la tarea de enseñanza se corresponde con los propósitos de enseñanza planteadas, en el proceso evaluativo deben considerarse:
		• El carácter axiológico de todo proceso evaluativo. • El análisis de las condiciones iniciales del niño. • La valoración de las consecuencias que condicionan el desarrollo del proceso: previstas y no previstas. • Asumir que la evaluación debe analizar la singularidad de cada hecho educativo preciso. • Aceptar que debe posibilitar y propiciar la permanente crítica educativa.
		Evaluuar la institución y su gestión, con la participación de los actores involucrados
		“La evaluación institucional es una indagación sistemática sobre los procesos y resultados en la institución educativa [...] la institución- escucha orienta y reorienta sus acciones a través del proceso completo de evaluación a su proyecto educativo”. <sup>64</sup>
		Santos Guerra expresa: “El equipo directivo como dinamizador de la vida del Centro, debe impulsar una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa que se realiza en el mismo”. <sup>65</sup>
		La evaluación “...debe ser una construcción reflexiva sobre los aspectos fundamentales del PEI, que permita elaborar un marco referencial para revisar las Instituciones, las prácticas cotidianas, reordenar las ideas, potenciar fortalezas y rectificar debilidades”. <sup>66</sup>
		Dimensiones de la evaluación: de los aprendizajes, de las prácticas docentes y de la institución.

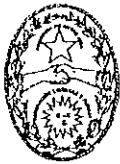
<sup>62</sup> C.G.E. Entre Ríos. “Instrumentos: Cuadros para la evaluación de niños de 0 a 2 años”. Versión Preliminar. Reed. 2004.

<sup>63</sup> Santos Guerra, M. A. “Evaluar es comprender”. Jaldo en C.G.E. Entre Ríos. “Instrumento N° 1 “Evaluación Educativa”. Pirámide. 2004.

<sup>64</sup> Gobierno de Entre Ríos. C.G.E. Entre Ríos. “Instrumento N° 1 “Evaluación Educativa”. Pirámide. 2004.

<sup>65</sup> Santos Guerra, M. “Padrón de competencias”. Cuaderno II. Evaluación. Educación. Pirámide. 2004.

<sup>66</sup> C.G.E. Entre Ríos. “Instrumento Evaluación 2”. pp. 107



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNICAMINUTOS OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACION MECI

Para ello, este proceso será compartido por todos los actores educativos: docentes, alumnos, padres, comunidad.

### ¿Cómo evaluar en la Educación Inicial?

- **Observación sistemática:** herramienta clave, realizada en forma intencional y pautada. Estableciendo de antemano y durante un período determinado el aspecto del aprendizaje por observar, siendo necesario formularse preguntas previas respecto a aquello que se pretende observar.

- **Registro:** consiste en la escritura sistemática de lo observado.

- **Observación asistencial/episódica:** registro de aquellos acontecimientos que el docente considere significativos, identificando manifestaciones cualitativas de un niño en particular y/o de grupo en general. Lo observado y registrado constituirá el insinuado para la elaboración del informe y el contenido de éste será considerado en el futuro por otros docentes.

### ¿Cuándo evaluar?

- **Evaluación Diagnóstica o Inicial:** Se hace al comenzar el Ciclo Lectivo. Estos datos necesarios por cierto, permitirán diseñar una propuesta pedagógica significativa y pertinente. Se evalúan las fortalezas de la institución y las oportunidades que brinda el contexto, que serán el punto de partida para intentar minimizar las debilidades y amenazas que presenta el contexto, y que interfiernen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- **Evaluación Procesual o Formativa:** Se pone en práctica a lo largo del proceso de enseñanza, en todos los momentos en que éste se desarrolle.

- **Evaluación Final:** Valoración global y definitiva de los propósitos planteados, destacando los logros obtenidos y dificultades que se presentaron, que servirán como punto de partida para nuevas propuestas.

### Diagnóstico:

- Fortalezas de la institución.
- Oportunidades del contexto.
- Debilidades de la institución.
- Amenazas del contexto.

### EN EL CONTEXTO

• La evaluación es un instrumento que permite establecer la situación actual de los alumnos y alumnas de Nivel Inicial al 1º Grado de la Educación Primaria no es la repetición, sino la articulación. Esta última deberá realizarse en la doble e ineludible vía: de la Educación Inicial a la Educación Primaria y de ésta a la Educación Inicial.
• La evaluación es un instrumento que permite establecer la situación actual de los alumnos y alumnas de Nivel Inicial al 1º Grado de la Educación Primaria no es la repetición, sino la articulación. Esta última deberá realizarse en la doble e ineludible vía: de la Educación Inicial a la Educación Primaria y de ésta a la Educación Inicial.

### EN LA INSTITUCIÓN

• La evaluación es un instrumento que permite establecer la situación actual de los alumnos y alumnas de Nivel Inicial al 1º Grado de la Educación Primaria no es la repetición, sino la articulación. Esta última deberá realizarse en la doble e ineludible vía: de la Educación Inicial a la Educación Primaria y de ésta a la Educación Inicial.
• La evaluación es un instrumento que permite establecer la situación actual de los alumnos y alumnas de Nivel Inicial al 1º Grado de la Educación Primaria no es la repetición, sino la articulación. Esta última deberá realizarse en la doble e ineludible vía: de la Educación Inicial a la Educación Primaria y de ésta a la Educación Inicial.

### Articulación como condición de la continuidad pedagógica

"Los cambios bruscos de un Nivel a otro son perjudiciales para el desarrollo emocional, generan desconcierto y frustración"

Miguel Ángel Santos Guerra

Hoy, el concepto de articulación adquiere cada vez más importancia dado la necesidad de garantizar mayores niveles de coherencia, unidad e integridad de la propuesta docente. La cuestión fundamental es que la articulación sea percibida y vivida por los niños y niñas desde sus propias experiencias de aprendizaje. Es así que la articulación se constituye en la condición imprescindible para una óptima continuidad pedagógica.

La convocatoria a trabajar en pos de una "Educación de calidad para todos y todas, comprometida a los actores de la Educación Provincial", pero "fundamentalmente a las instituciones, quienes deberán continuar avanzando en pos de una labor transformadora, con el desarrollo de experiencias institucionales de innovación en la organización y en las prácticas pedagógicas".<sup>47</sup>

En el Jardín de Infantes lejamos, con éxito, el ingreso de casi todos los niños enterrianos a la escuela. La responsabilidad de la permanencia y tránsito a lo largo del sistema educativo, con una efectiva inclusión educativa, como así también, la promoción con aprendizajes de calidad son aspectos que debemos afrontar de manera coordinada y articulada, con los otros niveles del Sistema. Articular es inevitable y no debe encararse superficialmente. ... No es un trabajo que queda bajo la decisión de algunos docentes y directivos sino que se debería enmarcar en consideraciones específicas de cada institución, previendo encuentros y discusiones que optimicen la función enseñante de la comunidad docente".<sup>48</sup>

... Es indispensable comenzar recordando el concepto de articulación para que nos permita reflexionar a partir de un único lenguaje, evitando caer en desentendidos.

Articulación: "enlace de dos piezas o partes de una máquina".

Articular: "unir o enlazar".

Si se tienen en cuenta estas definiciones, se podrán cambiar significantes para que el contenido semántico se refiera al tema por abordar. Por ejemplo: piezas, niveles, máquinas, sistema. Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí y a su vez forman parte de un todo, y constituye un necesario trabajo en conjunto. El sistema educativo es un todo, cuya partición son los distintos niveles. Esas partes que forman el sistema deben tener un ajuste perfecto que no provoque grietas, vacíos o puntos ciegos, que impidan acceder lógicamente a la etapa superior".<sup>49</sup>

Los logros en un nivel permiten crecer y resolver situaciones con variables más complejas en los siguientes.

En el caso de Nivel Inicial y refinándonos específicamente a la articulación inter-niveles los logros obtenidos serán, necesariamente, los puntos de partida de 1er grado de Educación Primaria.

Por lo tanto, la articulación es uno de los requisitos de la calidad educativa, es una estrategia para favorecer la continuidad de los aprendizajes, la gradualidad del proceso y el pasaje feitiz, no traumático intra e inter-niveles. Debe concebirse como una cuestión globalizante, integral, que contempla todos los aspectos comprometidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La continuidad deberá abarcar todos los tipos de contenidos, las estrategias didácticas y los aspectos de organización institucional, tendientes a evitar asimilamientos, contradicciones y duplicaciones entre los distintos

niveles. "Para construir un 'puente' de articulación es necesario un conocimiento mutuo de los contenidos, las formas de trabajo y la normativa de ambas 'orillas'. Esce requiere la constitución de espacios de discusión e integración epistemológica, teórica y psico-socio-pedagógica".<sup>50</sup>

RESOLUCIÓN N° 0150  
Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

<sup>47</sup> Gómez Gutiérrez, M.I. "Articulación entre el Jardín y la Escuela". Buenos Aires, 1997.  
CIP. Facultad de Humanidades, Comisión Central de Evaluación. Dirección de Evaluación MECI. Documento de trabajo N° 3. Anexo 1. Pág. 10. Página 10 de 10.  
To Conocer. Clickez, repta.

En síntesis, la clave del proceso pedagógico pertinente a la promoción automática y cronológica de los alumnos y alumnas de Nivel Inicial al 1º Grado de la Educación Primaria no es la repetición, sino la articulación. Esta última deberá realizarse en la doble e ineludible vía: de la Educación Inicial a la Educación Primaria y de ésta a la Educación Inicial.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150

La articulación entendida como continuidad pedagógica trata de generar un puente educativo entre un nivel y otro, al interior del mismo nivel, entre una y otra institución, que establezca como centro al NIÑO, y el énfasis en lo relacional.

¿Cómo construir este puente? Se trata de tener bien en claro:

- El Concepto antropológico de hombre, individual, contextualizado, en consecuencia, cómo enseñar y cómo intervenir en su educación repartiendo sus derechos, de manera que descubra sus obligaciones y viva la educación como un proceso continuo que le posibilite integrar sentir, su pensamiento y su hacer.
- El Modelo Didáctico propuesto en los Documentos Curriculares para nuestro país y para nuestra provincia, puese posibilita la elaboración de planificaciones adecuadas a cada nivel, espirituadas y contextuadas. Así, el Modelo Didáctico se configura en el proyecto de articulación, compartido por las instituciones, que propicia la coherencia interna de cada nivel educativo, que enuncia estrategias comunes y que, sienta las bases, para que la continuidad pedagógica sea posible.
- El Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional para que, desde los fundamentos teóricos se asigure la estructuración de los conocimientos a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas y ambientes educativos que promuevan la centralidad del niño en la educación, la coherencia del profesorado y la proyección de la continuidad pedagógica.

La primera instancia de articulación tiene como condición necesaria, pero no suficiente, el compartir concepciones pedagógicas y opciones didácticas. Es aquí donde se plantea el problema de ser capaces de diseñar secuencias de complejidad creciente de modo de promover la articulación de los aprendizajes. Una perspectiva funcional y otra individual tendrían que ser consideradas para asegurar una buena articulación intra e inter-niveles.

Respecto a la perspectiva funcional, cada nivel educativo tiene funciones específicas. Como ya hemos mencionado la articulación integra los niveles dentro del conjunto del sistema educativo como unidad mayor, manteniendo dichas funciones específicas. Para construir un verdadero puente de articulación entre ambos es preciso asegurar un profundo conocimiento reciproco de cada uno de ellos.

La perspectiva individual corresponde a la del educando. Cada etapa en la vida del niño se diferencia de la anterior y ambas se articulan en un proceso gradual y continuo; sin embargo, la organización escolar, desde una lógica externa a este proceso, impone al niño "contenidos" correspondientes a niveles educativos.

“En todo caso, garantizar la articulación institucional e interinstitucional entre niveles, ciclos y áreas, es necesario que convergen condiciones tales como:

• Existencia de un PEI en proceso de construcción y revisión permanente.

• Detección de problemas de articulación con su correspondiente análisis explicativo y predictivo.

• Conformación de la escuela como una organización abierta al aprendizaje.

• Conformación de equipos de trabajo intra e interinstitucionales y Generación de estructuras participativas.

• Introducción de la cooperación y la negociación como estrategias para producir la integración de los esfuerzos que requiere la organización.

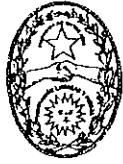
• “Búsqueda de significados comunes”.<sup>71</sup>

“En definitiva, pensando en clave de articulación, se trata de concentrarse en el interior de cada nivel, ciclo y área, pero manteniendo a la vez una mirada y una gestión globales que los interrelacionen de manera coherente.”<sup>72</sup>

<sup>71</sup> La Dirección de Educación en la Escuela de la Universidad de Santa Fe articula en la medida que se adopten dinámicas en las escuelas las características propias de una gestión abierta.”<sup>73</sup>

Vista la articulación desde una perspectiva de continuidad pedagógica es una necesidad para generar una mejor calidad de los aprendizajes, es una necesidad para atender la diversidad y evitar el fracaso escolar al interior del propio nivel y en pos del nivel siguiente.

Abordar la problemática de la articulación en el Sistema Educativo implica, comprender al mismo como un todo compuesto por Niveles, diferentes entre sí, que poseen una identidad que los caracteriza pero que, a su vez, confluyen, se unen, en ese todo que tiene como único y real protagonista a cada niña y niño.



0150  
C.G.E.

RESOLUCIÓN N°  
Expte Grabado N° (968366).-

Provincia de Entre Ríos

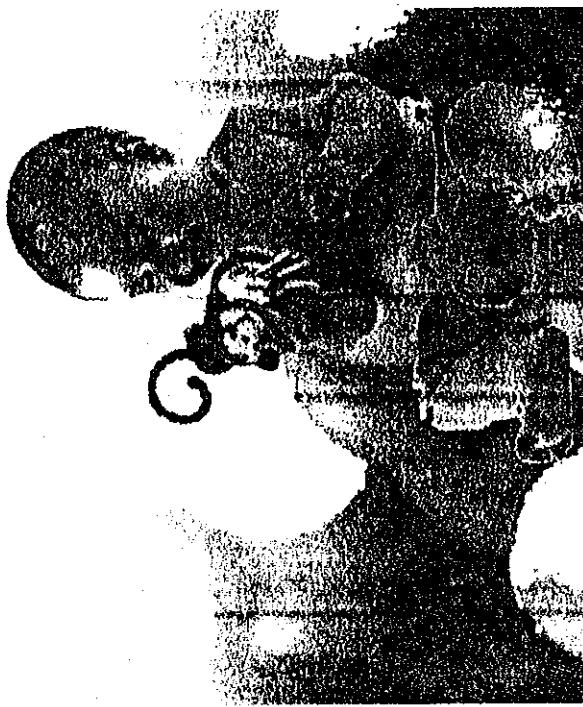
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

LÍNEA MAESTRA: COMPLEMENTARIA PARA LA FORMACIÓN PRIMARIA

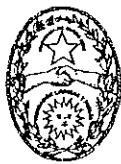
**JARDÍN MATERNALES**

- CAP 5 EL JARDÍN MATERNAL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA
- CAP 6 EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN MATERNAL
- CAP 7 ORGANIZACIÓN CURRICULAR

2 PARTE



0150



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCION N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

UNA AÑADIDA: CUMPLIENDO CON LA INSTITUCIONALIDAD

### CAP 5 EL JARDÍN MATERINAL COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

#### ■ Introducción

Las Instituciones Educativas de Jardín Maternal ponen en juego fundamentalmente, un lugar alternativo en la crianza de los niños: son el apoyo educativo y social de la familia.

A lo largo de la historia, la familia adoptó diversas formas, pero sus funciones básicas de protección y estímulo de los nuevos miembros no han sido reemplazadas.

El Jardín Maternal colabora en la búsqueda conjunta de respuestas razonables a los cada vez más complejos problemas que nos plantea la crianza y la educación de los más pequeños, aceptando la premisa de que tanto unos como otros (familias - educadores), quieren lo mejor para los niños y las niñas, cumpliendo roles diferentes, pero complementarios, compartiendo el hijo y el niño a la vez.

Varios son los autores que definen el Jardín Maternal como Institución Educativa.

"... como institución abierta a los niños, a la familia y comunidad y con respecto al sistema educativo".<sup>74</sup>  
"... como institución integral con respecto al niño, a la familia y comunidad y con respecto a la identidad misma".<sup>75</sup>

"El Jardín Maternal, como parte del Nivel Inicial, tiene identidad propia, es decir, objetivos y contenidos propios y no es una instancia previa a la escolaridad sino parte de la escolaridad misma".<sup>76</sup>  
"... es una institución abierta e integral".<sup>77</sup>

"El Jardín Maternal no suple las acciones de la familia sino que educa a los niños mientras permanecen en la institución, complementando la educación familiar desde la mirada del cuidado y de la intencionalidad pedagógica".<sup>78</sup>

A partir de estas definiciones, [...] "el Jardín Maternal debe constituirse en una institución de encuentro de oportunidades, donde por un lado están las familias que se acercan esperando el cuidado y educación de sus hijos, delegando así parte de la crianza de los mismos, y por otro lado, se encuentran los niños, fundamentales protagonistas, necesitados de contención afectiva, respeto, cuidados, educación, alimentación, experiencias lúdicas y posibilidades de comunicación correspondiente a su edad".[...].<sup>79</sup>

Como bien lo plantea Peratta (1995): "... lo fundamental para desarrollar una educación para nuestros bebés es creer en sus potencialidades y organizar las amplias posibilidades que ofrecen las personas, los entornos naturales y culturales...". Rescatar la importancia que tiene lo afectivo y la relación con los niños y sus familias. El hombre, por su propia naturaleza, se constituye en un ser de encuentros: donde no es suficiente estar cerca del otro, sino, además, abrirse con generosidad, sinceridad, promoviendo la confianza en el otro, integrando realidades diferentes pero necesarias para un justo equilibrio".

"La palabra "cuidado" aparecerá con una significación especial, pues planteará la necesidad de crear un ambiente que favorezca al desarrollo del niño en forma integral. Cuidar implica, por tanto, nutrir todas las capacidades y brindar conocimientos relacionados con experiencias y posiciones éticas".

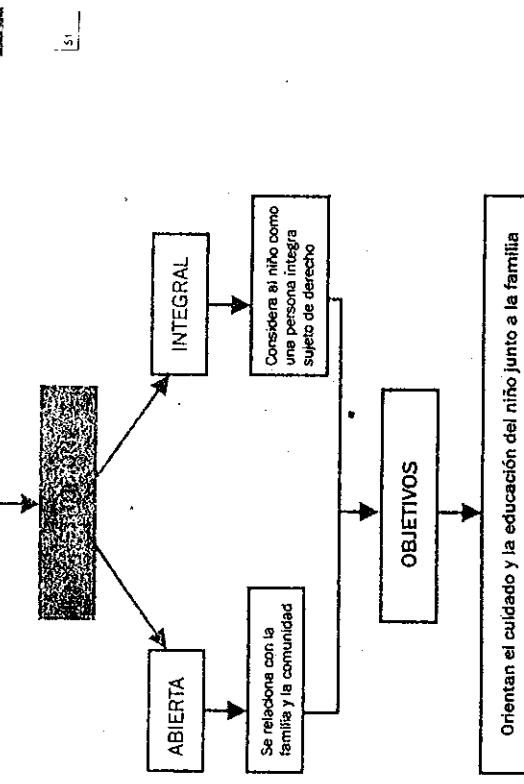
"Por educar se entiende la posibilidad de facilitar a través de actividades y situaciones todos los medios humanos y materiales necesarios para que cada niño pueda desarrollar en forma global y armónica todas sus capacidades".<sup>80</sup>

Es una institución en donde adquiere relevancia central la relación afectiva, por lo que "Educar", en este periodo, que supone en primer término, desarrollar lazos sensibles permitir comprender, desde la empatía, lo que el infantil no puede comunicar verbalmente, para dar respuesta a esa necesidad formulada a través de miradas, llantos, sonrisas, gestos y posturas. Educar es también cuidar y proteger, no sólo en lo referido a lo físico, sino en lo emocional, es apoyar y sostener para hacer más confiable el mundo. Es preparar el espacio, organizar los materiales, para permitir el juego y la exploración. Es mirar y sonreír, poner palabras, es un diálogo, aunque el niño aún no pueda devolverlas. Educar es acunar y cantar. Es cambiar los pañales y ofrecer las manos para dar los primeros pasos.

Educar es acercar un juguete y es leer un cuento... Educar es imprimir en cada una de las acciones una intencionalidad pedagógica.

"De esta manera se puede afirmar que educar y cuidar a un niño pequeño son términos inseparables. El cuidado refiere a la sensibilidad para dar respuestas a las demandas de la infancia. Tarea esencial de las instituciones educativas de Jardín Maternal. Como expresan acentadamente Inés Dussel y Myriam Southwell: "Cuidar es enseñando que la vida, propia y ajena, vale más; hay que protegerla y celebrarla".<sup>81</sup>

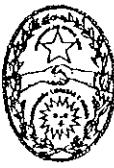
### JARDÍN MATERINAL



<sup>74</sup> Hart, Ruth y otros: "Sociedad para una Infancia". El Mercurio, Santiago, 1990.  
<sup>75</sup> Pauk, Laura: "El Jardín Maternal: Un Instituto Educativo". Comisión de 0 a 5 años. Ediciones Nortadent. Santiago, 2002.  
<sup>76</sup> CCE- Entre Ríos: "Institucionalización Curricularizada para la educación de niños de 0 a 2 años". Versión Preliminar. Rosario, 12-27-07

<sup>77</sup> Acuña y Cordero del CGE: Entre Ríos: "Instrumentos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años". Versión Preliminar. Rosario 4-5-07

<sup>78</sup> Acuña y Cordero del CGE: Entre Ríos: "Instrumentos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años". Versión Preliminar. Rosario 4-5-07



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150

UN DILEMMA: COMPLICAR O NO LA EDUCACION INFANTIL

■ El niño de Jardín Maternal

La infancia es un período en la vida del ser humano de extraordinaria importancia, es cuando se producen los mayores cambios en el crecimiento, desarrollo y constitución como sujeto.

Estos son procesos graduales y continuos que no se presentan del mismo modo ni se manifiestan en los mismos tiempos para todos los niños y las niñas. Cada uno tiene su ritmo que los adultos deben respetar y acompañar, sin controlarlos para que se apuren, ni impidir o frenar sus disposiciones.

Al hablar del desarrollo del niño es imposible apartarlo del contexto en el que se desenvuelve. [...] El niño y el medio representan una unidad en la que se consideran múltiples elementos internos con los de la realidad exterior de tal manera que la estructura biológica es tan determinante en su desarrollo como lo son la realidad socioeconómica en la que vive, el medio ecológico donde se move y las oportunidades que le ofrece el sistema político" (Amar Jose, J.; 1996).

Los primeros años son el escenario de importantes avances en el desarrollo psicomotor, en el cual las capacidades motoras, afectivas y cognitivas se encuentran totalmente imbricadas. Todas las destrezas que empiezan a desarrollarse, por percepciones que parecen, están vinculadas unas con otras.

A partir de la relación que se establezca con el adulto significativo, los niños y niñas organizan vínculos afectivos seguros, conocen y confían en sus propias potencialidades y se apropián del medio físico y social.

Los niños llegan al mundo con reflejos innatos, como el de succión, para desplegarse en todo su resto de las adquisiciones forma parte del proceso de aprendizaje, que para desplegarse en todo su espíritu requiere del acompañamiento de un entorno adecuado. Si el ambiente es propicio, el desarrollo se potencia. Por el contrario, un ambiente desfavorable puede repercutir negativamente en la evolución y el predisposición natural a descubrir y entender el mundo.

Desde el momento en que nacen los bebés las conductas más comunes son dormir, comer y llorar. El llanto es su medio de expresión y comunicación. El tacto y contacto piel a piel es el primer organismo del "yo" de la persona y uno de los formadores de vínculos afectivos. La sonrisa social es el primer organismo del "yo" de la persona y uno de los eventos más importantes.

A medida que avanzan en su maduración, el tono muscular se fortalece permitiendo mayor control de movimientos. Poco a poco sus progresos se incrementan: los reflejos innatos dan lugar a movimientos aprendidos. El fortalecimiento de sus músculos les permite experimentar diferentes posiciones hasta llegar a sentarse. A medida que pueden permanecer sentados (con y sin apoyo) observan desde distintas perspectivas, giran y voltean, toman objetos y los sueltan, ruedan, reptan, gatean, dan vueltas y pasan por debajo de mesas y sillas. Su exploración no tiene límites. Toman objetos que se encuentran en su camino y aprenden a discriminarlos según su uso.

Al lograr ponerse de pie por sí mismos, comienzan a dar algunos pasos tomándose de diferentes sostenes, lo que les permite tener una visión más amplia del entorno. La creciente curiosidad los lleva a querer investigar cada vez más, lo que requiere de mucha atención por parte de los adultos. Por ello, la palabra "No" se hace de uso frecuente. Manifestar berrinches y caprichos que les permiten la afirmación de su "yo".

Al sostenerse de pie sin ayuda, exploran el espacio empinando, arrastrando, tirando y transportando. Sus acciones son intencionales y experimentales, son muy activos y examinan diferentes materiales. Al intentar caminar y explorar hace que en progreso del lenguaje sea más lento, aunque la capacidad para desplazarse por su cuenta, la capacidad de comprensión.

Importantes aprendizajes se evidencian a nivel del desarrollo motor grueso: suben escaleras (en un primer momento se apoyan en un pasamano, más adelante, sin ningún tipo de ayuda), corren, se balancean, dan giros, evitan obstáculos y frenan durante sus carreras.

Con respecto a la motricidad fina un notable progreso en la construcción del mundo exterior. Al adquirir mayor control de movimientos juega con sus manos: las agita, las une, las entraña y lleva a su boca los objetos. Con el desarrollo de la noción de permanencia del objeto, reconocen familiares cercanos y juguetes favoritos y buscan aquellos que han sido escondidos parcialmente en su presencia.

La motricidad fina al ser más coordinada, permite que las manos pasen de una prensión parcial a una más precisa; utilizan el índice para señalar, indicar y pulsar para tomar los objetos pequeños, los grandes con ambas manos, recogen, manipulan, construyen torres, melen y sacan, e intentan hojar libros. El repetir intencionadamente una y otra vez, acciones que comillevan a objetos deseados, produce placer. Con un lápiz y una hoja hacen garabatos que comienzan débiles e imprecisos y se vuelven, paulatinamente, más fuertes e intencionados; realizan círculos, líneas verticales, horizontales y oblicuas y el monigote de la figura humana.

Intentan comer solos, lavarse las manos, sacarse algunas prendas, como las zapatillas y las medias. Arriba, abajo, con lo cual separan objetos de distintas dimensiones y los ubican en el espacio. En referencia a la construcción del lenguaje, en los primeros momentos, babudean, ronronean, hacen gárgaras, burbujas con su saliva, juegan importantes para el desarrollo del lenguaje. Al aumentar la capacidad de atención y memoria, se amplía el repertorio de sonidos. Producen variaciones de tonos y vocalizaciones, que emplean en sus juegos, en la expresión de sus estados de ánimo.

Al progresar el lenguaje, las verbalizaciones consisten en latidos, sonidos vocales continuos, asociaciones de letras explosivas con vocales abiertas y repeticiones de silabas. Prestan mucha atención cuando les hablan, lo que favorece la adquisición de palabras sueltas, llamadas palabras-frase. A medida que estructuran el lenguaje, también estructuran el pensamiento y el conocimiento. El pensamiento es egocéntrico, se basa en la percepción del mundo que los rodea y en las acciones sobre él. La velocidad del pensamiento sigue siendo mayor que la posibilidad de expresarlo con palabras. Responden a su nombre, utilizan el "yo", el "mío", el "mi" y el "nos", son capaces de narrar sus experiencias de una manera más fluida y clara y disfrutan cantando canciones. Mientras juegan hablan constantemente participando de este modo, del monólogo colectivo.

En relación al juego son fundamentales los juegos corporales entre los niños y el adulto significativo a cargo de la crianza, como juegos de sostén, ocultamiento y persecución. Disfrutan de la compañía de otros niños, aunque aún no jueguen con ellos, no hay intercambio social (juego paralelo). Con la progresiva comprensión de algunas reglas de juego, se inicia el juego social.

Comienzan a dramatizar acciones familiares. El juego simbólico posibilita asumir roles de la vida cotidiana y asimilar experiencias placenteras y desagradables.

Durante su desarrollo los niños y niñas adquieren, paulatinamente, cierta autonomía e independencia al tomar conciencia de su existencia como una persona en sí misma y no como prolongación del cuerpo de su mamá. Como así también, de sus características y atributos personales, los que describen una vez logrado el proceso de diferenciación de los otros. Esto les permite identificarse como personas únicas y como miembros activos de su familia, valverse por sí misma, en su actuar, pensar y sentir. Paulatinamente ejercen independencia para elegir, opinar, proponer, decidir y colaborar. Desarrollan confianza y creciente dominio de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales.

Conocer cuáles son las pautas de crecimiento y desarrollo esperables durante los primeros años, ayuda a los docentes a comprender mejor qué pueden y qué necesitan los niños y niñas en cada momento. Saber más acerca de ellos nos permite entenderlos, acompañarlos y brindarles el sostén necesario para que sientan la confianza que requiere animarse a explorar el mundo.

■ El niño de Jardín Maternal

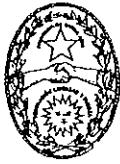
Al intentar caminar y explorar hace que en progreso del lenguaje sea más lento, aunque la capacidad para

desplazarse por su cuenta, la capacidad de comprensión.

Importantes aprendizajes se evidencian a nivel del desarrollo motor grueso: suben escaleras (en un primer momento se apoyan en un pasamano, más adelante, sin ningún tipo de ayuda), corren, se balancean, dan giros, evitan obstáculos y frenan durante sus carreras.

Con respecto a la motricidad fina un notable progreso en la construcción del mundo exterior. Al adquirir mayor control de movimientos juega con sus manos: las agita, las une, las entraña y lleva a su boca los objetos.

Con el desarrollo de la noción de permanencia del objeto, reconocen familiares cercanos y juguetes favoritos y buscan aquellos que han sido escondidos parcialmente en su presencia.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

2 PARTIDA

UNIFICAMIENTO CLASIFICACIONES PARA LA EDUCACION INFANTIL

CAP 6

## EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN MATERNAL

## ■ La Organización del trabajo cotidiano en el Jardín Maternal

*La distribución de los grupos, el espacio, el tiempo y los materiales son componentes básicos del desarrollo curricular, los cuales deberán ser sólidos y consistentes entre sí, y adecuados en su selección y organización para apoyar la tarea educativa y elaborar propuestas de "buena crianza".*

Soto y Violante (2008:198) relacionan el concepto de "buena crianza" con lo propuesto por Fenstermacher (1989) que define "buena enseñanza" como aquellas propuestas validadas desde un punto de vista moral y epistemológico. "Esto significa que las experiencias ofrecidas al bebé/nño pequeño conlleven oportunidades para iniciar la construcción de valores morales y acceder a los universos culturales de las comunidades en las que se encuentran insertas las familias y los niños, ampliando su experiencia cultural con el aporte de otros repertorios valiosos".<sup>11</sup>

## Distribución de los grupos

La organización de los grupos dependerá de diversos factores que deberán ser analizados para tomar decisiones pertinentes, algunos de ellos se detallan a continuación:

- La cantidad de niños y niñas por adulto será un factor determinante para la atención que se brindará; por ello los grupos deberán ser reducidos, esto permitirá que se favorezcan: la comunicación, la duración de las interacciones, la reducción de exposición a los peligros y se propicien experiencias menos estructuradas.
- La cantidad de niños por grupo dependerá de muchos factores, entre ellos la edad de los infantiles, el espacio físico y la cantidad de persona disponible.

Victoria Peralta (1998)<sup>12</sup> señaló tres tipos de posibilidades para definir la conformación de los grupos:

**La organización horizontal u homogénea**  
Consistirá en la agrupación intencional de niños y niñas con niveles de desarrollo y edades cronológicamente similares.

**La organización vertical heterogénea o familiar**  
Se caracterizará por la integración en un mismo grupo de niños y niñas con edades cronológicas, niveles de desarrollo, intereses y necesidades diferentes. Su propósito será favorecer una integración similar a la de una familia, donde se comparten experiencias e intereses con personas de diferentes edades. Esta estructura vertical requerirá una determinada organización de la tarea docente, para lo cual será importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El vínculo afectivo del docente con cada uno de los niños y niñas.
- La adecuada respuesta a las necesidades e intereses de cada uno de los niños, de manera que la docente se asegure que todos disfruten de las experiencias lúdicas acordes a su edad.
- La protección de los niños y niñas de menor edad, de aquellos que apenas caminan y de quienes lo hacen independientemente.
- El equilibrio con respecto al tiempo de atención a cada niño y niña de manera que no signifique el descuido de los demás.

11 Soto C., Violante R., Fernández A., Rodríguez M.S., Vazquez L., y Viale S. (2008). Pedagogía de la Crianza. Un campo abierto en construcción. Buenos Aires, Argentina.

12 Victoria Peralta V. (1998). El Comiendo en el Jardín infantil: un análisis crítico. Santiago, Chile. Anelis Books.





Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150

UNA AÑADIDA DUMPLICADA PARA LA EDUCACION LOCAL

Espacio para el sueño y descanso

Debe ubicarse en un sector tranquilo, accesible a la mirada constante de la docente aún cuando se encuentre en otros espacios, donde los niños y niñas puedan descansar o dormir alejados de los ruidos y de la actividad bullliciosa del jardín.

Este lugar para el descanso deberá contar con colchonetas o cunas, y deberá ofrecer las condiciones de seguridad necesarias, así como los grados de temperatura e iluminación convenientes para conseguir un ambiente confortable. El docente tendrá en cuenta:

Que cada niño y niña disponga de un espacio propio y permanente para dormir o descansar.

Que los elementos de uso personal estén en perfecto estado y condiciones higiénicas (cuna, colchoneta, almohada, objetos de pertenencias, frazadas, entre otros).

Que el pequeño tenga prendas de vestir adecuadas para disfrutar del descanso de manera placentera, con ropa ligera, cómoda, adecuada al estado del tiempo y sin zapatos.

Analizar todas las condiciones y circunstancias que puedan incidir en los niños a la hora de descanso, con el fin de proporcionarles un adecuado reposo. Que se respeten los hábitos y ritmos de sueño y vigilia de cada uno en particular.

Acorde al estado de tiempo tendrá que cubrir al niño con una frazadita o sábana.

Brindar un ambiente musical adecuado que estimule a la relajación, para lograr un apropiado reposo.

Espacio para la alimentación

El espacio para la alimentación tiene un valor muy importante, ya que es el lugar donde niños y niñas tienen la oportunidad del contacto con los adultos para aprender sobre sí mismos, sobre el mundo que los rodea y crear vínculos sociales con los demás.

Es conveniente que sea un lugar organizado y preparado dentro de la misma sala, donde se colocuen mobiliarios y utensilios acordes a la edad de los pequeños. Deberá estar decorado de manera que sea un sector agradable y relajante, que haga de las comidas un punto de encuentro, de descubrimiento y de placer.

Para ello se debe disponer de diversos tipos de mesas, sillas, platos, vasos, cubiertos, biberones, jarras y otros, de diferentes materiales, pudiendo ser de plásticos o térmicos.

El docente deberá asegurarse:

• Que el niño y niña reciba una alimentación balanceada y nutritiva.

• Que se tomen en cuenta las diferencias individuales, ritmos de alimentación, gustos y necesidades.

• Que se preparen menús y meriendas apropiados en cantidad y calidad de nutrientes, sobre los cuales deberá informar a la familia.

• Propiciar la aplicación progresiva de normas sociales y culturales, relacionadas con el comportamiento en la mesa, la ingesta de alimentación y las relaciones con los demás.

• Evaluar permanentemente los hábitos de higiene y limpieza del espacio, la manipulación y almacenamiento de los alimentos.

• Brindar educación nutricional a niños, niñas, al personal y a la familia.

• \*En la sala de desambuladores el maestro debe participar como modelo social, comer junto a los niños como modelo adulto, conversar y andamiar solicitudes de los pequeños.\*

Espacio para la higiene y aseo personal

Los espacios para el aseo personal y la higiene adquieren relevancia como lugares donde, a partir de la relación con los demás, se construyen conocimientos relacionados con el cuerpo, la identidad y las normas sociales.

El cambio de pañales, el vestir o desvestir son experiencias ideales para la interacción positiva entre los adultos e infantiles, sobre todo cuando se trata de los más pequeños, además que la persona a cargo de dichas experiencias debe ser cuidadosa en sus propios hábitos de salud e higiene.

De igual manera los baños, piletas, lavamanos y servicios sanitarios deben reunir condiciones: de orden, aseo e higiene permanente y desinfección.

Espacio para el juego

Debe ser el más amplio de manera que permita la distribución adecuada del mobiliario, equipo, juguetes y materiales, así como la movilización y acción de los niños, niñas y adultos.

Se podrán incluir mobiliarios, juguetes y materiales que respondan a los intereses, gustos y preferencias del grupo; objetos que puedan ser utilizados con diferentes propósitos, adecuados a la edad de los pequeños; materiales interesantes, suficientes, variados, resistentes, seguros y lavables; estanterías sin esquinas o astillas, accesibles y adecuadas a la estatura de quienes las utilizan.

Soto y Violante (2008/2013) plantean, entre otros posibles, una serie de espacios permanentes de juego que reorganizamos en función de la propuesta de este documento.

● Juegos motores:

Deberá estar equipado con todo aquello que incentive el uso del cuerpo, los desplazamientos, flexiones, extensiones y todo tipo de desafíos y posibilidades motrices. Por ejemplo: colchonetas, espejos, carritos, pianos inclinados, objetos, rampas. Este espacio puede distribuirse tanto en el interior como el exterior.

● Juegos de exploración con diversos objetos y materiales:

Es esperable que en este sector se encuentren diversos objetos que produzcan sonidos, con diferentes aromas; sabores y texturas, de distintos taninos, formas, colores, usos, orígenes culturales, y cualquier otro material que incentive la exploración, la percepción y que permita a los niños apropiarse de las propiedades físicas y culturales de los objetos. Entre los objetos, encontraremos también los que conforman la "canasta de los recursos" y las bolsas de almacenamiento de los materiales para el "juego heurístico".

Para facilitar el contacto con la naturaleza es importante la presencia de una planta y/o mascota que les permita brindar los primeros cuidados y asumir su incipiente responsabilidad. Asimismo, conviene contar con un sector que permita experimentar, conocer y transformar con agua, arena, tierra, madera, etc.

● Juegos para ejercitarse la coordinación motriz:

Que permitan realizar enhebrados, ensartados, encastres, etc.

● Juegos del "como si":

Ofrecer objetos que permitan vincular las acciones cotidianas (comer y dormir), para luego enriquecerlos con variaciones que apuntan a construir los diferentes roles sociales mediante la participación del juego dramático en la sala de 4 años. Por ejemplo: muñecos, mamaderas, espejos grandes y pequeños adecuados a las estaturas de los niños; prendas de vestir de diversos tipos para caracterizar a personas conocidas y familiares; accesorios de cocina; etc. Este espacio debe constituirse en una oferta permanente donde puedan concurrir los niños durante toda la jornada en los períodos de juego.

● Juegos de construcción:

A los 18 meses comienzan los juegos de "poner sobre" dando inicio a los juegos de construcción (Stampak, 1982). En el mismo se brindarán bloques livianos, cajas, cilindros de cartón, etc. Se lo puede enriquecer con diversos accesorios: autos, animales, árboles para reconstruir escenas cotidianas.

● Apreciación de producciones artísticas:

Este sector debe incluir materiales de lectura adecuados a la edad de los pequeños: cuentos, canciones, videos, producciones socioculturales y artísticas elaboradas por diferentes personajes. Todo debe estar ubicado a la altura de los niños para que con comodidad puedan ver, oír, tocar y disfrutar.

g



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

2 PARTE

INSTITUTO CAMPOLARQUE PARA LA EDUCACION INFANTIL

**RESOLUCIÓN N°**

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

**0150**

• Producción artístico-expresiva:

En la sala de dos años se podrá agregar un sector de exploración plástica con materiales para pintar, modelar y dibujar.

Estos espacios no suponen una estructuración rígida de los mismos, sino lugares donde el material esté al alcance de los niños para que ellos puedan elegir libremente.

No existe una organización espacial que se pueda presentar como modelo. Cada educador es el que tiene que buscar los modelos más adecuados a sus condiciones materiales (del aula, del exterior y del entorno) y a las características de su grupo. (AMEI 2000:33) 25

Tiempo

Otro factor que se encuentra estrechamente relacionado con el espacio es el tiempo.

Para propiciar momentos de interacción flexibles y adaptados a la realidad, es importante la organización del tiempo y para ello hay que tener en cuenta las características de la edad de cada niño, niña y el grupo en general.

En este sentido, el respeto al ritmo de cada niño es la premisa fundamental para que él viva como ser único, diferente y aceptado en su forma de ser y de actuar. Las necesidades biológicas marcan los ritmos y frecuencias necesarias para la orientación temporal: el alimento, el cambiado de pañales, el sueño, son las primeras pautas y las primeras referencias en el niño.

De estas primeras pautas de tipo orgánico, el niño va pasando progresivamente a otras de tipo social (marcadas por el docente), pero ambas se tienen que vivir con un ritmo estable. Es a partir de esta estabilidad que el niño comienza a diferenciar los distintos momentos del día, lo que le permite prever, recordar y anticipar lo que vendrá después.

Esta estabilidad no debe confundirse con rigidez ni con una excesiva división del tiempo, ni con que el niño haga en cada momento aquello que deseé. Sino como momentos de interacción del sujeto. Los materiales, las experiencias con otros niños, niñas, adultos y contextos. Por lo tanto, se deberá articular la organización de un tiempo para todos, que responda a necesidades institucionales con la respuesta individualizada, respeta sea de los tiempos personales de cada bebé y niño, con el fin de que las situaciones desarrolladas resulten provechosas, significativas y brinden amplias posibilidades de interacción.

Dadas las características de los pequeños que asisten al jardín maternal, es necesario, al organizar el tiempo, tener en cuenta lo siguiente:

\* El respeto por los diferentes ritmos de vida y de construcción de conocimientos, ya que éstos necesitan de un tiempo adecuado y distribuido de múltiples maneras.

\* La necesidad de que niños y niñas interactúen en variadas experiencias que amplíen las posibilidades de relación y socialización.

\* La flexibilidad para ofrecer las mismas oportunidades de atención a cada niño y a su familia. \* Horarios flexibles y abiertos que respondan a las necesidades e intereses de los niños y niñas, en un marco de autonomía, libertad y límites claros.

La organización del tiempo debe considerar la alternancia de las experiencias:

- Tranquilas y activas,
- Espontáneas y estructuradas,
- Colectivas, de pequeños grupos e individuales,
- En espacios interiores y exteriores,
- Iniciadas por el adulto o los niños,
- Cotidianas e innovadoras.

La transición de una experiencia a otra, supone un intervalo de tiempo, que debe ser considerado y anticipado para convertirlo en un momento de juego e interacción, donde se elimine la espera y sobreexcitación.

Materiales

Otro aspecto estrechamente relacionado con la organización espacial y temporal, es el referido a los materiales, juguetes, objetos disponibles en el espacio educativo: los cuales son necesarios y deben ser analizados, al seleccionarlos, para saber cuáles son las finalidades pedagógicas y las funciones que proporciona cada uno de ellos. El material puede ser natural, elaborado, reciclado o comercial orientado a generar en el niño experiencias gratificantes, que favorezcan el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad.

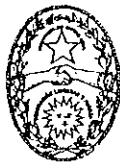
Estos materiales deben estar al alcance y disposición de los niños y niñas, con lo cual se favorecerá la autonomía e independencia. Pero también será necesaria la presencia del adulto para que propicie la utilización de estos con diversos fines. Es importante tener claros los criterios de selección, jerarquizando aquellos de usos múltiples que den posibilidades a los niños y niñas de inventar y encontrar variadas respuestas.

En la sala de los Bebés (1 mes a 18 meses, aproximadamente) se recomienda tener objetos resistentes, atractivos, no tóxicos, lavables y de tamaño adecuado para evitar peligros. A continuación, junto con los objetos y juguetes propios de los diferentes tipos de juegos, se detallan algunas sugerencias de materiales que pueden ser utilizados con estos niños:

- Sonajeros: grandes, de diversos colores, livianos y sin bordes filosos.
- Móviles musicales o sonoros, juguetes colgantes que puedan alcanzar.
- Cuentas blandas insertadas para sacudir, hacer sonar y experimentar;
- Objetos de diferentes texturas (franela, paño, terciopelo) y sonoros.
- Cubos plásticos o de goma, con y sin efectos sonoros.
- Objetos de tamaño adecuado para jugar a esconder.
- Juguetes con espejo para que vaya reconociendo su cuerpo.
- Pijamas de trapo, plástico u otro material liviano.
- Argollas para morder.
- Espejos con barres para que los niños se sujeten y se sienten frente a ellos.
- Cañas vacías u objetos que permitan colocar otros más pequeños dentro.
- Títeres construidos con tela, medias o pluchete.
- Juguetes de música que produzcan efectos sonoros agradables.
- Cañas transparentes y opacas con objetos que se puedan sacar y meter.
- Envases para tapar y destapar.
- Juguetes con ruedas que se puedan arrastrar.
- Botellas para tapar y destapar.

En la sala de los niños de 18 meses en adelante, dadas las características y considerando las diferencias individuales, los materiales que el docente proporcione deben favorecer el desarrollo del lenguaje, el desarrollo corporal, la incorporación a diferentes espacios y grupos.

Los materiales, juguetes y objetos, deben ser accesibles, por ello, deben estar colocados a la altura de los pequeños, se debe evitar la presencia de puntas o bordes peligrosos.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

2 MIENTRAS

UNLAMINADOS COMPROMETIDOS PARA LA EDUCACION NACIONAL

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150

diálogo y un formato estandarizado de acción. En las situaciones recurrentes de juego, higiene, comida o lectura de cuentos ilustrados el adulto repite con el niño las mismas rutinas de manera que ambos operan en una situación conocida. Las rutinas crean contextos altamente predecibles en los que los niños pueden utilizar la estrategia de decir (o hacer) lo que han escuchado decir (u observado hacer) a otros en ese mismo contexto. Por ejemplo, durante las rutinas de lectura de cuentos con niños pequeños de alrededor de 1;6 años, los adultos asumen la función de controlar los turnos del intercambio hasta que el niño puede hacerlo por sí mismo. En estas primeras situaciones, realizadas con libros de imágenes, los adultos se centran en nombrar los objetos ilustrados. Los adultos formulan preguntas (¿qué es esto?), que, en ocasiones, ellos mismos responden ("un pato"). Cuando el niño posee la competencia necesaria para responder, los adultos aceptan sus emisiones aunque no se ajusten a la función adulta de la palabra ("sí, ato"). Los adultos asumen que la emisión del niño hace referencia al objeto ilustrado y la apresuran y la reprimen/reestructurándola ("sí, muy bien, un pato"), de este modo, alientan al niño participar en el intercambio.

En términos de Bruner (1973, 1986) el proceso de negociación que se produce entre el adulto y el niño en estas situaciones de interacción puede describirse con una metáfora: el apoyo del adulto es un "andamiaje". Una serie de intervenciones previas relacionadas con la actividad tiene el niño más sostenido proporcionando la otra persona. El adulto actúa como modelo, organizador y monitor hasta que el niño puede desempeñarse por sí mismo. En este sentido, la noción de andamiaje conlleva necesariamente la idea de traspaso: esto es, el ir asumiendo progresivamente un mayor control sobre la tarea (Edwards y Mercer, 1988). El concepto de "andamiaje" completa el concepto de "zona de desarrollo potencial" de Vygotsky (1), que alude a las capacidades del niño que la ayuda de un adulto o de un niño más experto, mañana podrá hacerlo por sí mismo.

En estas situaciones de "andamiaje", existe una cierta sincronía entre la participación del adulto y la del niño. El adulto sintetiza sus emisiones atendiendo a las reacciones del niño. A medida que el niño se desarrolla, aumenta su participación en el intercambio, se vuelve más activo y realiza indicaciones a los adultos con el objeto de satisfacer sus propias metas. Los niños inicián secuencias comunicativas, dan muestras de comprender las intenciones de los adultos y toman parte en la dirección de la actividad cooperando e introduciendo cambios en la acción conjunta. Es importante que en adulto preste atención a las pistas que el niño proporciona en la interacción y que le muestre su definición propuesta toma la tarea sencilla o difícil. El adulto pude en función de estas pistas modificar o dicha definición. En estos intercambios en los que los movimientos y las emisiones del niño se encuentran sincronizados con las intervenciones del adulto y en los que el adulto hace pausas esperando las respuestas del niño se encuentra ya el germe del diálogo (Borzone y Rosenberg, 2000), en tanto el niño y el adulto rotan su participación alternando los turnos en la conversación. Pero, ¿cómo comprender el adulto y el niño lo que cada uno dice cuando no dominan aún el sistema de la lengua? A través de la intersubjetividad previamente establecida, el adulto y el niño pueden superar las barreras impuestas por las diferencias en sus sistemas conceptuales y lingüísticos. Mediante marcos verbales y no verbales, los adultos centran la atención del niño en aquél objeto específico del contexto de actividad a que hace referencia la palabra. El concepto de "pistas de contextualización" (Gumperz, 1982, 1984) puede resultar útil para entender cómo los adultos a cargo del niño recurren a factores tales como la entonación, los gestos, la dirección de la mirada, clientos sonidos participantes, o ciertas "palabras fórmulas" para crear un contexto que guía a los niños hacia una interpretación apropiada de sus palabras. Los niños pueden comprender que el adulto porque sus palabras están incluidas en un contexto en el que la entonación particular que el adulto emplea, el lugar al que el adulto orienta la mirada y algún gesto particular, "le dicen al niño" en qué objeto o acción se está focalizando el adulto. Y en ese contexto el niño puede comenzar a inferir el significado de las palabras.

Las primeras palabras y las primeras frases de los niños generalmente no se ajustan a la forma adulta. Cuandoo los adultos pueden, con el apoyo del contexto, interpretar a qué se refiere la palabra del niño, suelen intervenir para reformular y ajustar la forma y el significado de las palabras de los niños.

Las intervenciones del adulto pueden realizar distintos tipos de ajustes a la emisión infantil: 1) sus intervenciones pueden reestructurar la forma sonora de la palabra del niño, "ato, ato"; adulto: "pato, pato"; pueden reestructurar sintéticamente la emisión del niño, proporcionando algún componente ausente (niño: "Tito cayo nena upa"; adulto: "Tito se cayó con la nena a upa"); 2) las intervenciones del adulto pueden expandir, agregar información, a la emisión infantil continuando el tema propuesto por el niño (niño:

Durante estas edades los niños requieren de la constante mirada del adulto durante sus juegos, tanto por seguridad como para diversificar las experiencias que se desarrollean con los materiales disponibles. A continuación se detallan algunas sugerencias de materiales que pueden ser utilizados con los niños de esta edad:

- Pelotas de playa liviana y lástica.
- Cajas de diversos tamaños para meter unas entre otras.
- Cubos de madera de diferentes tamaños, colores y materiales.
- Conos de anillos de colores y tambores variados.
- Libros resistentes, relacionados con objetos, animales y situaciones cotidianas.
- Esteras plásticas, cartones de mimbre, madera o plástico.
- Muñecas y muñecos de trapo o plásticos con sus utensilios.
- Equipo de cocina, limpieza, belleza, lavandería, carpintería.
- Muebles de casa, accesorios a su tamaño.
- Triciclo bajos, carretillas.
- Juguetes para entoscar, desenroscar, amarrar y desamar.
- Materiales para pintar con los dedos.
- Titeres de mano y dedo.
- Instrumentos musicales.
- Juguete que se balanceen, oscileno o giren.
- Utensilios diversos para jugar con agua, arena, tierra, harina, pinturas.

### ■ La interacción verbal y no verbal en los primeros años

La comunicación en un sentido amplio constituye una actividad social que implica la comprensión mutua. Para que haya interacción social se requieren al menos dos personas que intercambien información. Desde que el niño nace, madres, padres, abuelos y otros cuidadores inicián interacciones cara a cara con el bebé y lo animan a producir gestos, sonrisas y sonidos. La interacción siempre implica algún grado de bidireccionalidad y de reciprocidad entre los participantes. La interacción del adulto de interactuar con el bebé se refleja en su búsqueda de algunas respuestas por parte del niño.

En estas etapas tempranas del desarrollo, las palabras no son el medio fundamental para alcanzar la comprensión sino todo el conjunto de interacciones verbales y no verbales. Como sostienen Borzone y Rosenberg (2000), los adultos familiares, maestras y otros cuidadores atribuyen intención comunicativa al niño, actúan como participantes en una conversación y tratan de involucrarlo en el intercambio. Los adultos realizan y otorgan significado a las expresiones del niño, a sus movimientos corporales, a los gestos que realiza, a su mirada, a los sonidos que emite y al llanto. En el marco de estos intercambios, los adultos suelen verbalizar su interpretación de las acciones del niño en términos de sentimientos, necesidades o deseos. Los bebés aprenden que los gestos tienen poder comunicativo porque ven las reacciones de las otras personas ante ellos.

La interpretación mutua de significados entre el adulto y el niño pequeño es posible gracias a ciertas características específicas que adopta la interacción entre ellos. En primer lugar, la atención de ambos debe estar centrada en una misma actividad, en un mismo tema. Ambos deben compartir, al menos en un cierto grado, una misma definición de la situación. Si el adulto está intentando dar de comer al niño, o quiere involucrarlo en una cierta rutina de juego, el niño debe percibir la intencionaldad del adulto. Entre el niño y el adulto debe existir un cierto nivel de intersubjetividad (Trevarthen, 1977, 1986).

La intersubjetividad se alcanza a través de un proceso de negociación que implica tanto al niño como al adulto aunque en forma asimétrica. El adulto es quien propone al niño una cierta definición de la situación - una situación que posee una cierta estructura con unas reglas determinadas-. Pero estas reglas deben ser lo suficientemente flexibles como para cambiarse de ser necesario, si el adulto percibe que el niño no logra interpretar lo que se espera de él en la situación. El adulto puede reestructurar la situación comunicativa de manera que la propia situación sirva de apoyo al niño. Las investigaciones de Bruner (1973, 1977, 1986) mostraron que la interacción consiste en ciclos de



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

Unidad Ejecutiva de Coordinación para la Discapacidad

### Juegos corporales

"ato"; adulto: "si el pato está en el agua"; 3) las intervenciones del adulto pueden reconceptualizar la emisión infantil, proporcionando la denominación cuándo el niño se refiere a un concepto vago o general, corrigiendo la denominación que presentó el niño (niño: "este, pipí"; adulto: "sí, una gallina"), proporcionando ejemplos del concepto al que se refiere el niño, proporcionando el concepto general en el que se incluye el concepto referido por el niño. Todas estas intervenciones del adulto facilitan el desarrollo lingüístico del niño. Es la adyacencia entre las dos emisiones en la interacción comunicativa (el hecho de que la intervención del adulto tenga lugar inmediatamente después de la emisión del niño), aquello que facilita el desarrollo del lenguaje infantil porque permite que el niño compare su emisión con la del adulto e identifique y procese la modificación introducida por el adulto en la forma sonora, en la forma sintática o en el vocabulario que el empleo. En la interacción se crea, de este modo, una "zona de desarrollo potencial", el niño puede atender a las intervenciones del adulto cuando están relacionadas con sus propias producciones.

### Las primeras situaciones de juego

En la primera infancia, el juego es el modo en que los niños conocen, expresan sus emociones, superan sus temores, establecen sus primeras relaciones sociales, aprenden a participar cooperativamente en actividades con otros.

El juego es un puente que permite transitar desde el mundo más inmediato de su propio cuerpo, a un mundo que es ofrecido desde los diferentes ámbitos de experiencia en los que se mueven. El niño y la niña descubren así lo que pueden y lo que no pueden hacer, los límites que las cosas le imponen o las posibilidades que les ofrecen.

Si siguiéramos una clasificación evolutiva de los juegos, podríamos señalar juegos "funcionales o de ejercitación" que aparecen "espontáneamente" como generalización de ciertas conductas (por ejemplo: succionar en el vacío, mover un sonajero, primeros latidos; etc.); juegos con "base simbólica" como los primeros juegos rituales y de "como si" (por ejemplo: "cierran los ojos como si durmiera", "saludó pietro me escucho", etc.); juegos de construcción y exploración de objetos (por ejemplo: poner un objeto sobre otro; seguir su trayectoria al dejarlo caer, hacer rodar).

Ahora bien, si definir al Jardín maternal como un espacio educativo, partimos del supuesto que las situaciones que se producen en la vida cotidiana tienen como objeto propiciar el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños. En el caso del juego, junto con los aspectos específicos propios del desarrollo del niño, también sostendremos el origen social del juego y por tanto, el rol mediador del adulto (Sarrié y otros, 2005, pág. 68). <sup>16</sup>

Al plantear el tema de este modo, damos un paso más en el modo en que se considera al juego en los primeros años. Si bien el juego es la manera vital que el niño tiene de apropiarse del mundo y es una actividad libre, espontánea y placentera, en el marco del Jardín maternal, el juego no es sólo un modo espontáneo de actuar sino una propuesta del maestro, una forma de dialogar con el niño a través del cuerpo, los objetos, la voz.

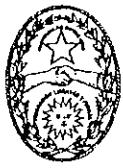
El maestro habilita la posibilidad de jugar cuando organiza el ambiente de su sala, provoca la aparición de los primeros exploradores y juega espontáneamente en el niño. Esto supone atender al espacio, el tiempo, los objetos o juguetes hasta su misma disponibilidad corporal para jugar. Su presencia cercana al niño brinda seguridad y contenido. Ahora bien, junto con esta propuesta, el maestro también puede proponer juegos específicamente diseñados que enriquecen el juego espontáneo infantil. Juegos que no aparecen espontáneamente.

Desde esta posibilidad, presentaremos, a modo de ejemplo, una serie de juegos que pueden ser propuestos intencionalmente por el educador en su práctica cotidiana. En el capítulo referido a los ámbitos de experiencia se hará sólo mención a ellos y a las orientaciones didácticas a tener en cuenta. En el Jardín maternal podemos diferenciar:

- Juegos corporales
- Juegos con objetos del entorno
- Juegos con base simbólica

**RESOLUCIÓN N° 0150**  
Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTE II

UNIVERSITARIOS CIRCUULARES PARA LA EDUCACION MEDIO

RESOLUCION N° 0150  
Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

b) Juegos de ocultamiento

Estos juegos desarrollan la capacidad de acción reciproca y ofrecimiento al otro. Al proponer estos juegos, el adulto se ofrece como sostén o soporte del juego. A medida que el niño aprende el juego, va limitando su presencia dejando que el niño lo inicie y realice solo.

Entre los juegos de ocultamiento encontramos el juego del "cú-cú". Se juega a aparecer y desaparecer tras una sábana, a perder y encontrar la presencia del otro, etc. Son juegos que se inician desde los primeros meses y que se juegan en situaciones cotidianas como los momentos de cambio de pañales, al arropar para el descanso, etc.

La secuencia del juego de ocultamiento suele ser la siguiente:

- El docente tapa el rostro al niño al tiempo que pregunta: ¿dónde está...? se responde: "no está..." y al destaparlo dice "¡cá está...". Al repetir el juego, el docente busca favorecer la intervención del pequeño prestando la ayuda necesaria para que sea éste quien aprenda a destaparse.
- El juego asume diversas variantes a medida que el niño va dominando su formato:
  - El docente puede tapar su rostro y despedirlo siembre centrando la atención de los niños sobre las palabras "está"; "no está"; "acá está" que armán el escenario de "presencia-ausencia". Al dominar el formato del juego, el niño será quien se cubrirá y descubrirá el misterio y asumirá conductas más activas, como por ejemplo, taparse o quitar el pañuelo que cubre el rostro del docente.
  - Se ocupan juguetes de uso cotidiano. El docente escoge un obsequio ante la vista del niño. Los oculta detrás de su cuerpo (debajo de las piernas, entre la ropa). Luego varía los lugares (debajo de un almohadón, detrás de una caja). También puede esconder juguetes en la mano y llevarlos a los niños a descubrir en quién mano está. Ofrecerá alternativas para realizar este juego a través de materiales, recursos como tiaras o escenarios diferentes que delimitarán el espacio para provocar el juego.
  - Más adelante, el docente puede esconderte o invitar a otros niños a hacerlo, iniciando una secuencia de búsqueda.
- Los juegos de ocultamiento derivan en los primeros juegos de escondidas. El clímax de estos juegos es la relativa "ocultarse-ser encontrado". Esta secuencia es interpretada por los niños de manera diferente que para el adulto. Para los niños, ocultarse significa "no ver al otro" en lugar de "no dejarse ver". Por esto, taparse los ojos, ocultar la cabeza, taparse con una manta, suele ser la respuesta inmediata al "nos escondemos". Para el adulto, jugar a las escondidas suele ser nominar en voz alta los lugares donde el niño "no está escondido". hasta finalmente, descubrirlo.

c) Juegos de persecución

Estos juegos desarrollan la capacidad de desafiar, oponerse e imitar. Según Calmels son juegos donde se ejercita el pasaje de la indiferencia a la defensa. La estructura del juego está en el binomio "perseguir-escapar". En sus primeros formatos, comienzan cuando el niño está en brazos del adulto y un tercero dice "Mira que te agarró". El adulto que sostiene, se aleja del perseguidor y se ofrece como refugio seguro. Se construye así la secuencia "perseguidor, perseguido y refugio". Para el bebé que es perseguido, el primer refugio son los brazos del adulto que lo sostiene.

Cuando el niño puede desplazarse solo, la secuencia se resolverá escapando por sí mismo y buscando un refugio en algún lugar de la sala o en otro adulto. Así como en los juegos de ocultamiento, el adulto "refugio" interpreta" la acción de los niños sosteniendo el juego, en este caso, es importante que el adulto no deseche del refugio elegido por el niño, aun cuando no resulte un refugio verdadero.

Variantes de este tipo de juego son todos aquellos que incorporan el lenguaje, el contacto corporal y la espera, como por ejemplo, el hacer cosquillas ("cosquillitas en la panza"), juegos con las manos ("viene la hormiguita"), cambios repentina del sonido de los pasos al caminar o el palmeo de las manos.

d) Juegos Corporales Versificados.

Calmels (2004b\*) en "El cuerpo cuenta", reúne diversos estudios y reflexiones sobre las versificaciones y narraciones infantiles que tienen como soporte el cuerpo del niño. En estos juegos, la mano es elegida tempranamente como objeto de atención y de juego, no sólo por el niño sino también por el adulto. La mano participa de diversos juegos básicos y recurrentes, en el primer año de vida. Entre los juegos con manos, Calmels diferencia (a) los juegos de imitación de movimientos de la mano acompañados por el recitado de un verso; y (b) los juegos que se desarrollan mediante el contacto y la movilización de los dedos del niño al mismo tiempo que se relata una historia. Entre los primeros podemos citar "Qué linda manito"; "Tortitas de manita"; entre los segundos "Dedito goloso".

En estos juegos, las versificaciones están ligadas con el movimiento, con el cuerpo, con el placer, con el juego sonoro de los significantes. Por ejemplo, en el juego "Qué linda manito" se construye una versificación y los movimientos de la mano acompañan el ritmo del verso. En las "Tortitas de manita" también hay una versificación puesta en juego, pero no hay lógica del sentido de lo que dice.

La diferencia entre estas versificaciones y el juego "El dedito goloso" consiste en la introducción de una secuencia de un breve relato con personajes (los dedos). En este juego se introduce temporalidad y secuencia. La propuesta ya no será "mover la mano" sino mantenerla quieta mientras se dice la rima. La mano es el escenario en donde se desarrolla la narrativa y se identifican los personajes.

Otro aspecto a considerar en estos juegos versificados reside en el modo en que rescatan el "saber cultural de los pueblos" (Soto y Vasta, 2008).

• Poemas, rimas y ritmos que el maestro puede sistematizar a través de la memoria de abuelos y padres, para enseñar a los pequeños y trinquecer surmundo simbólico.

Juegos con objetos del entorno

Durante los primeros años de vida, la exploración del entorno y la experimentación son actividades que al niño le resultan muy atractivas. Cómo son las cosas, qué forma tienen, qué sensación producen al tocárlas, cuánto pesan, cómo se rompen, si se doblan, si se arrugan, cómo caen, qué ruido hacen, qué puede hacerse con ella, etc., son enigmas a resolver cuando los niños se encuentran con los objetos a su alcance. En esta exploración se ponen en juego procesos cognitivos y emocionales, y se desarrolla la capacidad de atención y observación.

En la mayoría de las salas de Jardín Maternal se encuentran disponibles una serie de objetos que orientan la acción de los niños. También, el maestro suele organizar propuestas con objetos que solo varían en algunas de sus propiedades (por ejemplo: jugar con botellas pequeñas llenas, jugar con agua, jugar con papelitos o cajas, cintas).

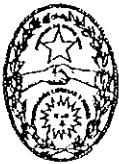
En estas actividades, todos los niños juegan con lo mismo.

Junto con estos juegos que permiten la exploración, la combinación, el desarrollo de la coordinación óculo-manual, nos interesa presentar en este momento, dos tipos de juego con objetos que pueden enriquecer la acción del maestro: Los juegos de construcción y los juegos diseñados por E. Goldschmid denominados "canasta o cesto de los tesoros" y "juego heurístico".

a. Juegos de construcción

Los Juegos de Construcción aparecen cada vez que el niño se encuentra frente a materiales capaces de ser apoyados (uno junto a otro) o yuxtapuestos (uno encima del otro). Son juegos que se inician frente a la disponibilidad del material. Una vez realizada la construcción, la estructura se desarma hasta la próxima vez que se juegue. A veces parecerá ser más divertido "construir para destruir", una y otra vez (Sarté y Rosas, 2005).<sup>91</sup>

<sup>91</sup> Gómez, D. (2001). El espacio oculto. Buenos Aires, El Faro Edt.  
Soto, C. y Vasta, R. (2008). Del desarrollo a la cultura: perspectiva constructivista y lúdico comunicativa. En Soto, C. y Vasta, R. (2008). Pedagogía de la creación. Un campo abierto. La organización del espacio como factor de crecimiento y desarrollo. Buenos Aires, Proyecto Sol. En el punto "La organización del espacio como factor de crecimiento y desarrollo" se presentan los trabajos de investigación de Soto y Vasta, y de Gómez, Sarté y Rosas, P. Sarté, F. y Rosas, R. (2005); aspectos de crecimiento y comunicación del conocimiento. Buenos Aires, Nuevo Olivar.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

2 PARTE

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150 C.G.E.

LAMINADOS CERTIFICADOS PARA LA FOTOCOPIA

b.1. Cesto o canasta del tesoro

Como tipo de juego, resulta complejo de clasificar. Algunos autores, señalan su poder creativo, otros como Piatet (1961) lo dejan fuera de su clasificación evolutiva y dicen en considerar juego. Quizás uno de los motivos para que esto suceda, reside en su gran variabilidad a lo largo de la etapa infantil. El juego de construcción, a través de un largo proceso que va desde el simple amontonamiento de objetos hasta llegar a una fabricación armónica y ordenada conforme a una meta anticipada en la mente del jugador, jugando en el borde de la diferenciación entre juego y trabajo (Saréy y Rosas, 2005).

La acción del maestro está directamente vinculada con la elección de los objetos para construir. En el Jardín Maternal, suelen encontrarse tanto bloques livianos de esponja o plástico; bloques fabricados con envases vacíos rellenos (como por ejemplo, los cartones de leche rellenos de papel de diario para evitar que pierdan su forma); cajas de diferentes tamaños, etc. Por su importancia para el desarrollo cognitivo y por su diversidad, nos detendremos con mayor detalle en la tercera parte de este trabajo.

b.2. La canasta de los tesoros y el juego heurístico

En segundo lugar, nos interesa señalar la propuesta de Goldschmid y Jackson (2000)<sup>4</sup>. Estas pedagogas han diseñado dos propuestas que resultan novedosas para el tratamiento de los objetos y juguetes: (a) La canasta de los tesoros y (b) el juego heurístico.

En estos juegos se privilegia la necesidad de exploración y descubrimiento y la capacidad de los niños de iniciar el juego cuando los objetos están disponibles y cercanos para su acción. Al mismo tiempo, son juegos que suponen la creación de un ambiente educativo y escatológico el material del entorno social y natural del niño. Es decir materiales que no son ni comerciales ni definidos como material didáctico sino que por su variabilidad ofrecen experiencias sensoriales diversas y pueden ser combinados entre sí. Estos materiales se ofrecen en cantidades suficientes y pueden sustituirse con facilidad, por su bajo costo.

En ambas propuestas, los educadores intervienen de manera diversa según el momento del juego. Al comienzo, su acción principal está en la selección del material y la disposición del ambiente para que el niño pueda jugar. Durante el juego, está disponible para resolver las necesidades de los niños pero su actividad es fundamentalmente de observación. En el ciere de la propuesta, facilita el orden y organiza, especialmente en los más grandes, la clasificación de los materiales para ser guardados.

Tanto la canasta de los tesoros, como los juegos heurísticos son propuestas de buenas enseñanzas para el jardín maternal porque:

- Aumentan la capacidad de elección espontánea al contar con una amplia gama de materiales.
- Facilitan que el niño comience desde muy temprano a jugar con un objetivo y con mayor concentración.
- Como los niños cuentan con suficiente cantidad y variedad de materiales se producen escasos momentos de agresión o conflictos con los otros.
- Enriquecen su autonomía porque en el proceso de exploración no se le plantea el problema de un uso correcto o incorrecto del material. Es el mismo material el que le revela al niño las consecuencias de la acción realizada sobre él.
- En relación a los docentes, aumentan su autonomía profesional al incrementar su toma de decisiones fundamentadas, de observación de los procesos de aprendizajes y de respeto por la actividad de los niños.

Un aspecto interesante de esta propuesta resulta de la posibilidad de ser compartida con los padres. Estos pueden colaborar no sólo con los materiales para los juegues, sino que, al conocer los objetivos educativos que persiguen y la facilidad en cuanto al tipo de objetos con los que se realiza, podrán proponer el juego en su propio hogar. De esta manera valorarán y acompañarán el desarrollo de los pequeños.

La canasta del tesoro es un juego en donde se privilegia la actividad de exploración de objetos de diferentes materiales y tamaños para niños y niñas que ya han adquirido la posición sentada y que pueden liberar las manos para explorar, aproximadamente entre los 6 y 10 ó 12 meses.

El objetivo principal de esta propuesta de juego es el desarrollo de habilidades propias de la edad: alcanzar y tomar objetos, coordinar para llevarlos a la boca, golpearlos contra la superficie, tomar dos objetos y golpearlos entre si produciendo nuevos sonidos. La exploración del material se realiza a través de los sentidos: tacto, gusto, vista, olfato, audición, y de los movimientos corporales que permiten acercar los objetos.

El juego se organiza con dos o tres niños sentados sobre una cojintona alrededor de la cesta/canasta donde se encuentran los objetos. Entre los materiales podemos encontrar objetos naturales (piñas -sin piñas-, piedras medianas; tapones grandes de corcho; esponja de baño/vegetal; limón o naranja), objetos de materiales naturales (cesta pequeña de mimbre; calzador de asta; cepillo de uñas de madera; brocha de afeitar; cepillo pequeño zapatos; objetos de madera tales como cuchillas o espátulas; pinzas de ropa o alicates; anillos de cordón); objetos de metal (tijeras de diferentes medidas, batidora dequesna de huevo, latas pequeñas, con los bordes "matados"); cenicero pequeño; trompeta pequeña, moldes de pastelería, flanera individual, exprimidor de limones, embudo pequeño; armonica pequeña; cadenas grandes; manojos de llaves, espejo pequeño; cascabeles y campanitas; cajas cerradas que contengan diversos materiales; colador; tambores de aluminio; objetos de cuero, tela, goma... (Anillos de goma, monedero de cuero, portamonedas con cremallera, trozos de tubo de goma, petotas goma, golf, tenis... Cintas de colores, fundas para sofá, etc.). Cada comunidad incorporará objetos propios del lugar.

Goldschmid, autora de la propuesta, no incorpora objetos de plástico ya que considera que los niños tienen acceso a este material en forma cotidiana y no es necesario seguir estimulando esto desde el jardín. Para iniciar el juego, los objetos se colocan en un cesto (o lo suficientemente fuerte para que no se vuelquen si los niños se apoyan el borde inmediatamente de 35 cm de diámetro y 12 cm de alto). El cesto deberá tener objetos suficientes para que cada uno de los niños tenga suficiente oportunidad de elección y exploración.

Dado el tipo de materiales disponibles en la cesta, la intervención del docente tanto en la preparación como durante el juego, es fundamental. En este sentido, el docente seleccionará el material y desechará todo aquello que considere que no sea seguro para los niños. Accomodará el espacio que deberá estar desprovisto de otros estímulos, por ejemplo cercando un sector de la sala para que los niños estén seguros y quedan explorar con comodidad los materiales.

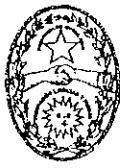
Los objetos se podrán ir renovando periódicamente. También se puede contar con varios cestos que tengan elementos diferentes. Deberán ser lavados cada vez que se usen; y se descartarán los que no estén en condiciones.

Durante el juego, la docente se ubicará cercana a los niños pero no sentada al lado de ellos. El objetivo es observar atentamente su acción evitando tratar para no distraerlos en la exploración. Su contacto será a través de miradas, sonrisas. Acercará los objetos que los niños dispersen y recibirá objetos si los niños los entregan, pondrá objetos más cercanos a los niños para que estos dirijan su atención sobre los no explorados. Es conveniente que la docente lleve un registro del juego de los niños para seguir la evolución del mismo: preferencias, interacciones, interacciones y tiempos de atención. Dada la diversidad de materiales y acciones posibles de los niños sobre ellos, el juego puede repetirse varias veces en la semana.

b.2. Juego heurístico con objetos

Goldschmid y Jackson (2000:120) definen el aprendizaje heurístico como un sistema de educación en el cual se le enseña al alumno a descubrir por si mismo las cosas. A partir de esta definición, describe el "Juego heurístico" como una propuesta basada en la actividad exploratoria y de descubrimiento espontáneo que realiza el niño al operar con los objetos.

AN



0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

Para estas autoras, el juego heurístico es un enfoque más que una receta y existen diferentes formas de realizarlo. Al igual que la canasta de los tesoros, el juego parte de un conjunto de materiales dispuestos por los docentes para que el niño explore. Si en la canasta, la pregunta que orientaba a los niños es "¿Qué es esto?", en este momento la actividad responde a la pregunta "¿Qué puedo hacer con esto?". El objetivo principal del juego es desarrollar las capacidades propias de los niños tales como poner y sacar, tapar y destapar, apilar y voltear, alinear, hacer girar objetos, encajar, golpear para producir sonidos, y combinar los objetos entre sí. Este juego es apropiado para niñas y niños entre los 12 y 24 meses, aproximadamente.

El juego se organiza en el espacio de la sala, que está desprovista de otro estímulo. El sector de juego está claramente delimitado y resulta lo bastante amplio como para que los niños puedan moverse con libertad. Una atmósfera puede ayudar a reducir el nivel de ruido y facilitar un ambiente tranquilo. Los objetos que se ofrecen son variados y numerosos para que todos los niños tengan la posibilidad de explorar y hacer combinaciones con los mismos. Por cada bolsa de material, se necesitan al menos 20 o 40 del mismo tipo. También se requieren por lo menos 20 recipientes. Las bolsas para cada tipo de objeto facilitan el orden posterior al juego y el inicio de la clasificación de objetos.

El juego se inicia distribuyendo en el piso de la sala un número no menor de tres recipientes de diferentes tamaños, por niño y una bolsa de objetos por niño o cada dos niños (cajitas, pelotas, tubos de cartón, etc.). La bolsa deberá presentarse cerrada o abierta con el material respaciado alrededor de los recipientes de cada niño. Dependiendo de la edad de los niños y la experiencia en el juego, para decidir entre una u otra opción.

Entre los objetos podemos señalar: recipientes de distintos tamaños con o sin tapa (cajas de madera, de cartón, metal, cilindros de cartón de diferentes tipos, etc); tapas de metal de latros, tapones, topes de gomas para tapar botellas, pelotas de lantano (pequeño, rulos de distintos tamaños, cintas de telas diversas, conos de hilo, caderas gruesas (50 cm); cintas de cabello; sorbetes; corchos; botellas de ½ litro de plástico; etc.

Muchos de los objetos utilizados en el "Cesto del tesoro" podrán utilizarse también en este juego. La diferencia estará en la cantidad de objetos semejantes.

Si bien el juego se inicia como una exploración individual, en la medida en que se repite la propuesta de juego, se irán produciendo nuevas y más complejas interacciones entre los niños.

En cuanto a la intervención del docente, es igual que en la propuesta anterior, su tarea consiste básicamente en facilitar el juego: seleccionar y reunir los objetos, cuidar que no estén estropeados o que se pierdan;

desechar los rotos; buscar otros elementos interesantes.

Dadas las características del juego, la observación y el registro de las acciones de los niños permite valorar la evolución de estos niños con el material y sus interacciones.

Al finalizar el juego, es importante que el maestro invite a los niños a guardar el material de acuerdo con sus características en la bolsa correspondiente, facilitando como señalamientos, los procesos de clasificación y orden.

## Juegos con base simbólica

El juego simbólico es un constructor teórico definido como una conducta de simulación o conducta de "como si". También suele denominarse "juego de imaginación", "juego de fantasía", "juego de fantasía". Para muchos autores, es el juego infantil por excelencia y suele aparecer alrededor de los 18 meses.

Desde el punto de vista cognitivo, en el juego simbólico, el niño crea una situación imaginaria sujetada a reglas. Esta situación imaginaria le permite operar con el mundo social adulto que aún no domina. Para Piaget, el juego simbólico será el modo en que el niño compensa esta imposibilidad de adaptarse dada la inmadurez de sus estructuras cognitivas. En cambio, para Vigotski, el juego simbólico será el modo en que el niño elabora la necesidad no resuelta ensayando significados alternativos para sus acciones y para los objetos (Sarley & Rosas, 2005).<sup>36</sup> En ambas interpretaciones, el niño a partir de este juego elabora y se adapta al mundo en un proceso continuo de maduración.

Desde una perspectiva sociológica, en el juego simbólico, los niños sitúan a los niños en el plano de la "no realidad", es decir, obliga a interpretar la situación "simulando o asumiendo de otro modo" lo que en la realidad sucede. De este modo, sitúa el simbolismo del juego ya no en los procesos subjetivos sino en la interactividad que permite que dos jugadores "comprendan" que lo que está sucediendo es un juego aún

cuando la acción sea semejante a la que se realiza "en la realidad" (Por ejemplo, "hago como si durmiera pero no duermo"). De este modo, el juego simbólico se configura como un proceso natural de comunicación e interacción en el que se ponen a prueba las ideas propias de los jugadores y la habilidad personal para comunicártelas.

Sarley & Rosas (2005) distinguen tres tipos de juegos con base simbólica que no requieren de la transposición de significados (Ej. hago como que soy un soldado).

• Juegos de ficción o "como si" que no requieren de la ruptura de la relación entre el objeto y el significado (Ej. la escoba se convierte en caballo).

• Juego dramático en donde se produce una ruptura de la relación entre el objeto y el significado (Ej. la escoba se convierte en caballo).

En el Jardín maternal son más comunes los dos primeros tipos de juego. El juego dramático aparece con mayor intensidad a partir de los dos años.

En los primeros juegos de ficción, los niños utilizan los objetos habituales para simular una acción determinada. De esta manera harán como si tomaran de una taza que esté vacía, como si cocinaran en una olla o como si viajaran en un tren y reproducirán escenas de su vida más inmediata. Utilizando parte de los elementos que tengan a su alcance. Muchas de las primeras acciones simbólicas serán para representar los objetos ausentes.

Los juegos simbólicos se irán completizando con la incorporación de nuevos elementos y darán lugar a nuevos escenarios; por ejemplo: las comidas con los muñecos, el baño de los muñecos, el paseo de los muñecos, una cabaña en caballos de palo, el paseo en carro o en lancha, el escorrigote en una cueva o refugio, etc.

Estos juegos señalarán las bases de los juegos dramáticos más complejos que se desplieguen luego a través del juego centralizador del juego trabajo o del juego dramático en general.

La importancia de promover el juego dramático se sostiene en que la representación que se produce en este juego implica que el niño ha construido una imagen mental que le permite dicha representación. Y por tanto puede "hacer como que duerme" y también hacer como que duerme su muñeco.

En términos de simbolización, es fundamental el momento de transición entre "el acto" y "la representación de", ya que permite sucesivas aproximaciones al conocimiento de la realidad inmediata y del mundo social.

Cuando un niño juega a dramatizar situaciones de la vida familiar o social y se disfraza con telas y accesorios, hace dormir a los muñecos, o navega en un barco construido con cajas, está sumergido en un mundo imaginario en el que todo es posible, por eso es habitual que prefiera jugar con la caja que con el juguete que venía dentro de ella.

La organización del escenario de juego, la presencia de juguetes y la presencia del educador.

En este sentido, resulta necesario que el educador esté atento al lenguaje corporal del niño, y a través de esa escucha permanente percibir la significación de sus menores gestos de sus actitudes, de su mirada, de los sonidos o palabras que emita, de la distancia que mantiene (o no) con el cuerpo del docente, del lugar en que se sitúa en la sala, de la calidad de los contactos, de las tensiones, distensiones de su propio cuerpo, de sus ritmos, de su relación con el juego y con los objetos.

Para favorecer estos juegos es importante modificar el espacio de la sala, iniciar juegos con los niños y ofrecer objetos y juguetes que faciliten la simbolización (muñecos, vajilla, telas, animales, autos, teléfonos, baneras, mantillas para arropar a los muñecos, mesas, tubos de cartón, rollos de papel corrugado, cajas de cartón, cajones de madera, tubos de telgopor, etc.). La posibilidad de contar con espacios, tiempos, escenarios, música, colores, disfraces y materiales semiestructurados creará las condiciones que los niños necesitan para poder explorar y desplegar este juego, facilitando el acceso a los materiales y procurará que estos sean suficientes para que puedan jugar todos los niños ya que en esta edad no es fácil compartir.

En las salas de 2 años, puede ser conveniente tender a dos formas diferenciadas de juego dramático propiciadas a partir de la presencia de objetos y áreas diferenciadas y otra, como propuesta dramática



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

**PARTE:**

UNIFORMES CURRICULARES PARA LA EDUCACION INFANTIL

CAP 7

### ORGANIZACIÓN CURRICULAR

#### ■ La Planificación en el Jardín Maternal

En el primer caso, el maestro puede proponer una primera organización de subgrupos en los niños que permita el armado de actividades y escenarios diferentes. Rincones para disfrazarse o para "jugar a la casita" pueden facilitar la aparición de pequeños guiones que faciliten la comunicación social, articulando no sólo la construcción de conocimientos sobre la vida cotidiana sino también el desarrollo de habilidades de expresión, comunicación y comprensión.

En el segundo caso, el maestro puede iniciar un juego dramático con todos los niños a partir de un tema muy conocido por ellos como "el viaje en micro", "compran en el supermercado" o "recibir visitas". Estos juegos dramáticos que las suponen al armado de un escenario particular que facilite la construcción de la situación imaginada. El educador debe anticipar el "guion" de la acción dramática y ser quien anime la secuencia lúdica, asumiendo un papel social junto con los niños y facilitando el desarrollo del juego.

"En el jardín maternal, los niños menores de 3 años reclaman una oferta educativa con características particulares que responda a las demandas propias de la crianza. La forma de establecer puentes entre los diversos escenarios se sostiene en la ideas de valorizar como modos de organizar la tarea en el jardín maternal el vínculo de afecto y contingencia, hogareños en los que prima la atención personalizada, a partir de la observación y lectura el desarrollo de actividades que se van armando a medida que se realizan las necesidades de un adulto que realiza diversas tareas a la vez".<sup>28</sup>

Se trata, entonces, de recuperar los formatos hogareños más cercanos a situaciones cotidianas y más alejadas de los formatos escolarizados guiados por lógicas de grupos y por pautas y regímenes más estructurados en relación con el tiempo, espacio y actividad. (Violante, 2005)

¿Cuándo se enseña?

Se enseña en todo momento: cuando se viste al niño y la niña, cuando se le cambia el pañal, cuando se lo acuna, cuando se lo sostiene, se le sonríe, se mantiene la mirada, cuando se le acerca el juguete que señala, a los mismos no pueden expresarse en forma verbal. Además, permite objetivamente no perder de vista todo lo que los niños hacen, la forma de contactarse, el modo de accionar con los objetos, la manera en que reaccionan en su contacto con el otro.<sup>29</sup>

#### ■ Organización de las propuestas didácticas

La Planificación didáctica es elaborada por la docente a partir de la consideración del diagnóstico del grupo y de cada niño y niña en particular. Esto implica observar, "leer" las necesidades de los pequeños aún cuando los mismos no puedan expresarse en forma verbal. Además, permite objetivamente no perder de vista todo lo que los niños hacen, la forma de contactarse, el modo de accionar con los objetos, la manera en que reaccionan en su contacto con el otro.

"Es necesario al "Observar" estar atentos a los rápidos cambios en semanas o meses, que se van dando en el desarrollo de cada niño. Darse el tiempo para mirar-los las necesidades de cada uno y que las ideas previas se concreten y sean significativas, anticipando, mejorando y reformulando las acciones y los contenidos sin olvidarse de los imprevistos".<sup>30</sup>

Supone además, la construcción de un esquema de planificación que permita definir y orientar el qué, el para qué, el cuándo, el con qué, el quién, el cómo y el dónde de la acción didáctica, el diseño de las estrategias metodológicas, la anticipación de criterios de evaluación y la elaboración del listado de los recursos disponibles en el aula, la institución y la comunidad.

**RESOLUCIÓN N° 0150 C.G.E.**  
Expte Grabado N° (968366).-



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

SECRETARIA DE EDUCACION

INSTITUCIONES CURRICULARES PARA LA FORMACION INICIAL

### Objetivos

Los objetivos fijarán la especificación de los contenidos de enseñanza, es decir aquellos aprendizajes sistemáticos y con direccionalidad que los niños y niñas realizarán gracias a la intervención docente.

En la formulación de los objetivos se tendrá en cuenta:

- El nivel de desarrollo de los niños y niñas.
- La dirección a seguir para superar su nivel actual.
- El contenido que va a posibilitarlo

### Contenidos

"Los contenidos en el Jardín Maternal son las construcciones socialmente válidas y significativas incorporadas a los saberes escolares como objeto de conocimiento del niño. Estos aprendizajes espontáneos en el ámbito de la familia se potencian en el aprendizaje sistemático del ámbito escolar, priorizando el juego. Los lenguajes, la relación con sí mismo y con los otros, y los modos de vinculación con el medio ambiente, los objetos, y los valores que reconocen al Jardín Maternal como una institución de carácter educativa de gran significado para el desarrollo de la dimensión personal".

"Los contenidos de la enseñanza han de inscribirse en experiencias cotidianas en las que se encuentra un inmenso y numeroso mundo de posibilidades de aprendizaje y constitución de su identidad personal y social".

Los lineamientos ofrecen una organización de los contenidos en torno a tres ámbitos de experiencias, que forman conjunta o también se puede hacer énfasis en algunos más que en otros, dependiendo del diagnóstico y de lo que el niño necesita. Los núcleos de aprendizaje como expresiones más específicas de los ámbitos, deben ser incluidos en las planificaciones.

**Objetivo** 1 año (desarrolladores) 2 años

Ámbito Formación Personal y Social	Autonomía Identidad Comunicación Desarrollo Psicomotor
Ámbito Comunicación y la Expresión	Lengua Lenguajes - Ámbitos
Ámbito Natural y Cultural	Exploración de los objetos y del entorno

### Secuenciación de actividades

Supone, por un lado, definir aquello que hace referencia a las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas vinculadas con qué pueden aprender según las diferentes edades y las experiencias anteriores de aprendizaje; y por otro lado supone considerar que los diferentes tipos de conocimiento no se enseñan del mismo modo, por lo tanto serán adecuadas diferentes modalidades de ordenamiento que se desprenden de las características peculiares de los objetos de conocimiento. (Soto y Violante, 2008:21:5)

La consideración de ambas cuestiones actuará como guía para el armado de propuestas de buena crianza.

Las propuestas han de mantener continuidad afianzando lo que ya se sabe y ofreciendo nuevos desafíos.

"Si nos preguntamos qué se puede secuenciar cuando se planifica una propuesta de enseñanza, veremos que fundamentalmente lo que se ha de ordenar, el eje organizador de las secuencias son los contenidos a enseñar (objetivos, actividades, recursos, es decir todos los componentes de cualquier planificación) que se vinculan con lo que ya saben los sujetos aprendices y con aquello que se difiere para ser aprendido. Luego en función de los contenidos, aparecen materiales secuenciados que abren posibilidades de generalización de esquemas de conocimientos."

### Las actividades

"Las actividades en el Jardín Maternal se organizan a partir del juego del niño: juego que es un en el que el niño se organiza desde él mismo y desde el adulto, aunque las intencionalidades de ambos difieren [...]."

"Las actividades propiamente lúdicas estructuradas o no implican siempre una propuesta explícitamente intencional y sistematizada, que se organiza a partir de los contenidos previstos. Otro aspecto a tener en cuenta son los modos en que se presentan las actividades y las posibilidades de interactuar con los niños y niñas: en forma individual, en forma de pequeños grupos o parejas y en grupo total completo (que se ha de organizar en pequeños momentos: escucha de cuentos, canciones, etc.)

Las actividades emergentes imprevistas tienen importancia en el Jardín Maternal pues se deben tomar como otras oportunidades de enseñanza.

### Las actividades cotidianas

Al reflexionar sobre las actividades cotidianas en las salas de Jardín Maternal, debemos abordar las ideas de "crianaza", entendida como un proceso educativo que acontece en los niños y niñas menores de tres años.

Importante: tender a las necesidades personales, a la posibilidad de organizar propuestas individuales o grupales en función de la edad.

\$7 CDE-Entre Ríos: "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años". Versión Preliminar Riesco, 13:17/07  
de Solo C. y Violante R. "En el Jardín Maternal: Invitaciones, reflexiones y propuestas". Prezzi, Buenos Aires, 2005.

0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N° Expte Grabado N° (968366).-



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

2 PARTE

RESOLUCIÓN 0150

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

Instrumentos Complementarios para la Educación Infantil

Para determinar esta división se debe tener en cuenta:

- La cantidad de los niños y niñas.
- Cuantos meses tienen.
- Sus modos de desplazamiento.
- Como se expresan ante una necesidad o preferencias.

La organización de la sala de bebés es realmente muy completa e implica saberes específicos, fundamentales y por sobre todo necesita de una gran disponibilidad corporal y afectiva. Implica un trabajo profesional y de grandes desafíos, considerando a este pequeño de 45 días a 12 meses que avanza en logros fundamentales; además la docente será testigo participante durante un periodo determinado complementando el aicionamiento de la familia.

Otra cuestión de la tarea docente es el respeto de lo individual. Deberá también planificar secuencias diferenciadas para los diferentes subgrupos o la organización de propuestas que pueden desarrollarse con diferentes grados de complejidad de los diversos subgrupos.

Otro aspecto a tener en cuenta son las actividades cotidianas que en esta sala son muy significativas y son espacios fundamentales para acercarse de manera personal a cada uno de los niños y niñas.

En la sala de un año generalmente los niños y niñas ya son capaces de desplazarse por el espacio con mayor independencia.

Tenemos que ofrecer un escenario que respete estas formas de estar, de desambular, de los pequeños. En esta sala las propuestas de enseñanza girarán alrededor al descubrimiento del mundo que les permitirá el desplazamiento, conociendo personas, espacios y objetos, favoreciendo la autonomía, la importancia de comunicarse a través del lenguaje verbal para expresar sus necesidades e ideas de maneras que puedan ser entendidos, la colaboración en las tareas cotidianas, el reconocimiento de su propio cuerpo y posibilidades, entre otras.

También sobre la autonomía como posibilidad de poder elegir, de expresar sus deseos, acompañando de los límites de lo que puede o no hacer.

"Organizar los tiempos de desarrollo de la jornada con actividades centrales y en paralelo junto con el seguimiento de todos y cada una de los niños pequeños en la tarea compartida entre varios adultos en una misma sala".<sup>101</sup>

"Respondiendo a las demandas individuales el niño no deberá estar sometido a reuniones grupales, rondas, saludos, un único juego posible, sino que cada uno recibirá un saludo individual, jugará individualmente o en subgrupos según sus deseos, dado que la sala le ofrecerá diversas ofertas (ver espacios de juego)".<sup>102</sup>

En la sala de dos años se trabajará sobre la conformación del grupo, algunas propuestas grupales, y la transmisión de modos sociales que se consideran importantes, propios de la cultura. Tanto estos aspectos como el desarrollo de la autonomía presentan una relación muy estrecha con la dinámica y las secuencias de las propuestas que se realizan. También es primordial que se sostenga una estabilidad y un orden que les permita a los niños y niñas un marco de seguridad y confianza, que paulatinamente les posibilite desenvolverse de manera más independiente.

101 Secc y Vicente. "Iniciación de la Infancia. Un campo básico de comunicación". Op. Cta.  
102 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
103 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
104 Secc y Vicente. "Desarrollo de la Infancia. Un campo básico de comunicación". Op. Cta.  
105 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
106 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo básico de comunicación". Op. Cta.  
107 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo básico de comunicación". Op. Cta.

"La crianza no sólo implica ofrecer la comida y el biberón sano, junto con el alimento, dar calidez humana, haciendo del momento de la alimentación afectiva, sostén, brazos que ofrecen calidez humana, porque produce bienestar físico y emocional. Nutrir, también supone ofrecer un contexto de vida enriquecedor a partir de la presencia de multitud de objetos, músicas, nanas, cantos, poemas, personas que conversan, desarrollándose así modos sociales de vinculación entre los adultos-docentes y los bebés. Todos estos son aspectos que le permiten al niño crecer en el sentido más amplio del término, es decir, crecer en un ambiente que propicia una educación integral, que atiende al desarrollo del niño en dimensiones cognitivas, sociocognitivas, lingüísticas, artísticas, motrices, y que le permite al niño constituirse como persona."<sup>103</sup>

Al recuperar el concepto de crianza como proceso educativo característico de los niños y niñas, durante el desarrollo de las actividades cotidianas (alimentación, higiene, sueño y juego) se trasmite al niño el conjunto de saberes sociales propios y valorados por la comunidad, al mismo tiempo que se ayuda a los pequeños a conquistar su autonomía. Entonces, una buena situación de las actividades cotidianas que se dan en el Jardín Maternal coinciden con prácticas cotidianas que se dan en el hogar. Es importante que éstas mantengan ese formato hogareño y no tanto no es necesario crear situaciones artificiales para "resignificar" una actividad de crianza y adquiera carácter educativo."<sup>104</sup>

Las actividades cotidianas que se dan en el Jardín Maternal coinciden con prácticas cotidianas de los niños y niñas en sus hogares. Es importante que éstas mantengan ese formato hogareño y no tanto se enseña a confiar en los otros y en el mundo; por lo tanto no es necesario crear situaciones artificiales para "resignificar" una actividad de crianza y adquiera carácter educativo."<sup>105</sup>

Son todas las acciones, modos de organización e intervenciones del docente en el momento de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza. Es una amplia gama de posibilidades, en función de los contenidos, el contexto, las situaciones reales, manteniendo la coherencia con el modelo de las metas, los educandos, el contexto, las situaciones reales, manteniendo la coherencia con el modelo de la enseñanza que se promueve.

"Las estrategias y las actividades deben presentarse conjuntamente al explicitar las propuestas de enseñanza como situaciones totales y abarcativas".<sup>106</sup>

#### Estrategias metodológicas

Son todas las acciones, modos de organización e intervenciones del docente en el momento de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza. Es una amplia gama de posibilidades, en función de los contenidos, el contexto, las situaciones reales, manteniendo la coherencia con el modelo de las metas, los educandos, el contexto, las situaciones reales, manteniendo la coherencia con el modelo de la enseñanza que se promueve.

"Las estrategias y las actividades deben presentarse conjuntamente al explicitar las propuestas de enseñanza como situaciones totales y abarcativas".<sup>106</sup>

#### Material

Incluye todo lo realizado y el proceso puesto en juego de las diferentes instancias y aspectos incluidos de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes personales y grupales y la autoevaluación del desempeño y acción docente.

La evaluación como componente de la planificación, debe realizarse en todos los momentos del año, adecuándose al período de planificación que se vivencia, las posibilidades de los contextos y su pertinencia para el desarrollo de la propuesta curricular.<sup>107</sup>

#### Sugerencias para organizar la planificación

En la sala de bebés de 45 días a 1 años que generalmente es heterogénea, hay que organizarlos en pequeños subgrupos de acuerdo a las necesidades y características individuales.

103 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
104 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
105 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
106 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
107 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
108 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
109 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.  
110 Secc y Vicente. "Propuesta de la Cuenta. Un campo lejano en construcción". Op. Cta.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

Unidad de Vida Comunitaria para la Educación Media

### Ámbito de Experiencias de Aprendizaje: FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

**"Crear un espacio para la construcción subjetiva y saludable en una Institución de primera infancia, es pensar en un espacio cuidadosamente preparado, seguro, confiable y cálido. El docente de jardín maternal está fuertemente comprometido con este hacer lugar para el actualamiento del sujeto singular".<sup>108</sup>**

La Formación Personal y Social es un proceso permanente y continuo en la vida de las personas, que involucra el desarrollo y la valoración de sí misma, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y una cultura, y la formación de los valores.

El vínculo con el adulto referente será el estímulos más importante para que el niño y la niña construyan su subjetividad de manera saludable. En este vínculo no importará la cantidad, sino la calidad de la presencia integral del adulto significativo que se ofrece a cooperar en el desarrollo interno de ese otro ser; en un sentido constructivo, gracias a cuál los problemas posteriores - crisis, alejamientos, etc., - resulten soportables y hasta constructivos, pudiendo sostenerse autónomamente como una persona integrada.

El bebé al ingresar al jardín va traer consigo un modo particular de relacionarse afectivamente con su figura de apego y a su vez, se iniciará el proceso de construcción del vínculo afectivo entre él y su educador.

Será importante pensar de qué modo ese sostén se podrá traducir en acciones pedagógicas saludables para la construcción subjetiva. Para ello, el docente deberá tener en cuenta tres cuestiones básicas: la continuidad existencial, la seguridad y la predictibilidad.<sup>109</sup>

Para que este proceso de sostén sea constante, será necesario además una disponibilidad afectiva por parte del docente, de esa manera se convertirá en una sólida figura de apego para ese bebé.

También el adulto significativo podrá leer y resignificar las diferentes demandas y expresiones de afecto que cada niño / niña pongan de manifiesto, muchas veces en forma implícita, desde su ser, su necesidad y su historia. De esta manera se dará inicio a un diálogo efectivo de comprensión mutua, donde ambas partes aportarán a su vez en la construcción de esa relación.

En la conformación de este diálogo será necesario el encuentro entre el educador y la diversidad, desde el conocimiento y respeto de los modos propios de cada uno, de cada familia y de cada cultura.

En el Jardín Maternal se enriquecerá el proceso de construcción de la afectividad, de los sentimientos hacia sí mismo y hacia los demás, que se dará cotidianamente, a través de la interacción diaria con los otros, para enseñar actitudes como la cooperación, la ayuda mutua, el respeto hacia el otro como persona valiosa y diferente.

Para que ese diálogo afectivo y constructivo se logre, será necesario que el jardín sintonice con las familias en una tarea de acción conjunta, de participación y colaboración, de confianza y respeto mutuo. Con lo cual se potenciarán los aprendizajes sociales y afectivos de los niños y niñas, a través de la elaboración de situaciones de enseñanza que favorezcan la construcción de un sentimiento de confianza básica (E. Erikson, 1974), indispensable para una creciente autonomía y un sentimiento de sí mismo desde la autoestima y la propia valorización.

### Núcleo de aprendizajes: IDENTIDAD

La identidad será su singularidad, aquello que lo diferencia y lo iguala a los demás. Estos caracteres singulares los irá construyendo en su interacción con el mundo social, en su relación con otros individuos, con la sociedad y la cultura que lo rodea.

El entorno tejido de vínculos que se produzcan en las relaciones sociales y culturales en las cuales participen los niños y niñas, les permitirán iniciar el complicado proceso de conocer y conocerse, construirse como persona, construir su identidad individual y sociocultural.

En sus primeros momentos de vida el bebé dependerá en forma absoluta del adulto que lo cuide, tanto en la satisfacción de sus necesidades corporales como afectivas y sensitivas. Progresivamente el niño irá diferenciándose de los otros como estructura subjetiva, lo que le permitirá una orientación progresiva.

Empezará a distinguir sus acciones y movimientos - producto de su propia voluntad y cohesión física del adulto que lo atienda. Esta identificación de sí mismo se afianzará en la interacción con otros que propician sentimientos de confianza y seguridad al sentirse amados.

<sup>108</sup> Monchuk, L.; Sánchez, F.: *Aplicación empírica del sujeto singular*. Consulta, reflexión y contrapunto. 0 a 5 años. La educación en los primeros años. Educacion, Vol. 10, N° 71, 2002  
109 - Cuando el docente trabaja sobre el desarrollo cognitivo de sus alumnos, se debe tener en cuenta que el desarrollo cognitivo es un desarrollo constante y fluido y que los contenidos que se presentan deben ser apropiados a la etapa de desarrollo. Cuando somos conscientes de esto, podemos ofrecer contenidos que se adapten a la madurez de los alumnos y a la posibilidad de su encuentro con las demandas a las que están expuestos.

En los primeros seis meses se producirán las mayores interacciones sociales entre el niño y los adultos. Como ejemplos de este proceso podríamos nombrar: la sonrisa como respuesta social, las vocalizaciones dirigidas a los otros, la búsqueda de la mirada, los juegos de "Cu-cu". Cuando el docente estimula la sonrisa o los sonidos guturales o aparenta y desea parecerse delante de él, le estará atribuyendo condiciones de humanidad. Estas interacciones apuntarán a la differenciación de sí mismo y del otro.

### Orientaciones didácticas

- La docente deberá tener en cuenta que para desarrollar en los niños y niñas, la valoración de sí mismos, dependerá esencialmente de que se sientan queridos, aceptados, valorados y tratados respetuosamente en forma estable, con gran sensibilidad y flexibilidad frente a sus demandas.
- A partir de su nacimiento los niños se sentirán más seguros si se les satisfacen sus necesidades básicas, se les expresa afecto, y a partir de un contacto cara a cara se les habla y presta atención. También si son escuchados, considerados en sus intereses, comprendidos, respetados en sus sentimientos y diversidad.
- Es importante que el docente visualice las respuestas de los niños y niñas frente a las actitudes de acogida: desde la plácidez hasta manifestaciones mayores, como expresiones verbales acompañadas con movimientos de diversa índole.

- Será necesario que genere condiciones para que los niños y niñas puedan moverse y explorar libremente su cuerpo y el entorno inmediato; esto implicará generar diversas situaciones que les permitan conocer y ampliar sus posibilidades sensoriomotrices.
- Deberá establecer con los padres y la familia redes de comunicación y colaboración permanentes, para favorecer la adaptación de los pequeños en contextos que no sean parte de su ambiente familiar y habitual.

- A medida que los niños y niñas vayan adquiriendo mayores capacidades en la exploración y manipulación activa de los objetos y comiencen a desplazarse, el docente irá enriqueciendo los espacios y períodos de juego con recursos apropiados a la etapa en que se encuentran.
- El docente se vinculará de manera personal con cada uno de los pequeños, nombrándolos e identificando sus características, gustos e intereses, incorporando juguetes u objetos significativos, y con ellos dialogará sobre su familia y su vida cotidiana.

- Para favorecer la diferenciación de intereses en los niños y niñas, deberá ofrecerles alternativas de experiencias que se irán refiriendo y enriqueciendo. Con lo cual, avanzarán en manifestar sus primeras preferencias respecto a juguetes, actividades, lugares y otros.
- Dará oportunidades de probar, tener éxito en sus acciones y en distintas situaciones, ya que esto le permitirá la autorrealización positiva.
- El docente podrá organizar el espacio educativo de tal manera que cada uno de ellos, pueda disponer de un lugar personal del cual se apropie, y en el que pueda guardar objetos personales significativos y sus propios trabajos.

- Será fundamental fomentar que expresen y comuniquen las experiencias o situaciones que les sean gratas y aquellas que les incomoden, para favorecer en los mismos la identificación, detectar sus causas y tomar las medidas que correspondan.
- Los juegos, propósitos para la diferenciación e individuación son: los que Daniel Caimel denomina "Juegos de Chanza" (ver Juegos corporales).
- A partir de los dos años, el docente implementará otras propuestas que promuevan el conocimiento y reconocimiento de los pequeños entre sí y con eladulto.

- Los rutinas diarias harán a la organización de la tarea y al proceso de individuación, lo que le permitirá al niño ocupar un lugar en relación a sus compañeros y a la docente.
- El reconocimiento de cada uno de los niños y niñas por su nombre.
- La incorporación de recursos, como espejos, para que los niños y niñas puedan reconocerse o fotografías que permitan no sólo el reconocimiento, sino la individuación. Las fotografías serán una estrategia ideal para reconocerse y reconocer a los compañeros y nombrarlos por su nombre.

- El juego del Vea-Veo de los nombres donde el docente identifica a un niño de la sala, sin decir quién es, los niños tienen que adivinar e identificar quién es el elegido.
- Permitir que los niños y niñas concuren con algún objeto -juguetes- libro de su pertenencia al Jardín, los cuales serán guardados y devueltos a su dueño en determinados momentos, querer guardarlo y buscarlo en otros (el sueño por ejemplo).

Op



Provincia de Entre Ríos

**CONSEJO GENERAL DE EDUCACION**

**RESOLUCIÓN N° 0150**  
Expte Grabado N° 1268334

C.G.E.

UNIVERSITARIO DISCIPLINARIO PARA LA EDUCACION MEDIA

- En forma muy directa y sencilla se iniciará en la formación de prevención de riesgos para que los niños y niñas puedan entender por qué razón un objeto o situación es peligrosa.
- La ambientación física será un recurso valioso para ofrecer a los niños y niñas alternativas diversas.
- Con los mejores de un año se podrán utilizar cales o canastas bajas, con objetos variados e interesantes. Para los niños y niñas que ya caminen, podrán iniciarse los rincones o ámbitos de juego, donde se agrupen ciertos juguetes u objetos con un sentido común, para que ellos jueguen según sus intereses.
- Deberán considerarse además de los rincones tradicionales otros que la docente podrá armar con creatividad como de los efectos interesantes", "de las sorpresas", etc.
- Los juegos propios que generan elecciones, exploración y toma de decisiones para resolver problemas como son "la carreta de los sorteos" y juego heurístico (ver juegos con objetos del entorno).

**Núcleo de aprendizajes: CONVIVENCIA**

El ingreso al Jardín Maternal aportará a los niños y niñas un nuevo ambiente de interacción, un ambiente con características distintas a las del medio familiar: presencia de otros pequeños de edad semejante a la suya y varios adultos hasta ahora desconocidos. Esta complejidad y diversidad ampliará y enriquecerá las oportunidades del niño y niña, siempre y cuando el jardín sintóncen con lo que cada pequeño aporta, para acceder a la cultura y desarrollar sus fundaciones psíquicas, su personalidad, el conocimiento de sí y del mundo social.

El niño desde su nacimiento se iniciará en la construcción de normas, como también de normas, reglas y pautas de comportamiento social: lo que está permitido y no permitido hacer, lo que se debe y no se debe hacer, además lo deseable y lo no deseable, lo bueno o lo malo; la construcción de valores, así como la construcción de los llamados hábitos cotidianos, vinculados con las costumbres familiares y culturales según los grupos de pertenencia.

**Orientaciones didácticas**

- En los primeros meses y para favorecer una mejor adaptación, el docente deberá considerar algunos de los patrones de crianza de las familias y la historia de vida de cada uno, incorporando a las rutinas diarias elementos de su cultura particular que se vinculan con la etapa de vida en la que se encuentran: expresiones afectivas en su lenguaje materno, pautas de crianza familiares, alimentos, preparaciones y costumbres asociadas a la satisfacción de sus necesidades básicas.
- Será importante que durante su permanencia en el establecimiento, los pequeños tengan la posibilidad de establecer vínculos de calidad con los adultos responsables de su atención, basados en relaciones exclusivas, estables y expresamente afectuosas.
- En la medida que las relaciones con los adultos significativos sean estables, deberán favorecerse actividades de exploración, juegos e imitaciones que propicien interacciones más prolongadas con ellos, en las que se entablen las expresiones de afecto.
- Entre los recursos visuales (imágenes, libros y musicales) (instrumentos, grabaciones) que se incorporen en los ambientes de aprendizaje, será adecuado "hacer una selección intencionada de ellos, de manera que sea posible incluir aquellos que expresen los mejores elementos de distintas culturas y que amplíen las oportunidades de conocimiento de los niños y niñas".
- El docente deberá facilitar nuevas interacciones mediante actividades que tengan un carácter lúdico a medida que los niños y niñas vayan demostrando mayor seguridad en sus relaciones y manifiesten curiosidad e interés por relacionarse con otras personas.
- Considerando que las expresiones de afecto favorecen las relaciones interpersonales de calidad, deberán promoverse diversas manifestaciones espontáneas de los pequeños hacia quienes ellos sujetan.
- Para mantener el interés inicial de los niños y niñas por estar junto a otros y promover el inicio del "estar con otros" en el juego, se sugiere dar oportunidades para participar en actividades grupales simples tales como rondas, bailes y construcciones.
- Propiciar que los niños y niñas comparten lujuetos y materiales, se llamen por su nombre, se den las gracias, se saluden, guarden y ordenen juntos los materiales.
- Será importante que las primeras experiencias de participación y colaboración de los niños y niñas en pequeños grupos sean gratificantes, creativas, novedosas por lo que estas actividades deberán acentuar lo entretenido y lúdico, permitiendo que descubran las posibilidades del "estar con otros".

**Núcleo de aprendizajes: AUTONOMÍA**

Los niños y niñas transituarán un pasaje progresivo desde la dependencia absoluta hacia una independencia relativa, y posteriormente la autonomía.

La independencia o autonomía tendrá sus rances en los cuidados ambientales y corporales. En la medida en que pueda revisitar la dependencia como forma de cuidados, de confianza y seguridad serán capaces de poder cuidarse a sí mismos y por lo tanto transitir hacia la autonomía. Cuidarse a sí mismo estará relacionado con el reconocimiento de las propias capacidades y con la toma de decisiones, con la posibilidad de elegir; tanto en el plano cognitivo, emocional, como corporal. Durante este proceso gradual los niños y niñas, en un principio, serán capaces de decir no a través de gestos o movimientos. Más adelante podrán desviar la mirada suspendiendo la interacción cara a cara; unos pocos meses más tarde suspender el diálogo vocal con el adulto; cerrar la boca cuando algo no le guste o no quiera más; dejar caer un juguete, al caminar y separarse del docente para explorar con la lengua. Asimismo podrán decir si al elegir un juguete, al caminar y tener confianza en su espacio que los rodea a través de movimientos y desplazamientos, los que tendrán que decir no y sí propio cuerpo; conociendo y aprendiendo las posibilidades que tienen los utensilios, a beber en vaso, o a dormir solo en cuna. Cuando den sus primeros pasos el adulto será el sostén de esa marcha inestable. El niño buscará la respuesta de los pequeños. Posteriormente se iniciará en el control de estíntentes, para ello será necesario acordar con las familias para respetar las posibilidades de los niños por sobre los intereses de los adultos. Luego darán indicios, cuando están sucios o mojados, comunicándose a los adultos a través de gestos, movimientos o palabras.

En este marco de dependencia-autonomía los niños tendrán la posibilidad de desarrollar sus iniciativas para pedir ayuda, decidir, elegir, diseñar, afirmar, compartir entre otras cosas.

**Orientaciones didácticas**

- En los primeros meses será fundamental generar condiciones ambientales que permitan que los períodos de sueño y vigilia de los niños y las niñas puedan estar claramente diferenciados de tal manera que se satisfagan plenamente los propósitos de cada momento. Del mismo modo, será importante además que junto con las relaciones interpersonales que se establezcan, estos ambientes posibiliten vivenciar momentos de intimidad y seguridad, que contribuyan a armonizar su gradual inserción en otros espacios fuera del hogar.
- Será importante que en el contexto de rutinas establecidas y previsibles para los niños y niñas, exista flexibilidad en la duración, secuencia y forma de implementarse, acorde a las características e intereses individuales y grupales.
- Será primordial que el docente los incentive verbal y gestualmente para que los mismos se sientan confortados en sus capacidades para establecer nuevas relaciones con otros y para explorar su entorno.
- Ofrecer una diversidad de recursos básicos para que los niños y niñas encuentren sus objetos de interés y ejercitan sus capacidades sensoriomotoras (objetos de distinto peso, volumen, tamaño, colores, formas y texturas) que permitan efectos distintos e interesantes. Facilitar el juego con objetos diversos (apilar, ensartar, volcar, trasladar, arrugar).
- Brindar diversidad de superficies, extensiones, inclinaciones y alturas, en diferentes escenarios, que den seguridad a la vez que desafíen a los niños y niñas en los desplazamientos.

- Es importante ofrecerles para el desarrollo de su autonomía proporcionantes el tiempo, los recursos necesarios, los incentivos para perseverar en la búsqueda y exploración de posibles soluciones.
- Apoyar a los niños y niñas generando situaciones facilitadoras para que ellos puedan actuar, proporcionándoles artefactos o utensilios adecuados, simplificando las actividades e incentivándolos a realizarlas.
- Para potenciar la autonomía, además de seleccionar situaciones adecuadas, será la expresión verbal de la docente que apoyando, guiando, orientando y sosteniendo ayudará al niño y a la niña a iniciar y perseverar en sus actividades.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

UNIVERSITATIS CLAVICULARES PARA LA EDUCACION NACIONAL

### ■ Ámbito de Experiencias de Aprendizaje: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

■ Será realmente importante que el docente genere un ambiente donde participar, integrarse y contribuir sea grato para todos, y donde sean valorados y reconocidos los esfuerzos y logros de cada uno de los pequeños.

#### Núcleo de Aprendizajes: DESARROLLO PSICOMOTOR

El término desarrollo hace referencia a los procesos de transformaciones internas que se dan en el sujeto, en intercambio con el medio humano y físico, a través del diálogo tónico, para la satisfacción de sus necesidades. Estos procesos permiten que el bebé desde la dependencia absoluta, por medio de las manifestaciones tónico-emocionales, vaya construyendo progresivamente su autonomía.

El desarrollo psicomotor constituye el eje central para el establecimiento de las funciones motrices del movimiento y de la acción y el desarrollo de las funciones psíquicas (Vayen), o sea una correlación entre el psiquismo y el movimiento. Este desarrollo se da en función de la maduración, siguiendo dos leyes básicas: el círculo-caudal y el próximo-distal, marcado por un estilo motor propio de cada sujeto, donde la motricidad y sensorialidad son la condición de existencia de los más pequeños, de sus relaciones con el entorno y de sus representaciones de sí y del mundo.

Este núcleo de aprendizaje nos sitúa en la perspectiva del propio cuerpo como eje de referencia de toda situación, y el movimiento, como centro dinamizador de la unidad corporal y como el hecho concreto que sitúa a niños y niñas en relación con el mundo.

Los aprendizajes más importantes de la motricidad ocurren en los primeros años de vida, paulatinamente que amplían las posibilidades de manipulación, prensión y exploración del entorno. El movimiento, de esta manera, posibilita la integración de las diferentes partes del cuerpo en un todo, el esquema corporal, y en forma conjunta se va constituyendo la estructuración espacio-temporal.

Erik Piaget plantea que, de forma espontánea, en función de la maduración, mediante la actividad autónoma, los bebés van desarrollando sus aprendizajes motores. Esto se hace a que estas acciones, sin intervención de nadie, se encuentran mejor estructuradas, al ser el efecto de una coordinación del conjunto de las partes del cuerpo.

Desde esta mirada es esencial reflexionar sobre el papel del docente, que desde el rol de observador y de apoyo, debe ser consciente de las necesidades funcionales de cada niño y niña, creando el ambiente y las condiciones propicias para acompañar las actividades motoras que surgen espontáneamente, por propia iniciativa, según el nivel de maduración global. No interviene directamente para que se adopten posturas y posiciones para los cuales el niño no está preparado, porque no sólo se acelera su maduración sino que la obstruye, produciendo movimientos de rigidez y tensiones que son perjudiciales para el desarrollo postural armónico.

Si se permite libertad de movimiento, aprenden a observar, a actuar, a utilizar su cuerpo, a prever el resultado de la acción, a descubrir sus propios límites, aprenden el cuidado de sí mismo, la confianza en sus propias percepciones e intereses, aprenden a aprender...

#### Orientaciones didácticas

Bridar a los niños y niñas un entorno adaptado y propicio a las necesidades funcionales de cada edad, y especialmente dejarles una completa libertad de movimiento. Eso significa:

- Facilitar espacios para el juego espontáneo del niño (rodar, taparse y destaparse, pararse con apoyos diferentes, etc.)
- Armarse de materiales con puntas redondeadas y ofrecer cajas o túneles para que el niño pueda apoyarse, deslizarse, bajar y subir reptando, meterse, salir, etc.
- Es fundamental esperar al niño, y favorecer su desarrollo autónomo. El educador debe manifestar paciencia, consideración y dulzura en relación con el niño y evitar manipularle, apresurar e intervenir intrometidamente en la apariencia y el desarrollo de las funciones motrices.
- La ayuda que el docente aporta al desarrollo debe ser, en primer lugar, indirecta, es decir ha de consistir en la organización de un entorno adecuado a las necesidades, disponiendo en el ambiente barriles, barandas o soperas que le permita al niño domarse, apoyarse y sostenerse.
- El docente deberá tener en cuenta en su intencionalidad pedagógica que el niño y la niña van evolucionando progresivamente, por lo que tendrá que estar atento para saber "leer" e interpretar las acciones motrices emitidas por ellos.

### ■ Ámbito de Experiencias de Aprendizaje: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

La comunicación es una actividad social en la que por lo menos dos individuos intercambian información sobre el mundo externo o sobre su mundo interno sus conocimientos, sus sentimientos, sus intenciones, su mundo imaginario. La comunicación siempre implica la comprensión mutua entre los participantes.

En un sentido amplio, lingüaje es todo sistema del cual un sujeto puede comunicarse, esto es, transmitir mensajes a otras personas y, de ese modo, interactuar con el medio social que lo rodea. Desde esta perspectiva amplia, la plástica, la música, pueden también considerarse lenguajes. En un sentido restringido, el lenguaje involucra un sistema de signos convencionales (previamente establecidos). Estos sistemas de signos convencionales -las lenguas- constituyen instrumentos culturales construidos históricamente que facilitan la comprensión mutua entre las personas. Las lenguas facilitan la comunicación porque permiten solicitar y dar información de un modo preciso y comprensible para las otras personas.

#### Lenguajes Artísticos

El arte es un medio de comunicación, de expresión de ideas, sentimientos, emociones y una forma de conocimiento. El contacto con diferentes manifestaciones culturales posibilita ampliar el marco de referencia de los niños y niñas, quienes de ese modo fortalecerán su capacidad de discernir, disfrutar y comprender.

También dispondrán de una mayor riqueza al crear e imaginar sus propias producciones. Por lo tanto, a través de los diversos lenguajes artísticos, el niño será capaz de comunicar, representar y expresar la realidad a partir de una elaboración original desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sentimientos.

#### Núcleo de aprendizajes: EXPRESIÓN CORPORAL

La exploración corporal va surgiendo a través de los gestos del bebé, de los cambios de tono muscular, de su mirada, de la posibilidad de cambiar posiciones y realizar movimientos durante sus juegos, así como también durante otros momentos importantes de su vida: cuando lo cambian, lo bañan, cuando investiga un objeto o cuando come. La exploración corporal es una acción que a principio fue casual.

La exploración corporal no se trata de una reproducción de estímulos y menos aún de ejercicios para repetir y aprender. Si se trata del respeto por la espontaneidad, del lenguaje pre-verbal y, desde allí, la potencialización del cuerpo, así como del poder "decir" a través de él.

La exploración corporal permite crear un lenguaje propio haciendo comprensible, es decir, comunicable a los demás.

#### Orientaciones didácticas

El docente deberá ser un buen observador, registrando los indicios expresivos naturales del niño, para recordarlos, repetirlos, permitiendo la apropiación por parte del niño de "formatos de juego" expresivo.

- Su intervención no debe ser de forma inmediata ya que esto impide al niño poder explorar y expresarse.
- A partir de lo sucedido podrá también ofrecer espacios continentales y al mismo tiempo desafiantes para la exploración: objetos para ser explorados (panuelos de colores llamativos, sabanas, espejos, muñecos etc.); modelos para ser imitados; sugerencias para hacer el mismo movimiento de otras maneras.

*[Handwritten signature]*



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTE II

DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICA Y DOCUMENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

Núcleo de aprendizajes: EXPRESIÓN PLÁSTICA

**Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN SONORA Y MUSICAL**

El ambiente sonoro que rodea al niño constituye un soporte afectivo que le permite desarrollar todas sus potencialidades. De allí la necesidad de pensar el espacio del jardín maternal como un lugar donde las voces, los sonidos-silencios, la música que se escuchan sean objeto de reflexión del educador.

La voz de las personas tranquiliza al bebé, sobre todo cuando la intencionalidad del adulto está puesta en calmar o jugar con él. La intensidad, la modulación de las palabras, la musicalidad que le imprime o simplemente, el juego sonoro que producen algunas repeticiones, crean un ámbito adecuado para el crecimiento del bebeño, para acrecentar su seguridad y confianza.

La carga expresiva de las emisiones vocales espontáneas del bebé, comienzan por el llanto y los gritos. Se ponen en juego aquí, elementos del lenguaje musical (ritmos, timbres, intensidades...) que el educador irá enriqueciendo lentamente. Se sugiere escuchar "Mece, mece" de Judith Akoschky en "Conciencias de cuna y Romanzas".

Los sonidos-silencios que rodean al niño permiten establecer parámetros de referencia para comenzar a formar brillante los sonidos del niño y como un espejo la réplica del adulto) surge la creación de un código de comunicación único. Se ponen en juego aquí, elementos del lenguaje musical (ritmos, timbres, intensidades...).

Podemos asesver que el encantamiento, la alegría, la emoción, son algunas de las respuestas que despiertan la música en el niño pequeño. El brillo en sus ojos, las sonrisas y hasta las carcajadas, los movimientos de sus brazos y piernas cuando el bebé reposa en una cuna, en el cambiador.

Más adelante y ya aterrizado a algún sostén, serán rebotes de sus rodillas transmitidos a todo su cuerpo al compás del estímulo musical. Como desembolador tendrá más medios para protagonizar su entusiasmo y para exteriorizar su participación activa: respuestas diversas provocadas por la audición de músicas que fueron seleccionadas para su deleite y placer. A medida que domina la marcha, es cada vez mayor el repertorio de movimientos corporales que la audición musical promueve, y más explícita su capacidad de escucha, -aun sin movimiento corporal ni desplazamientos- y de discriminación. Así la música va trazando un camino indefinible dejando huellas en su sensibilidad y en su capacidad receptiva y expresiva.

Orientaciones didácticas

- Es fundamental partir de experiencias perceptivas en lo auditivo: brindándole al niño reconocimiento de sonidos del ambiente cotidiano de la sala, el descubrimiento corporo y psicomotor del ritmo y de los sonidos del cuerpo, la manipulación y exploración de materiales y todo tipo de experiencias que favorezcan la apropiación del mundo sonoro circundante.
- Generar un ambiente silencioso, de respeto, es posibilitar un ámbito pleno de posibilidades para la expresión y la comunicación.

- Al brindar un ambiente sano, con bajo nivel de saturación sonora permite, al niño conocerse, escucharse, sintonizarse en profundidad; sentir su emoción, su vivacidad, su necesidad. Permite una respuesta armónica y adecuada.

- La selección de repertorio que el educador realiza para el jardín maternal debe contener variedad de propuestas que permitan reconocer y ampliar el universo sonoro de los niños. Ya sea con la "música de fondo" jugando o cantando el niño va apropiándose lentamente del lenguaje musical que lo constituye y le sirve de vínculo con el mundo.

Al tomar contacto con el material el niño explorará y accionará sobre él sin preocuparse más que por conocerlo, descubrirlo. Las formas irán surgiendo y el pequeño disfrutará de cada descubrimiento. Estas primeras exploraciones serán imprescindibles para iniciarse en un lenguaje de expresión y comunicación. Los docentes podrán observar estas primeras experimentaciones no desde la interpretación, sino desde otro lugar: si bien todos los trazados se parecerán, cada uno será diferente, descubrirán que enderran la belleza de ser expresiones únicas, irrepetibles y personales y su valor residirá precisamente que serán las primeras huellas de las acciones de los niños.

En el moderado: le permitirá no solamente desarrollar la creatividad y la estética, sino la motricidad y la coordinación viso-manual. El niño involucra todo el cuerpo cuando modela, pero sobre todo el uso conjunto de ambas manos y todos los dedos, esto hace del modelado una actividad muy valiosa. Al ofrecerle un material maleable, estamos permitiendo que experimenten el contacto con sustancias en las cuales pueden dejar marcas, jugar con el volumen, introducir rendijas, saliendo, incluyendo palitos u otros elementos.

Las construcciones o ensamblados: son actividades que se siguen para la apropiación de la tercera dimensión. El trabajo en el espacio tridimensional los invita a explorar y enfrentarse con problemas de equilibrio físico, El grafismo le da la posibilidad que su pensamiento quede perpetuado. Le permite observar algo que fue creado por él mismo, es un producto que puede ser percibido, mostrado y regalado. Los primeros trazos son rápidos y, muchas veces, los niños no miran el soporte sobre el que están graficando. Sus movimientos son muy amplios, muchas veces, aunque como dice Rhoda Kellogg "el niño necesita ver el resultado de sus movimientos, por eso es que si se le rompe el material que está usando para garabatear, deja de hacerlo". Si bien le significa una descarga motriz, también hay placer visual, el niño disfruta de lo que hace. Si se le acaba la pintura o llenó la hoja, pide hacer nuevos trabajos. En estos casos, la maestra debe brindar la oportunidad de seguir haciéndolo, porque la actividad es, antes que nada, un juego que le causa mucho placer.

En relación al desarrollo estético hay dos fuentes que nos permiten acercar al niño y la niña a la apreciación y disfrute por la belleza: el ambiente próximo (naturaleza y el arte). Ambas son válidas si organizan sus estructuras psíquicas. El silencio es el componente básico de la música y ese conocimiento cobra relevancia en estos momentos en que los estímulos sonoros pecan de excesivos. Podemos asesver que el encantamiento, la alegría, la emoción, son algunas de las respuestas que despiertan la música en el niño pequeño. La mirada de los pequeños. La observación y el desarrollo de la percepción son elementales en el ser humano, nos solo permiten un conocimiento más profundo del mundo que los rodea, sino que a su vez brinda la posibilidad de disfrutar sensiblemente de lo que se ve y mirar con intención.

Orientaciones didácticas

- El docente: debe participar, involucrarse, es decir compartir la experiencia con los niños, observar, estar atento e intervenir verbal o gestualmente. El maestro que manifiesta el adulto hacia la tarea a los niños muestra la valoración que hace de sus actividades. Esta visión de la plástica procura ampliar las posibilidades de expresión y comprensión infantil desde una dimensión estética.

- Para la pintura es conveniente la masa para dactilopintura, hay diversas formas de hacerla, la más fácil tempura espesada con harina. Se sugiere variar los soportes pero insistir en la actividad que es muy rica en estos aspectos.

- Las masas simples (harina, agua y un poco de sal) son las más indicadas, para el modelado. También la arcilla o el barro son materiales por excelencia que sirven para modelar. Todos los especialistas acuerdan que los niños deben tener la posibilidad de modelar con él, ya que favorece el desarrollo kinestésico, básico en esta etapa.

- Darle arena, tanto seca como húmeda, que no solo puede ser trabajada con las manos sino que también se pueden utilizar otras herramientas, éstas permiten desarrollar la manipulación y la exploración gráfica y agarrarlas a las cajas grandes otras más pequeñas, dejándolas en la salita para jugar. Realizarles orificios, pintarlas con rotuladores (le implica al niño un nuevo movimiento), etc.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150 C.G.E.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA EDUCACION INFANTIL

- Que experimenten con papeles diversos de diferentes texturas: romper, rasgar, trozar de manera tal que puedan ejercitarse el movimiento de pierna, tan importante en el desarrollo de la psicomotricidad fina (uso de la "pinta"). Es importante entonces la graduación paulatina de papeles maleables a otros más resistentes.
- Los soportes deben ser grandes, de diversas formas, texturas y colores. Por su maternidad es conveniente que sean grandes, de buena calidad, también se pueden usar cartones, cajas diversas, etc. Podrán trabajar en distintas posiciones: acostados o sentados en el piso, parados (colocando los soportes sobre la pared) y en la mesa, etc.
- El docente podrá ambientar con reproducciones pictóricas que estarán a la vista del bebé (sector de cambio), de esta manera brindará un momento para el enriquecimiento creativo y el gozo de lo estético.

En la sala de los niños de 2 años se podrá comenzar con lecturas de láminas de fotos de animales domésticos, reproducciones de obras famosas e invitar a artesanos o artistas que nos muestren sus producciones.

Es conveniente tener un plazón a la altura de ellos, ya sea el convencional o bien la pared especialmente pintada para que puedan grabártelas con tizas. El piso es otra posibilidad para ser utilizado como soporte.

Cada experiencia de encuentro con la literatura puede ser una ocasión intensa y rica de apertura, de viaje compartido e individual a la vez hacia lo que nos une con los otros -sus experiencias, sus sueños, su visión del mundo- y que nos ayuda a saber más de nosotros mismos en un valiosísimo camino de crecimiento.

Se puede comenzar desde el primer día de vida y ser efectivamente enriquecedor si elegimos adecuadamente los textos literarios más significativos para cada momento vital.

En los tres primeros años de vida lo más adecuado son las experiencias de sensibilización.

### Orientaciones didácticas

#### Experiencias con la poesía.

- La primera experiencia de encuentro de los niños y niñas con la literatura llega de la mano de la poesía y sus formas más antiguas: la canción de cuna. El bebé no puede aún comprender el significado de las palabras que se le dirige, pero su participación en este diálogo es quizás tan intensa como cualquier otra guida por la comprensión. Innumerables son las canciones de cuna de orígenes folklóricos que nos legan desde el pasado y que configuran un bellísimo hilo invisible que une a las distintas generaciones a través del tiempo.

#### Experiencias con la poesía y el cuerpo.

- En estas primeras experiencias de encuentro con la poesía tiene gran importancia el movimiento y el contacto corporal que se establece entre adulto y niño (ver juegos corporales verificados).
- La palabra poética acompaña entonces la caricia, el juego que sorprende, el momento de cercanía que brinda alegría y experiencias cariñosas, estableciendo un vínculo especial de confianza.
- La presencia de la poesía en el vínculo adulto-niño podrá aparecer en muchos momentos de la cotidianidad y enriquecer algunas actividades como el cambio de pañales o la hora de comer. Ejemplos: rimas que van nombrando partes del cuerpo, rimas de cosquillas, rimas para contar cuentos, balanceos (se dicen con el niño sentado en las rodillas, invitan a balancear), rimas de galope, y ensalmos (Sara, Sana).

#### Experiencia con poemas para escuchar, compartir y jugar.

- El proceso de encuentro y disfrute de la poesía puede renovarse, enriquecerse y recrearse continuamente a medida que los niños crecen.
- Aproximadamente desde los 18 meses pueden utilizarse algunos movimientos corporales que la poesía sugiere. Pueden prepararse tarjetas con el texto de la poesía e incluir algunos dibujos.
- A partir de los dos años podrán incluirse poesías folklóricas y algunas rondas.

- Experiencias con libros.
  - Aproximadamente desde los 6 meses el libro será un objeto más entre otros objetos.
  - Los libros que entretengamos a los bebés deberán estar cuidadosamente seleccionados. Es recomendable que sean de tela, plásticos o cartón plastificado.
  - A partir de los 12 meses se pueden seleccionar libros que incluyan una secuencia simple de acciones acompañadas de un texto que va relatándolas.
  - La presencia del adulto será fundamental ya que transmitirá el sentido social del libro y la lectura, llevando a cabo acciones que favorezcan este proceso.

#### Experiencias con cuentos.

- Los cuentos deben tener personajes conocidos.
- El orden de apariencia de acontecimientos debe seguir una lógica de causas y consecuencias que den simplicidad a la trama y siempre un final feliz.

#### Experiencias con literatura.

- Los títeres movilizar una rica gama de experiencias de sensibilización artística tanto cuando los convoca como espectadores, comunicando ellos mismos los manipulian.
- Tendrán oportunidad de dialogar con los demás, canalizar emociones, asumir roles, relatar experiencias propias o imaginadas, ingresar en la ficción expresando su mundo interior.

### Núcleo de Aprendizajes: LENGUA

#### El lenguaje: una forma de comunicación social con un sistema de signos convencionales, la lengua.

Todos los niños y las niñas aprenden como parte de su grupo social las costumbres, las normas, las creencias, los valores y la lengua, es decir, la cultura de esa comunidad. Como sostienen Berzone y Rosemberg (2000), parte del conocimiento que un niño adquiere en las primeras etapas de interacción social es el dominio de la lengua y la competencia para usarla en situaciones de comunicación. Cuando un niño aprende a hablar, aprende el sistema de signos que constituye la lengua que se aprende en su comunidad, es decir, adquiere competencia lingüística. Pero al mismo tiempo que adquiere la lengua, adquiere competencia comunicativa, porque aprende a usarla apropiadamente con otras personas en las situaciones de interacción social.

#### La competencia lingüística.

El lenguaje es un sistema formado por varios subsistemas: 1) el subsistema fonológico, constituido por los sonidos de la lengua (m/y/á/é/), cuya combinación permite la formación de un número ilimitado de palabras; 2) el subsistema sintáctico, formado por un número ilimitado de reglas, cuya aplicación permite la formación de un número ilimitado de oraciones; 3) el subsistema léxico o semántico, que implica la adquisición de palabras.

Como señalan, Berzone y Rosemberg (op.cit.), cuando los niños aprenden a producir palabras, la forma sonora de esas palabras no es estable (un niño puede decir tanto "patito" como "batito"). En el proceso de adquisición los niños omiten, sustituyen y cambian el orden los sonidos de las palabras. Progresivamente, los niños comienzan a discriminar las palabras, a diferenciar unas palabras de otras y las identifican como unidades de significado. Los niños comprenden más palabras que las que usan. En los primeros años, los niños pueden confundir unas palabras con otras por ejemplo "globo" y "lobo". Pero al ir aprendiendo cada vez más palabras, los niños van formando representaciones internas de ellas, cada vez más detalladas, más complejas y más específicas. Cuantas más palabras los niños conocen, mejor pueden discriminártelas entre sí.

Las primeras emisiones infantiles están formadas por una sola palabra. Cuando comienzan a producir emisiones más largas, los niños mantienen el orden de las palabras de la lengua a que se hallan expuestos (en español: sujeto - verbo - objeto). Un poco antes de los 2 años, los niños comienzan a producir emisiones de 2 palabras.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

ZUARTE

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

- Expansiones en las que el adulto agrega información a la emisión infantil continuando el tópico propuesto por el niño (niño: nena, nena -señalando una ilustración en un cuento-
- nenña está jugando. Juegan con una pelota.
- Reconceptualizaciones en las que el adulto proporciona la denominación que presentó el niño (niño: este, güau, güau "sí, una gallina"), proporcionando ejemplos del concepto al que se refiere el niño, proporcionando el concepto vago o general, corrigiendo la denominación que presentó el niño (niño: este, güau, güau "sí, una gallina").
- Para apoyar el desarrollo del concepto referido por el niño.
- Para apoyar el relato proporcionando información sobre el escenario en el que se desarrolló el hecho y las consecuencias que tuvo.
- Crear situaciones de juego simbólico donde el niño de 2 años se involucra activa y conjuntamente con el otro participante. En estos juegos resulta fundamental el papel de la maestra. Antes del juego la maestra puede ayudar a los niños a activar los guiones de conocimiento que son la base de estos juegos. Por ejemplo, si los chicos van a jugar a "la cesta", antes la maestra puede conversar con los chicos acerca de las tareas de la mamá, las tareas del papá, etc. durante el juego, la maestra puede colaborar con los niños en el desarrollo de la trama narrativa. De este modo, los niños pueden desplegar, especificar y complejizar los guiones de situación familiares. Despues del juego, si la maestra ayuda a los niños a reconstruir lingüísticamente su juego, estos pueden más fácilmente desarrollar habilidades de relato.

### ■ Ámbito de Aprendizaje: NATURAL Y CULTURAL

#### Núcleo de Aprendizajes: EXPLORACIÓN DE LOS OBJETOS Y DEL ENTORNO

Pichón Revière habla del aprendizaje como: "la apropiación Instrumental de la realidad para transformarla".

Un niño que explora chupando, tocando, golpeando, rompiendo, llenando, vaciando, se va apropiando de las características de los objetos. En los sucesivos ensayos y errores va haciendo hipótesis y descubriendo, lo que le permite apropiarse de la realidad. Es así que en este proceso va sumando cuantitativamente en el aprendizaje real y efectivo. Importante labor, la que realiza: conocer, apropiarse, construir el pensamiento. Es en este accionar constante sobre el medio que lo rodea, va logrando llevar a cabo este proceso de conocimiento, a través de los elementos con los cuales convive y se relaciona constantemente.

En este contexto, en este investigar como el científico, donde la comprobación es permanente y donde podemos hablar uso de los elementos será la confirmación en acto de su correcta internalización, es donde podemos hablar de "aprendizaje". La particular manera de comunicar las cualidades de los objetos, de acuerdo con los conceptos abstractos del actuar, del experimentar, será lo que manifiestará su creatividad.

En los primeros años de vida, los adultos cercanos a los niños y niñas tienen una gran responsabilidad educativa, ya que sirven de intercesores entre estos y el medio.

Las experiencias infantiles del Jardín Maternal, se limitan al entorno inmediato, a la realidad directamente observable y manipulable.

El establecimiento de las relaciones especiales surge a partir de las primeras nociones en función de su propio cuerpo y progresivamente los transferirá a los objetos y su entorno.

Los niños y niñas amplían la concepción del medio físico utilizando en un primer momento la acción, y posteriormente la representación.

#### La competencia comunicativa

Al mismo tiempo que los niños adquieren el sistema de su lengua, aprenden a usarlo en una variedad de situaciones y con diferentes propósitos. Esta habilidad, que es la competencia comunicativa, implica saber qué tienen que decir, a quién, cuándo participar y cuándo no hacerlo. Los niños aprenden normas de participación, modos de comunicar e intercambiar que en un grupo social se consideran apropiados. Las normas de comunicación se refieren a la cantidad de habla, el número de personas que hablan al mismo tiempo, el número de interrupciones, la forma de tomar el turno para hablar, de iniciar y cerrar una conversación, las fórmulas de cortesía. Muy tempranamente los niños van aprendiendo a interactuar siguiendo las convenciones y normas del grupo social en el que viven.

Como lo mostró Halliday (1975) en la interacción social, los niños usan el lenguaje con diferentes propósitos: 1) para controlar y regular la conducta de los demás (uso regulador); 2) para dar y solicitar información (uso instrumental); 3) para expresar sus deseos y afirmar su propia identidad (uso personal); 4) para dar y solicitar información respecto del mundo (uso representacional); 5) para crear mundos imaginarios (uso imaginativo); 6) para averiguar sobre el mundo (uso neurístico).

A partir de los primeros usos del lenguaje los niños van desarrollando progresivamente con la colaboración de los adultos, textos más elaborados. Alrededor de los 3 años de edad los niños comienzan a producir en el marco de los intercambios comunicativos narraciones simples, primero de situaciones habituales en su vida cotidiana. Y luego de experiencias personales. También pueden comenzar a producir descripciones de objetos, como una primera forma de discurso expositivo.

#### Orientaciones didácticas

La maestra o el adulto a cargo del niño deberán en todas las situaciones en las que interactúe con el niño:

- Involucrar a los niños en los intercambios de modo activo. Aún antes del año, cuando el niño es muy pequeño el adulto puede generar "protoconversaciones" con él bebiéndolo interpretando que el pequeño, desea comunicar y verbalizándolo. En estos primeros intercambios en los que el adulto alterna sus turnos de habla con los movimientos y los sonidos que emite el bebé, el niño va desarrollando sus habilidades como participante en las conversaciones.
- En estos primeros intercambios se encuentra el germán del diálogo, en tanto el niño y el adulto rotan su participación alternando los turnos de la conversación. Un ejemplo claro de esto es el juego del "cu-cu". El lenguaje del adulto es parte de este juego, al que se incorpora el bebe vocalizando y sonriendo en los momentos apropiados. A partir de este juego el bebé aprende las formas convencionales de participación en el intercambio, actuando a la vez como iniciador y como receptor. De este modo los niños incorporan el principio de alternancia de turnos.

- Realizar ejercicios con los labios, la lengua, la cara, el paladar, sistematizados y ordenados por dificultad por medio de juegos expresivos y sonoros.

- Las rutinas cotidianas de intercambio al ser contextos estables y conocidos para los niños constituyen en sí mismas un andamiaje en el que para los niños es más fácil atender a palabras nuevas. Es por ello que en las rutinas de comida, higiene y juego, el adulto puede promover el desarrollo del vocabulario en los niños, nombrando de modo repetido los objetos y las acciones.

- Desde que el niño es muy pequeño, es importante tomar con seriedad todo lo que dice (o intenta decir), prestar toda la atención posible y tratar de comprenderlo, estimularlo para que continúe tratando de expresar su intención comunicativa.

- En todas las conversaciones, en particular en las situaciones de "ronda" con los niños de 2 a 3 años resulta fundamental la colaboración de la maestra para que el niño pueda expresar con claridad aquello que quiere contar.

Para ello, la maestra puede recurrir a diferentes estrategias:

- Reestructuraciones que retoman el tema del emitido del niño, pero introducen cambios que, o bien modifican la forma sonora (fonológica) de la emisión del niño modificando algunos agujas? o bien introducen cambios sinácticos en la emisión del niño modificando algunos de sus componentes principales: sujeto, verbo, objeto - (niño: Eso pipito - señalando una ilustración en un cuento- maestra: Este es un pajaro).



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366)

C.G.E.

0150

### Orientaciones didácticas

El docente debe transmitirle al bebé seguridad y sostenerlo en una actitud serena, cálida pero firme, permitiendo que realice sus primeras exploraciones activas a partir de su propio cuerpo.

• Es importante que el docente ofrezca una gran variedad y múltiples oportunidades de observar, explorar e investigar objetos y fenómenos que ocurren en su entorno natural inmediato (ver juegos con objetos).

• Para realizar la graduación de experiencias de aprendizajes deberá tener en cuenta el nivel de proximidad que tiene en la cotidianidad del niño, si puede ser concretada y complejizada en términos de mayores desafíos.

• Para la selección de experiencias de exploración la docente deberá tener presente las crecientes posibilidades de manipulación y desplazamiento de niños y niñas lo que va a favorizar su indagación.

• A medida que el niño crece se puede ir ofreciendo experiencias de observación, cultivando y apreciando el ambiente próximo.

• Es importante tener en cuenta que las primeras experiencias representan su realidad, por eso las vivencias la acción y eso facilita al niño niña la orientación temporal.

• Los períodos cotidianos, deben ser claramente distinguibles y estables ya que esto le permitirá secuenciar la acción y esa facilidad al niño y niña la orientación temporal.

• El docente propiciará un medio que ofrezca múltiples alternativas para acercar naturalmente al niño y la niña a descubrir similitudes y diferencias, agrupaciones, cantidades, etc.

• El docente organizará actividades lúdicas tales como: juegos corporales, bailes, rondas, juegos de persecución, recorridos con señales claras, que establecen distintas posiciones y direcciones.

En relación con la Manipulación intencional de los objetos (tornar, golpear, sacudir, ...):

• Para la selección de objetos y elementos del entorno físico y natural que se les ofrezcan para la exploración, se requiere considerar las características, efectos que producen y posibilidades de aprendizajes

• Proporcionarles objetos diversos con distintas texturas, colores llamativos y contrastantes, formas, con o sin sonidos, móviles, etc. para que los explore, y provoque asombro.

• Ofrecerles objetos para golpear y acompañarlos con una canción que los invite a la acción.

• Ofrecerles juegos de meter y sacar (continente-contenido), cubos para apilar, cajas con agujeros para meter otros objetos.

• Abrir y cerrar envases con diferentes cierres.

En relación con el Conocimiento del espacio en acción (localización de objetos próximos hasta la ubicación de objetos siguiendo su desplazamiento):

• En la posición sedente, proporcionarle un lugar propio (alfombra, almohadones, etc.) y objetos que rueden para que intente ir en su búsqueda.

• Con respecto al espacio: esconderles los objetos frente a su campo visual, más adelante dejando una parte visible.

• Cuando el bebé se desplace (gatear o reptar) se deberá cuidar la seguridad de los espacios cerrados y abiertos de manera tal que pueda explorarlo.

• Ofrecerle pelotas que se desplacen fuera de su campo visual para que puedan seguir su trayectoria.

• Incentivarlo a que tiren objetos y que sigan con la vista el trayecto del mismo.

• Colocar bolas en la sala para que paulatinamente intente dar sus primeros pasos.

• Desplazarse por la sala en diferentes direcciones, buscar objetos, jugar con objetos atados con cordel para arrastrar.

• Juegos de desplazamientos. Perseguir al docente, seguir pelotas que ruedan, juegos para repetir (túnel) para sortear obstáculos (sillas, almohadones, etc.).

• Realizar trayectos en la sala junto con los niños.



0150 C.G.E.

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

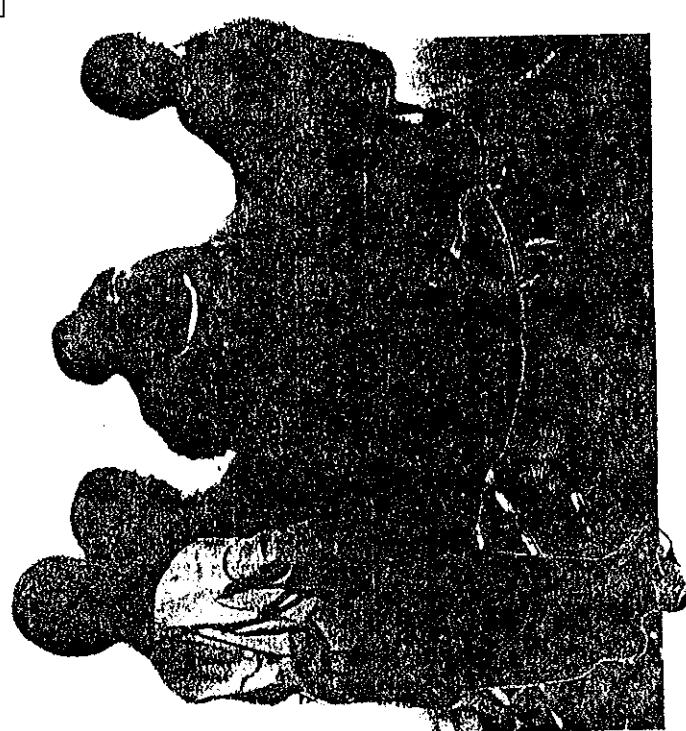
Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNA AÑADIDA DEDICADA PARA LA EDUCACION PROVINCIAL

## JARDIN DE INFANTES

- CAP 8 EL JARDÍN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA
- CAP 9 EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN DE INFANTES
- CAP 10 ORGANIZACIÓN CURRICULAR



Otro



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

UNANIMENTE COMUNICADAS PARA LA FIRMACION INICIAL

### EL JARDÍN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

\* Lo más emocionante del universo del niño es aprender a habitarse.  
Es un mágico e intrigante laberinto que nos revela en una nueva posición que como tal seguramente desconocemos\*<sup>111</sup>

El paseo de los niños del Jardín Maternal al Jardín de Infantes, invita a pensar que la centralidad estará puesta en ellos y ellas. Concebirlas así, significa reflexionar acerca de la importancia de los mecanismos de articulación al interior del Nivel Inicial, creando los lazos pedagógicos necesarios. Esto facilitará el trayecto educativo de niños y niñas.

#### ■ El Niño de Jardín de Infantes:

Se visualizan a los niños y niñas como personas en crecimiento, que se encuentran en un período de profundos cambios, y de notables avances en el desarrollo de la autonomía e identidad, en el desarrollo psicomotor, cognitivo, personal, social y moral, así como importantes logros en la adquisición del lenguaje. Todos estos aprendizajes se ven beneficiados por la posibilidad de disfrutar plenamente de los juegos y propuestas lúdicas que caracterizan esta etapa.

La maduración, el aprendizaje y el ambiente social, favorecen el desarrollo psicomotor. Gradualmente, pasan por un proceso de diferenciación de las distintas partes del cuerpo, que luego integran en un todo más coordinado: el esquema corporal, a través de la exploración y toma de conciencia corporal. Se incrementa el control del tono muscular y la respiración, se inicia en el desarrollo del freno inhibitorio, se perfecciona el equilibrio, se comienza a definir la lateralidad a partir de la predominancia manual, y se orienta en el espacio y en el tiempo.

Pueden llevar a cabo diferentes actividades motrices como caminar, correr, saltar, trote, patear, lanzar objetos, construir, etc., apelando a la curiosidad y a la necesidad de descubrir nuevas proezas. Se manifiestan por medio de diferentes formas de comunicación y expresión que les son naturales y espontáneas como bailar, cantar, dibujar, recitar, es la edad de la creatividad y por excelencia.

El pensamiento de los niños y niñas está dominado por una percepción sincrética, es decir, una percepción global de los objetos, por lo cual no aprenden de manera aislada, sino percibiendo las cosas como totalidades o globalidades, que si se descomponen pierden su esencia. Por lo tanto, a esta edad, distinguir detalles, separar lo objetivo del subjetivo, no es tarea sencilla.

El lenguaje oral adquiere mayor fluidez y expresividad, atravesando una etapa egocéntrica en la que solo hablan de sí mismos, sin tener en cuenta el punto de vista de los demás. Los juegos son acompañados de lenguaje mágico, fábulas, monologos y palabras que acompañan y reemplazan la acción. Se amplia su vocabulario y gracias al relato pueden anticipar ciertas acciones futuras que le permiten avanzar en la socialización y en la interiorización de la palabra.

Su memoria posee aún pocos recursos, pero cuenta más simple y motivador sea el contenido que debe recordar, más ajustada será la evocación, basada siempre en relaciones de semejanza o de cercanía. Su capacidad de atención aumenta, se hace cada vez más sólida y consciente, y les ayuda a controlar progresivamente el cuerpo (aprender a dominar las necesidades primarias de evacuación, alimentación, etc.) y afilar sus habilidades manuales.

Se abren a la conquista de nuevos espacios, y por medio de situaciones cotidianas, relacionadas con sus experiencias personales, van afirmando el conocimiento de su entorno más próximo. Explican lo que les rodea de acuerdo a sus comprensiones, dejándose llevar por la imaginación, dan vida a objetos inanimados, los describen por su utilidad, establecen lazos con situaciones cercanas, todo lo consideran como resultado de la acción humana.

Se relacionan con los adultos y, a medida que descubren y comunican sus emociones y sentimientos, establecen vínculos afectivos significativos.

A medida que progresan en su desarrollo intelectual y adquieren más recursos comunicativos, las relaciones con sus compañeros crecen y se hacen más duraderas. Gradualmente, empiezan a formar pequeños grupos, determinados por intereses inestables o por el sexo de sus integrantes. Su relación con otros niños y niñas fortalece la identificación y asimilación de su pertenencia a un determinado grupo. Simultáneamente, comienzan a tomar conciencia del propio yo y de su aceptación y autoestima. El reconocimiento de su individualidad viene determinado por los adultos, con quienes tienden a identificarse y por el trato que reciben en la familia. De allí les llega información sobre las propias posibilidades y limitaciones. Al tiempo que aprenden de los mayores formas de comportamiento y normas sociales básicas, considerando buenas o malas según estén permitidas, determinadas o prohibidas por los adultos.

En esta edad niños y niñas progresivamente ven transformado de una morir heterónoma a una autónoma. Es por ello que la educación inicial debe convertirse en un ámbito y una oportunidad habilitante y favorecedora de los procesos enunciados que, si bien se llaman a condiciones de maduración y desarrollo, deben encontrarse en el Jardín el "lugar" para potenciar y enriquecer la formación integral de cada niño y niña y, a su vez, de todos los niños y niñas.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

3 PARTE

UNIFICACIONES COMPLEMENTARIAS PARA LA EDUCACION INICIAL

### CAP 9 EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN DE INFANTES

#### ■ La organización del espacio cotidiano en el Jardín de Infantes

"Un ambiente juguetón"<sup>116</sup>

En las salas de Jardines de Infantes, "abrimos la puerta para ir a jugar", basta con dar el primer paso al interior de ellas, para inmediatamente tener la sensación del clima creado e inducido por los niños y niñas para comunicarse y aprender. "Todo parece ser juego": la ornamentación, el mobiliario, los útiles y elementos, los colores y los materiales que se usan en la vida cotidiana de las prácticas pedagógicas de este nivel educativo, poseen esta singularidad y especificidad. De aquí la importancia de conservar y organizar los espacios, de modo tal de propiciar y fomentar una ambientación favorizada del desarrollo perceptivo, motriz y social.

Es por ello y con el fin de incrementar la potencialidad lúdica a las salas de Jardines de Infantes que esas convenciones reorganizanlas de tal modo que puedan tener espacios para:

- El encuentro cara a cara, el diálogo, la ronda;
- El compartir la merienda;
- El aprender y el expresarse en los rincones de juego;
- Libre desenvolvimiento, el esparcimiento, el descanso;
- La higiene, el aseo

En este sentido, el docente tiene un rol fundamental al momento de disponer dicha organización de espacios, adecuándolos según las características psicopedagógicas del niño. La infraestructura disponible para crear escenarios de juegos favorizando, siempre, un marco lúdico que permita a niños y niñas crecer felices; incorporando aprendizajes y desarrollándose en un clima de calidez, alegría y afecto.

#### ■ La relación juego-enseñanza en el Jardín de Infantes

En la escuela, específicamente en el jardín de infantes, Sarlé (2006, 2008)<sup>114</sup> señala dos aspectos diferentes a considerar respecto del juego: la textura lúdica y la relación entre juego y enseñanza al diseñar la propuesta didáctica.

La textura lúdica centra la mirada en la configuración de las salas de jardín y al modo en que se suceden las actividades. Así, cuando el maestro no invita explícitamente a jugar, los niños se comunican, intercambian sus sentimientos, ensayan respuestas a nuevas preguntas, resuelven sus conflictos personales e intergrupales y apredieren a través del juego. El juego es una textura sobre la que se entrelaza y se expresa la vida cotidiana del jardín. La disposición del ambiente y los materiales, los colores y la forma en que se configuran las prácticas cotidianas hablan de un "ambiente" diseñado que invita a jugar. Por otra parte, los modos en que se regulan y resuelven conflictos, también hace a este ambiente como por ejemplo, cuando el maestro utiliza el humor para reunir al grupo o distender una situación conflictiva, canta canciones o inventa juegos de palmas. Esta suerte de textura lúdica es la que, a veces se seconda dentro de la frase "en el jardín todo es juego".

Ahora bien, aún cuando las propuestas didácticas se organizan sobre la base de algunas características lúdicas (como el ser desafiantes, producir placer y alegría, contar con el compromiso de los niños y niñas, etc.), en el Nivel Inicial, el juego debe formar parte del diseño explícito de las propuestas de enseñanza. En este sentido, como señala Vialante (2008)<sup>115</sup> se necesita pensar en "...un matrimonio posible" entre juego y enseñanza. Un verdadero "matrimonio" tiene lugar cuando cada una de las partes (en este caso juego y enseñanza) mantienen sus rasgos propios individuales, sus modos característicos de ser y de actuar y sus objetivos particulares pero también logran, desde el respeto por las individualidades, construir un proyecto común en el que se entretejan posibilidades de enriquecimiento para los aprendizajes de los niños" (pág. 14).

RESOLUCIÓN N°  
Expte Grabado N° (968366).-

0150 G.E.

En el marco del diseño de las prácticas, el juego puede aparecer de manera muy diversa. Desde la perspectiva de Ana Matajovich,<sup>116</sup> podemos diferenciar:

a) Situaciones lúdicas caracterizadas por la libertad de elección de los niños sobre qué, cómo y con quienes jugar. En estos casos, como es el caso del juego en el patio, el docente interviene observando y participa cuando la dinámica precisa su presencia para potenciarlo y enriquecerlo. Actúa como facilitador sin interrumpir ni desvirtuar lo construido por los niños.

b) Situaciones lúdicas no estructuradas. En este caso, el docente transforma el ambiente físico o la actividad ofreciendo materiales en función de los contenidos que está desarrollando. Por ejemplo, cuando una merienda se "transforma" en un restaurante y los niños "compran" lo que van a consumir, intercambiando billetes o monedas de acuerdo con el precio asignado a la leche, las galletitas, los alfajores, etc.

c) Situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos. Un ejemplo típico de este tipo de situaciones son los juegos que se enseñan como medio para presentar, ejercitarse, evaluar los contenidos escolares. Un caso típico lo encontramos en el caso del área de matemática. Los juegos de cartas, juegos de tableros, juegos de dados etc., son especialmente útiles para enseñar contenidos referidos al número, el espacio o la medida. Tal como señala Garido (2008),<sup>117</sup> resulta prioritario en este tipo de propuestas atender tanto al contenido matemático elegido cuantitativo cuantitativo a la estructura o formato del juego. En este sentido, es tan importante aprender el contenido como al juego elegido. Atendiendo a ambos aspectos, el juego no es una excusa que "esconde" el contenido siendo un vehículo que en sí mismo, también enriquece al niño al ampliar su repertorio lúdico. Para Matajovich, estas situaciones son estructuradas. El docente las planifica teniendo en cuenta los contenidos a enseñar. Debe pensarsi la propuesta, las consignas, los materiales, la organización de pequeños grupos y el modo en que se va a coordinar la dinámica de la actividad.

Podemos enrriquecer esta clasificación a partir de considerar:

a) Estructuras didácticas típicas del jardín de infantes organizadas a partir de juegos. Nos referimos al juego tránsito, juego dramático, juego centralizador, etc. Por su importancia en la planificación áulica, nos detendremos especialmente en ellos.

b) Juegos que el maestro decide enseñar por formar parte de saberes culturales que el niño no aprendiera sin otro que se lo enseñe. Nos referimos a los juegos tradicionales como la rayuela, las manchas, los juegos de palma, los juegos de descarte, las rondas, etc., juegos grupales o colectivos típicos de los momentos de educación física, juegos con objetos (juegos de construcción, los llamados juegos de conocimiento físico propuestos por C. Kami, 1983 etc.).

Ahora bien, ya sea que se considere al juego como un recurso (para atraer a los niños, reunirlos en torno a la tarea, sostener tiempos inertes, etc.), un medio o vehículo para enseñar contenidos (como en el caso de los juegos matemáticos, el juego dramático); un aspecto clave para el desarrollo del niño que nos permite conocer sus intereses y necesidades, un contenido a enseñar por su valor cultural. Tal como señala Litvin (2008, pag 49): "por medio del juego favoreceremos la adquisición de propuestas de socialización, hábitos de conducta, normas de trabajo. El juego entre pares es el método privilegiado para la adquisición de conductas que favorecen la cooperación, enseñan la solidaridad y la fraternidad, la buena convivencia y la ayuda". Por todo esto, el docente al diseñar sus intervenciones didácticas, debe incorporar juegos a las diversas propuestas de enseñanza que planifica. De lo contrario, el juego no será un eje sobre el que se configuran las prácticas sino sólo un medio desligado del currículum que forma parte del decir del maestro más que de su hacer en las salas.

116 Matajovich, Ana. "Recorridos Didácticos en la educación inicial". Buenos Aires. Phd. 2002.  
117 Garido, R. "Juegos con roles y narrativas en el aula". En: Sanz, M. (Coord.) "Taller en Clave de Juego". Ed. Instituto Argentino de Investigación en la Educación. 2003.  
118 Kainz, C. y Vives, R. "Juegos de construcción". Madrid: Alhambra. 1983.  
119 Palacio, G. (Coord.) "El taller en clave de juego". Ed. Instituto Argentino de Investigación en la Educación. 2008.  
120 Vicente, R. (Coord.) "Juegos. En: Vicente, R. (Coord.) "Taller en clave de juego". Ed. Instituto Argentino de Investigación en la Educación. 2008.

112 Matajovich, Ana. "Recorridos Didácticos en la educación inicial". Buenos Aires. Phd. 2002.  
113 Sanz, M. (Coord.) "Taller en Clave de Juego". Ed. Instituto Argentino de Investigación en la Educación. 2003.  
114 Kainz, C. y Vives, R. "Juegos de construcción". Madrid: Alhambra. 1983.  
115 Vialante, R. (Coord.) "El taller en clave de juego". Ed. Instituto Argentino de Investigación en la Educación. 2008.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

### 5 PARTE

LIMPIEZA Y MANTENIMIENTO DE LOS MATERIALES PARA LA EDUCACION INFANTIL

¿Cómo se juega en las salas de Jardín de 3, 4 y 5 años?

Por su importancia para el currículum de Nivel Inicial, nos detendremos en aquellas estructuras didácticas que son lúdicas en este nivel. En ellas se observa una fuerte presencia del juego con base simbólica con otros juegos que permiten la combinación del mismo con la elaboración de materiales u objetos de juego. Sin buscar agotar las posibilidades de diseño de juegos, nos referiremos a:

- a. Juego trabajo
- b. Juego dramático
- c. Juego centralizador
- d. Juego proyecto
- e. Juegos en el patio
- f. Juegos virtuales
- g. Juegos con objetos

a. Juego Trabajo, juego en sectores o en rincones.

Este juego se caracteriza por organizar la sala en distintos espacios o rincones a partir de distintos materiales que se ofrecen en función de los contenidos que se desean trabajar.<sup>120</sup> Se organiza en torno a cuatro momentos: planificación, desarrollo, orden y evaluación.

En el momento de la planificación, el acento estará puesto en la elección del rincón, la conformación de los grupos y la posible anticipación de la tarea realizar. En este sentido, resulta clave la elección del lugar de juego en un marco propicio para decidir en torno a con quién, con qué material, dónde y cómo jugar. Las posibilidades de cada rincón están íntimamente relacionadas con las actividades realizadas con anterioridad.

El juego trabajo es un momento para ahondar y enriquecer lo ya aprendido, en pequeños grupos y bajo la mirada atenta del maestro. "Probablemente lo más interesante y a la vez más complejo de este estructura didáctica remite a la variedad de juegos, la naturaleza cognitiva de cada uno de ellos y el desafío que supone para el maestro coordinar sus intervenciones en cada uno, en una situación que se produce simultáneamente" (Sarlé, 2006).

Los espacios que se pueden programar son múltiples y flexibles. Dependiendo de la variabilidad de las propuestas, la selección de los materiales, el espacio físico con que cuenta el jardín y la frecuencia semanal con que se propone esta actividad. En este sentido, resulta conveniente la presencia de una guía sobre posibles mínimos entre tres y tres veces por semana. La siguiente propuesta es simplemente una guía sobre posibles "espacios de juego".

Sector de juego dramático: este rincón, comúnmente denominado "la casita", supone el armado de un escenario con objetos que lo acompañan y la distribución de roles. Los distintos temas de proyecto o unidad didáctica nutren las diferentes situaciones de ficción en la que el niño asume el rol de otras personas, ejecuta sus acciones y establece relaciones. Así el rincón podrá ser una casa, un supermercado, una farmacia, etc. Es importante que el docente proponga los diversos escenarios que pueden coexistir con la típica casita de acuerdo a los contenidos que está enseñando.

La variedad de juegos (muñecos, cunas, cocina, cubiertos, vajilla, plancha, espejos) y la posibilidad de disfrazarse (ropa, zapatos, combates, sombreros) resultan un andamiaje óptimo para interpretar diferentes roles. Los materiales que se seleccionen pueden ser reales (un teléfono, una olla, un delantal de cocinero, un sombrero, el volumen de un colectivo, una caja registradora, etc.), sugerentes (sillas para armar un tren, cajones para amasar estantes), o de usos múltiples (estolas, papeles, bloques para simular distintos objetos, etc.). Los niños deben tener la posibilidad de transformar los materiales según la necesidad del juego.

**Sector de juego de construcciones:** Los juegos de construcción dependen del material disponible. Entre ellos pueden encontrarse, bloques que permiten construir escenarios, sistemas de encastre que favorecen construcciones más sólidas y transportables. Juegos con piezas para unir que permiten crear estructuras abiertas y flexibles. Se pueden incorporar juguetes que orientan las construcciones como autos, aviones, muñecos, soldados, envases, etc.

Construir involucra el espacio tridimensional, permite el despliegue de su fantasía y la creación de una situación imaginada, aunque limitada por la realidad (Sarlé y Rosas, 2005). El constituye y centra su atención en el proceso de la construcción. Los niños y niñas planifican lo que desean lograr y centran su atención en el proceso de la construcción. Estos juegos favorecen las habilidades matemáticas y las relaciones espaciales topológicas y proyectivas. Así mismo, les permiten experimentar con aspectos vinculados con la gravedad, el equilibrio, estabilidad, balance o interacción de fuerzas.

A lo largo del año, resulta importante que el maestro facilite la presencia de objetos que pueden ayudar a complementar las construcciones. Por ejemplo, la incorporación de tablas de madera o cartón tamaño A5 pueden facilitar la construcción de techos; rodillos y tubos de cartón, la incorporación de columnas, etc. Los niños y niñas planifican lo que desean lograr y centran su atención en el proceso de la construcción. Estos juegos tratan de mesa: En este sector se encuentran principalmente juegos de mesa (cartas, dados, tableros de recorrido diverso, dominó, loterías, etc.), juegos de construcción de tamaño pequeño (darditos, dakis, juegos de encastre, etc.) y materiales de agrupamiento, reconstrucción de imágenes y asociación lógica (encajes planos, rompecabezas, plantillas, enhebrados, etc.). En general, se juega en sectores de mesa tranquilo o de juegos de mesa. Los niños y niñas pueden jugar solos, en parejas o en pequeños grupos.

Dado que la comprensión de los juegos con reglas está particularmente asociada a la repetición del juego y a las posibilidades de jugar con otros y "descubrir", como los diferentes jugadores resuelven los problemas, los juegos de este rincón necesitan ser conocidas para poder jugártelas. Los niños y niñas pueden jugar con los niños y niñas, modificarlas en caso de necesidad, etc.

**Sector de biblioteca:**<sup>121</sup> El sector de la biblioteca es un espacio con libros, revistas, almanaques de fotografías, imágenes, títulos, etc. El material está organizado criteriosamente para que los niños exploren y "lean" libremente. Por este motivo es importante que estén a su alcance y sean fomentados periódicamente. Durante el juego trabajo, el maestro puede acercarse a este rincón, leer un cuento a los niños, iniciar un juego con los títulos, etc. generando un clima propicio para disfrutar de un momento literario. Niños y niñas, recordarán sus historias, modificaranlas en caso de necesidad, etc.

**Sector de plástica:**<sup>122</sup> Este sector contará con todos los materiales y herramientas que favorezcan la imaginación, la creatividad y el placer de los niños y niñas ligadas al dibujo, la plástica y el modelado. Entre los materiales posibles se encontrarán tizas, crayones, flores, témperas, pinceles, hisopos, massa, arcilla, papeles de diferentes texturas, etc., cada uno de ellos, guardados en cajas a potes que facilitan su elección, uso y cuidado. Cada propuesta plástica tiene su correlato en este rincón. De ahí la importancia de contar con el material para que los niños puedan repetir las diferentes situaciones que se presentaron al grupo total. En este sentido, resulta prioritario no limitar este rincón a materiales como la plastilina, los crayones o los marcadores, como única opción.

**Sector de ciencias:**<sup>123</sup> Este rincón es intimamente relacionado con las actividades que se realizan en el descubrimiento del entorno natural. Aquí se encuentran los elementos relacionados con los contenidos ya abordados, tanto como para realizar experiencias nuevas, descubrir las propiedades de los materiales de indagación acerca de un tema específico. Podrá contarase con lupas, imágenes de colores, materiales que posibiliten mezclas y soluciones, etc. Los mismos se irán renovando de acuerdo a los temas a desarrollar. También es importante contar con enciclopedias, imágenes del ámbito natural o tecnológico que se está tratando como temática en la sala. La intervención del docente está presente en la organización del espacio, la selección de materiales y las propuestas acordes a las experiencias realizadas.

La presencia de plantas para cuidar, una pecera, un herbario, un terrario, etc. puede enriquecer la indagación de los niños aún cuando sean propuestas que resultan transversales a los temas de unidad específicos.

## RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

1150

120 Hace referencia al espacio que llamado "lugar libre de rincones". Es ésta una forma de manejar el espacio tridimensional y una actividad programada para la estimulación de la creatividad.

121 Ver las sugerencias que se presentan en Biblioteca Nº 1, salas de 3 y 5 en el Manual de Actividades de Educación Infantil.

122 Punto de uso documental. (Cap XI)

123 Ver las sugerencias que se presentan en el Nuevo de Aula documental. Experiencia Plástica, 3º ciclo de uso documental.

124 Ver las sugerencias que se presentan en el Nuevo de Aula documental. Actividades de 3º ciclo de uso documental.

125 Ver las sugerencias que se presentan en el Nuevo de Aula documental.

126 Hace referencia al espacio que llamado "lugar libre de rincones". Es ésta una forma de manejar el espacio tridimensional y una actividad programada para la estimulación de la creatividad.

127 Ofrece alternativas para sostener el espacio en el tiempo y aportarle sentido.



0150

C.G.E.

## RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNICAHENEDOS CARRERA DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACION INICIAL

## Otros sectores o áreas de juego trabajo posibles

La riqueza de cada comunidad puede llevar a enriquecer las diferentes áreas de juego trabajo. En este sentido, es el maestro quien habilita nuevos espacios "no tradicionales" pero que resultan significativos para los niños. Por ejemplo, un rincón para juegos con arena y arena, será un espacio interesante de investigación. Un rincón de carpintería para construir con maderas, clavos y diseñar barcos, aviones, juguetes, carros, etc. puede resultar de interés para niños de la zona rural; un sector de música con grabadoras, grabaciones de melodías y diferentes instrumentos sonoros, puede permitir descubrir ritmos típicos de las diferentes comunidades.

## b. Juego dramático

El juego dramático es una actividad grupal que transforma toda la sala en un nuevo escenario en el cual se interpretan acciones y roles sociales del acuerdito al tema elegido. Ejemplo de estos escenarios pueden ser el kiosco de diarios, el supermercado, la juguetería, la fábrica de pastas, el correo, etc. Como actividad grupal, suele proponerse juego de realizar una experiencia directa o paseo, un video o una conversación informativa sobre un tema particular.

Se organiza en cuatro momentos: planificación, desarrollo del juego, orden y evaluación. En tantos escenarios como sean necesarios para que la acción dramática pueda sostenerse a lo largo del juego. El maestro puede imaginararse las diferentes acciones que a fin de organizar los espacios y los materiales, el maestro puede imaginar que hacen los niños y niñas una vez que compraron las verduras; si es un kiosco de diarios, quienes van a repartir la mercancía, dónde pueden leer los diarios que compraron, etc.

Durante la planificación se conforman también los subgrupos y se distribuyen los diferentes roles. Una vez distribuidos los roles y organizado el escenario se inicia el juego. Durante el juego, el maestro asume un rol como los niños y desde su participación, facilita la construcción del guion dramático. En el momento de la evaluación, se recuperan las diferentes acciones jugadas y se prevé cómo continuar el juego en otra oportunidad. En este sentido, el juego dramático requiere tener una secuencia de sucesivos juegos sobre el mismo tema a fin de que los niños puedan ahondar la asunción de los diferentes papeles sociales y generar nuevas acciones.

Cuando el tema de la unidad didáctica no parece apropiado para realizar un juego dramático grupal, puede reemplazarse con un juego dramático mediado por escenarios y juguetes. Jugar a la granja o al zoológico; un viaje al espacio, la vida en el espacio; la escuela de servicio; los bomberos; etc. son temas complejos para transformar la sala y distribuir roles. En estos casos, al jugar sobre la base de un escenario o maqueta, "aún cuando jueguen con otros, los niños "tercianan" en los objetos (muñecos, figuras o sus propias manos) el desarrollo del guion". De ese modo, entablan diálogos cambiando las voces, alterando las figuras. "Inventando" una serie narrativa completa. Los elementos que conforman la escenografía, le permiten a los niños "tratar" por sobre la acción. Es como si se expresaran y organizaran "desde fuera" pero bajo su control, la situación imaginada que conforma el juego" (Sarié, 2008, pág. 110)<sup>12a</sup>

## c. Juego centralizado

Para los niños menores de 3 años, las propuestas de Juego Dramático grupal suelen denominarse "juego centralizado". Como estructura didáctica busca favorecer el juego simbólico del niño pequeño en el que resulta complejo sostener un guion dramático. Como juego dramático, la propuesta involucra a todo el grupo de niños.

El juego centralizador, puede iniciarse partir de un tema dado por el maestro o a partir de la presentación de materiales sugerentes que invitan a crear situaciones imaginarias.

• En el primer caso, el juego se desarrolla en base a las diferentes acciones que identifican los papeles sociales que se están jugando.

Los niños pueden asumir diferentes roles o el mismo rol. La acción dramática, los espacios, los materiales y los tiempos de juego están orientados al tema que el maestro propone jugar. Así por ejemplo, al jugar a la verdulería, se pueden producir situaciones de compra y venta; al jugar en colectivo, la maestra puede asumir el rol del chef y los pequeños ser pasajeros, etc.

Los temas refieren a los diferentes contextos que se van presentando en las unidades didácticas.

Este tipo de juegos permite que los niños se aproximen al conocimiento del mundo social y natural; estimula la interacción entre iguales, el desarrollo de las capacidades de asumir roles, el incremento de las habilidades sociales y cooperativas, como también la disminución de los niveles de agresión y mejora en los problemas de relación.

• En el segundo caso, la propuesta de juego es mucho más abierta que el anterior. Surge a partir de la exploración de materiales semiestructurados como: cartones, broches, botellas de plástico, rollos de cartón corrugado, rollos de papel higiénico, elásticos, globos, cajas, pluma, piedras, ramas, etc. Frente a la propuesta del maestro de jugar con ellos, son los niños y niñas quienes le dan sentido lúdico a los objetos. El maestro, utiliza consignas abiertas y va socializando los temas que surgen del grupo (por ejemplo las inundaciones, los padres sin trabajo, la pesca, la isla fantástica, los superhéroes). La intención de este juego es que aforren parte de lo que se presenta en otros tipos de juego y que facilitan la creación de situaciones imaginarias a partir de los diferentes intereses de los pequeños.

## d. Juego Proyecto o Proyecto Juego

El Proyecto Juego o Juego Proyecto es una propuesta que involucra una serie de actividades previas al juego en sí. A partir de un tema propuesto por el maestro, cada día los niños elaboran en forma grupal o en pequeños grupos, los diferentes materiales que servirán para el armado del escenario y el juego propiamente dicho. El acompaña junto con la presentación del tema, pone a disposición de los niños los materiales y los recursos que serán el "soporte" del juego. Por ejemplo, si el Proyecto Juego está relacionado con la feria de artesanas, los niños elaboran los productos que quieren vender (joyas, cuadros, ropas, novedades), prepararán carteles de propaganda, diseñarán y elaborarán las entradas para la feria, los folletos, el dinero, etc.

Si el juego pertenece al mundo fantástico, serán los pequeños quienes crean los personajes de ficción, elaborarán carteras, disfraces, muñecos, carraoles, vestidos, pelucas. El docente participa facilitando la construcción de los objetos y orientando en la construcción del argumento del material, mientras lo proponen un juego dramático grupal. Este comienza en la misma etapa de elaboración del material, mientras van probando o van ensayando con él, durante el desarrollo del juego, es importante la intervención del docente en la reelaboración de las experiencias.

## e. Juegos en el patio

El juego en el patio es un momento rico para observar a los niños y facilitar la aparición de juegos tradicionales de diverso tipo. En general, el juego en el patio se realiza en espacios amplios, al aire libre o patios cubiertos en donde hay aperturas de juego o elementos que ofrecen a los niños un desafío motor. También pueden dibujarse diseños específicos en el piso (rayuelas, recorridos para los autos, etc.) y contar con pelotas y arenal (Rodríguez Sáenz, 2008)<sup>12b</sup>

A menos que el maestro sea quien propone un juego (por ejemplo, ensentando una ronda o una mancha), en general no tiene viene activamente en los diferentes juegos. Su función es la de cuidar que no se generen situaciones riesgosas, observar las diferentes acciones y animar al juego grupal.

<sup>12a</sup> Sarié, P. (2008); El Juego dramático en la escuela infantil. En: Sarié, P. (Coord.); "Entendiendo el juego: Enseñando jugando y conviviendo". Ed. Ad. Norma, 2008.

<sup>12b</sup> Rodríguez Saenz, I. (2008); Si jugamos en el patio. En: Saenz, P. (Coord.); "Entendiendo el juego: Enseñando jugando y conviviendo". Ed. Ad. Norma, 2008.

OJO



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNIDADES CUMULATIVAS PARA LA EDUCACION MECANICA

Rodríguez Saenz (2008) señala que en cuanto a la organización del espacio físico del patio, el maestro puede disponer:

- Espacios para juegos de destrezas físicas; se sugiere contar con tredadoras, hamacas, sogas, neumáticos, cochonetas, bandos, que permitan saltar, correr trigar, hacer roles, etc.
- Espacios para juegos dramáticos; cajitas, bolsas de tela, elásticos, cartones corrugados, cajones, que permita a los niños armar casas, refugios, cuevas, escondites y explorar distintas posibilidades de juegoss simbólicos.
- Espacios para la expresión plástica; se pueden preparar paredes, partes del piso grandes papeles, para que los niños dibujen con tintas.
- Espacios de construcción; con grandes cajas, maderas para armar, piezas grandes de encastre, que posibiliten la construcción.
- Espacios con juegos regados; pueden dibujarse en el piso rayuelas, ta-te-ti, pistas.
- Espacios de juego con arena; con baldes, patas, regaderas, moldes, envases plásticos, tamices, animalitos y muñecos autos o camiones de carga y descarga, recipientes con agua que permitan a los niños modelar, travesar, explorar, cavar, moldear.

Finalmente, el juego en el patio es una gran oportunidad para la enseñanza de juegos tradicionales. La rayuela, la escondida, la mancha, las rondas, los juegos con las palmas se instalan en el jardín si el maestro tiene la decisión de enseñarlos con el claro objetivo de brindar a los niños la posibilidad de apropiarse de diferentes aspectos de la propia cultura y enriquecer así sus posibilidades de jugar con otros miembros del mismo grupo social.

1.2.2

f. Juegos virtuales.<sup>128</sup>

En principio, destacaremos que de todas las propuestas "recreativas" soportadas en formato digital que el mercado ofrece para niños y jóvenes, es posible diferenciar dos tipos que se distinguen por la intencionalidad para la que fueron creadas: a) videojuegos y b) Edutainment o software educativo.

Los primeros nuclean todo tipo de juego electrónico interactivo que ofrece una serie de actividades lúdicas, cuyo punto de apoyo común es el medio que se utiliza -plataforma electrónica-, con independencia de su soporte -ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, on-line y de la plataforma tecnológica que utiliza la máquina de bolígrafo, videoconsola conectable al TV, máquina recreativa, microordenador, video interactivo, red telemática, teléfono móvil-. (2001).<sup>129</sup>

Resulta obvio que la finalidad de los videojuegos reside exclusivamente en entretenimiento y proporcionar placer al usuario. Por software educativo, en cambio, se denomina a aquellos programas informáticos que han sido específicamente diseñados para contextos educativos formales o informales. En otras palabras, han sido confeccionados para que los usuarios, en casa o en la escuela, aprendan algo con ellos. Es importante destacar que la necesidad de adueñarse de sus potenciales destinatarios (niños) hace que estos materiales tengan una fuerte impronta lúdica (dada, por ejemplo, por el uso de colores intensos, por la presencia de comandos gráficos-no lúdicos-, por la presencia de un personaje que motiva la acción), por la estructura misma de las propuestas que presentan). Sin embargo, los programas educativos no buscan sólo entretenir sino también y primordialmente presentar, ayudar a construir o ejercitarn un determinado concepto (letras, números, colores) o habilidad del desarrollo (memoria, atención, cognición) o bien proveer un entorno para que los niños elaboren un determinado producto (un cuento, la carátula de su carpeta, el diseño de un mural, etc). Es decir, son materiales que conjugan objetivos educativos y de entretenimiento, por lo cual algunos autores también los llaman "edutainment" (Díez Gutiérrez, J. 2004).

En la actualidad, unos y otros son parte de los bienes culturales que conforman el entorno cotidiano de muchos niños, lo que los torna objetos familiares para ellos. Independientemente de la finalidad para la que fueron creadas, los niños aprenden a utilizarlos como medios de juego de modo informal, a través del ensayo y error. Aún cuando el campo de los juegos virtuales suscita muchas controversias, para algunos investigadores, la interacción con cierto tipo de juegos digitales puede implicar "una serie de operaciones cognitivas; recordar, poner a prueba hipótesis, predecir y planificar estratégicamente..." (Buckingham, 2008).<sup>128</sup> Por su parte, Raznowszyk (2002) señala: "creemos que la riiqueza de algunos juegos computacionales, especialmente los más complejos, estimulan el desarrollo de capacidades cognitivas como anticipación, evaluación y selección, entrenamiento en la resolución de problemas y adaptación a estímulos completos y siniestros, destrezas visomotoras y espaciales etc., lo que implica el enriquecimiento del pensamiento en todos sus niveles".<sup>129</sup>

Por otra parte, para los niños pequeños, los juegos digitales son la puerta de entrada a la cultura informática y lo enfrentan a una diversidad de notaciones simbólicas. En la mayoría de los juegos actuales podemos encontrar informaciones textuales, sonido, música, animación, video, fotografía, imágenes en tres dimensiones... en una sala fantástica.

Además del contacto libre con este tipo de materiales, algunos juegos digitales ofrecen la oportunidad de poder ser utilizados por el docente como una suerte de herramienta que se subordina a sus intencionalidades didácticas ligadas a promover el aprendizaje de otras áreas curriculares. De este modo, es posible proponer situaciones en las que los niños utilicen juegos informáticos para diseñar una invitación a un evento escolar, para escribir carteles con su nombre, para crear bandas numéricas, etc... siempre bajo la guía atenta del docente.

Finalmente, la inclusión de juegos digitales en el funcionamiento de jardín también se justifica por su potencialidad para el trabajo cooperativo (a través de los proyectos colaborativos que se desarrollan con ellos), para optimizar la interacción con la familia y la comunidad (mediante su referencia en los trabajos de escuelas y aula, por ejemplo), para abrir las puertas de la sala y el jardín al mundo (a través del Internet, las redes),

Como docentes resulta pertinente la incorporación de los juegos digitales en las situaciones cotidianas de jardín para brindar a los niños un contacto más sistemático, formal y orientado sobre la computadora. Esto supone recuperar el valor de las nuevas tecnologías como potenciales generadores de situaciones de juego y aprendizaje, entendiendo que esta capacidad no reside exclusivamente en las características específicas del material en sí mismo sino en el modo en que éste es seleccionado, secuenciado y ofrecido a los niños. Es por ello que la inclusión de juegos digitales deberá ser cuidadosa de los riesgos y limitaciones que toda tecnología trae aparejada, vigilantes del sentido educativo que debe perseguir su incorporación y provechosoas de las potenciailidades didácticas que los mismos ofrecen.

### g. Juegos con objetos

Las salas de jardín de infantes están repletas de objetos para jugar. En ocasiones, los maestros proponen diferentes tipos de juegos con el propósito de descubrir las propiedades físicas de algunos de ellos o jugar a construir.

Para el caso de los juegos de construcción como propuesta grupal, estos juegos se asocian al aprendizaje de aspectos vinculados con las ciencias físicas (como los conceptos de gravedad, estabilidad, equilibrio, balance o interacción de fuerzas), la representación simbólica (como la construcción de escenarios y la reproducción de ciertas construcciones de la vida real como edificios o puentes), los lenguajes artísticos (especialmente los vinculados con la armonía en la construcción, el diseño y la simetría) y la interacción verbal en el transcurso del juego, el hábito intencional y la anticipación de metas (Saré y Rosas, 2005).

Los niños construyen otorgándole una significación a lo que están reuniendo y superponiendo o articulando los diferentes bloques. En los más pequeños esta significación aparece una vez realizada la construcción y en general realizan "torres", en los que prima la búsqueda de equilibrio y el dominio de la altura de las piezas. En cambio, los niños mayores anticipan y construyen en base a las ideas que tienen sobre el material o a los juguetes que acompañan la construcción.

0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE CURRÍCULOS Y EVALUACIÓN

### ORGANIZACIÓN CURRICULAR

En cuanto a los juegos de conocimiento físico, en la propuesta de Kamii y De Vries (1983), la posibilidad de realizar diferentes tipos de acciones sobre los objetos, contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico matemático al permitir la descentración, la coordinación de diferentes puntos de vista y la cooperación con otros.

En relación con el "conocimiento físico", estas investigadoras diferencian tres tipos de actividades: las mecánicas o de desplazamiento, las de transformación y las mixtas. Empujando las cosas, haciendo rodar, soplándolas, armando estructuras complejas ya sea por superposición o encastre; el niño puede observar cómo reaccionan los objetos y aprender sus propiedades.

Si bien el maestro no puede anticipar como van a jugar los niños con los objetos, la forma en que se observan los materiales, la cantidad disponible, el modo en que acompañe los procesos de construcción (por ejemplo, acercando nuevos materiales en función de las necesidades que observa en los diseños de los niños, haciendo preguntas, invitando a observar las construcciones de otros compañeros, señalando aspectos logrados en la ubicación de los bloques, construyendo con ellos, etc.), puede facilitar el desarrollo del juego y sostenerlo a fin de alcanzar lo que los niños se proponen (Sarlé, 2005).

#### ¿QUÉ ES EL ROL DEL EDUCADOR EN EL JUEGO?

El docente con su intervención facilita la aparición del juego al habilitar espacios, tiempos, materiales y contenidos sobre los cuales jugar. Brinda nuevas experiencias que alimentan, promueven y enriquecen la actividad espontánea del niño orientándola a los fines de la escuela.

• Antes de proponer un juego, el docente practica conocer a su grupo, sus intereses, sus necesidades y saber desde dónde debe partir para poder ofrecer experiencias enriquecedoras, pertinentes y contextualizadas. Es por ello que observa, registra, analiza y reflexiona sobre los temas que le agradan a su grupo, los materiales que aportan, la forma de resolver sus problemas, el modo en que se pone en juego la imaginación, los conocimientos que poseen, la interacción entre ellos.

• En el momento de diseñar las propuestas, el maestro debe tener en cuenta que cada instancia lúdica se diseña teniendo en cuenta los propósitos, contenidos, materiales, consignas, espacios y tiempos. En la planificación se requiere contemplar las iniciativas y propuestas de los niños en relación con los recorridos temáticos seleccionados por el docente. Así mismo, el maestro debe contemplar cuál será su forma de intervención y las posibilidades que otorga el juego al desarrollo de los contenidos propuestos.

• Mientras transcurre el juego, el docente habilita los espacios, interviene para motivar roles, marca los tiempos de juego y amplía el contenido. Es decir, su rol no es指引 sino que juega, sugiere, pregunta, opera como generador de oportunidades significativa.

• Durante el juego, la presencia del maestro es la que marca la diferencia entre jugar ese juego en su casa y jugarlo en la escuela. El maestro es quien facilita el juego en los niños y los ayuda a establecer relaciones entre "pensar la acción" y "ejecutarla", define reglas, límites, tiempos y espacios.

• La observación del juego le permitirá conocer mejor a los pequeños, descubrir qué porciones del conocimiento son comprendidas por ellos y cuáles requieren un mayor trabajo.

• Al finalizar el juego, resulta iluminador analizar algunos ejes que le permitirán volver a presentar la propuesta lúdica y realizar las adecuaciones necesarias para que los niños puedan jugar mejor. En este sentido, conviene tener en cuenta cómo los niños se integraron al jugar, cuáles fueron los roles que se resolvieron; quienes actuaron como líderes; qué aspectos de la realidad se pusieron en acto; cómo se distribuyó del espacio y el tiempo asignado; qué dominio mostraron los niños de las reglas de juego.

Si el educador es capaz de realizar una buena lectura de lo vivido por los niños, esto le permitirá concretamente, volver sobre sus propuestas para reformularlas y/o optimizarlas, brindándoles a los pequeños la posibilidad de vivir experiencias positivas, placenteras y enriquecedoras.

En este sentido, es importante repetir los mismos juegos. Es decir, posibilitar que los niños puedan jugar más de una vez a lo mismo. La primera vez descubrirán el modo de hacerlo, en tanto en las siguientes comienzan a apropiarse del juego, podrán anticipar algunas cuestiones y encontrar estrategias más convenientes para lograrlo.

RESOLUCIÓN N° 0150 C.G.E.  
Expte Grabado N° (968366).-

104 Ver definición de "Unidad Didáctica" en la Organización Curricular. 1 Página. Marco Europeo de Evaluación y Desarrollo. (Capítulo 4)





Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

UNA DILEXIT ESTUDIANTES DEDICAR A LA EDUCACIÓN

### ■ Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

#### Núcleo de Aprendizajes: IDENTIDAD

Constituye el proceso de conocer y conocerse, construirse como persona, construir su subjetividad, su identidad individual y sociocultural.

La adquisición gradual de la identidad se realiza mediante la construcción de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros, y mediante el descubrimiento de las características y atributos que le sirven para definirse como persona con entidad y características propias, diferenciadas de los demás. En este proceso los niños construyen su identidad sexual que es un juicio sobre su figura corporal, sea hombre o sea mujer y su identidad de género, que es el conocimiento de las funciones y características que la sociedad asigna como propias de la niña o el niño".<sup>134</sup>

El conocimiento y control progresivo del cuerpo es uno de los primeros referentes para reconocerse y convivir con otros, estableciéndose vínculos de amistad y parcialidad entre los niños y niñas. Al lo largo de la etapa infantil debe conseguirse que los niños y niñas conozcan global y parcialmente su cuerpo, disfrutar con élas y servirse de las posibilidades expresivas de su cuerpo para manifestarlas.

Para que los niños y niñas aprendan a manifestar su singularidad y, a reconocerse y apreciarse como personas, deben ir procesando y desarrollando sus capacidades, características personales, sus intereses, ideas, decisiones y fortalezas, expresándolas y aplicándolas en actividades diarias.

El concepto de uno mismo no es objetivo, la imagen positiva de sí mismo y la autoestima es en gran parte la internalización de lo que le demuestran quienes lo rodean, su familia, los miembros de la institución educativa y la comunidad de pertenencia.

En la relación entre el Yo y el Otro y el mundo externo, los niños y niñas potencian sus capacidades cognitivas, afectivas y de interacción que favorecen su desarrollo pleno y armónico.

En este proceso de diferenciaciones progresivas, es decisivo el reconocimiento de la propia individualidad frente a los demás y frente al mundo que posibilita actuar constructivamente y sentirse parte de un grupo. Es a la edad del jardín donde los niños y niñas afianzan e internalizan normas y valores que la sociedad transmite y que favorecen la regulación del propio comportamiento y el respeto a los otros y la defensa de sus derechos.

#### Orientaciones didácticas:

• Los educadores deberán ser conscientes de que todos los niños y niñas tienen posibilidades de desarrollar todos los aspectos de su persona, es por esto que generarán situaciones que permitan a los educandos el descubrimiento de sus fortalezas y potencialidades, la superación de desafíos y la tolerancia a la frustración.

• Será necesario que se brinden espacios donde los niños y niñas puedan vivenciar diversas experiencias que colaboran en el descubrimiento y conocimiento de sus características físicas, intereses y gustos que son propios de su singularidad y de aquellas personas que le son significativas.

• Teniendo en cuenta que a la edad del jardín de infantes los educandos conocen ciertos elementos, prácticas y costumbres familiares y de su entorno inmediato, es fundamental que se propicien el respeto por culturas distintas, tan valiosas como las suyas.

• El docente podrá organizar actividades, por un lado, que favorezcan la valoración de su cuerpo y de sus posibles expresiones, tales como la música, el baile, la dramatización, etc., por otro lado, que acerquen a los niños y niñas a otras culturas, a través de entrevistas, relatos, historias, cuentos con imágenes, videos y visitas a espacios significativos.

• Resulta esencial generar un ambiente educativo donde constantemente se promueva la valoración positiva en las relaciones interpersonales, evitando comparaciones, desvalorizaciones y rotulaciones, y se destaque en los logros, los aportes y los aciertos de cada uno de los actores educativos.

• Para favorecer el respeto por las características de los demás es importante el diálogo con las niñas y niños para que comprendan que así como a ellos les agrada que los consideren y valore como son, los diferentes también tienen esta necesidad.

- El educador favorecerá la autoafirmación de su imagen y cuidado personal enseñando a los niños y niñas a realizar actividad física, a preocuarse por su presentación, a seleccionar los alimentos que ingieren, evitando los que les puedan ocasionar efectos negativos, etc.
- Si bien la identidad de género se va formando principalmente en el contexto familiar, es muy importante no caer en estereotipos rigidos, determinando algunas actividades exclusivamente para los niños y otras para las niñas, sino ampliar el conocimiento de los roles y funciones que en la sociedad desempeñan mujeres y hombres.

#### Núcleo de Aprendizajes: AUTONOMÍA

La autonomía hace referencia a la adquisición progresiva, de los niños y niñas de la capacidad para valearse por sí mismos y su sentir, pensar, y actuar. Es el resultado de procesos interdependientes, y de las posibilidades que tengan para indagar, explorar, proponer, decidir e ir asumiendo gradualmente responsabilidad por sus diferentes actos.

La autonomía está estrechamente vinculada con procesos que se inicián desde temprana edad y de la convivencia con otros educándose en valores socialmente compartidos. Se facilita a través del desarrollo de la confianza y de la conciencia de sus habilidades corporales, socioemocionales e intelectuales. Un ambiente rico en situaciones de ejercicio físico y comunicación corporal facilita su interés por interacción con su medio y las soluciones motoras. Conocer su cuerpo, y actuar según sus posibilidades y limitaciones, favorece una vida saludable.

Desarrollar y comportamientos cognitivos, afectivos y relacionales que le permitirán desenvolverse con autonomía creciente en la vida cotidiana.

El cuidado de sí incluye diferentes aspectos: salud, higiene y limpieza, alimentación, descanso... Que los niños puedan manifestar su iniciativa, proponer ideas y estrategias, vivenciar confianza ante situaciones nuevas, favorecerse en los niños y niñas la adquisición de seguridad, seriedad y gozo que redundarán en el desarrollo gradual de una mejor calidad de vida y un bienestar integral.

#### Orientaciones didácticas:

• Es muy importante que los docentes consideren los distintos significados que la actividad motora puede tener para los niños y niñas. Esto contribuirá en el desarrollo de una percepción de sus posibilidades y limitaciones y a que puedan expresarse con libertad y progresar en sus habilidades motrices, de coordinación. • Las propuestas estarán orientadas a favorecer una imagen global del propio cuerpo y las características que nos distinguen de los demás. Se fomentarán en los niños y niñas prácticas que se relacionan con el cuidado de sí mismos y de su medio, que les permitan descubrir el valor del desarrollo de una vida saludable, con una actitud proactiva en su seguridad y bienestar.

• En cuanto a la prevención de riesgos, se generarán permanentes espacios de reflexión donde en conjunto busquen y discutirán posibles situaciones que puedan atentar contra su seguridad. • El jardín ofrecerá condiciones físico ambientales y oportunidades de cuidado y preocupación por su salud. Puede ser abordado a partir de múltiples actividades cotidianas: la higiene personal, el aseo de los espacios, la limpieza de los materiales que usa diariamente, los momentos de alimentación, las actividades al aire libre y la experimentación de bienestar.

• El cultivo de algunos vegetales, el consumo responsable de los alimentos que los niños y niñas ingieren diariamente (fecha de vencimiento, condiciones de los envoltorios, etc.) y las formas de optimizar su valor nutritivo.

• Para potenciar en los educandos actos independientes e iniciativas, los adultos deben dar confianza y brindar distintas oportunidades, emitiendo juicios constructivos y positivos.

• Es relevante que los niños y niñas vayan reconociendo sus potencialidades, para ello se crearán situaciones en la que puedan vivenciar sus cualidades, sus ideas, lo que saben, lo que saben hacer, sintiendo que todos pueden realizar acciones por sí mismos y adecuadamente. • El educador favorece la autonomía cuando brinda responsabilidades de progresiva complejidad permitiendo que aprecien sus logros y esfuerzos. Es muy diversa y variable la posibilidad de responsabilidades que los niños y niñas pueden asumir, como son las referidas al orden, aseo de ambiente, cuidado de plantas y animales...



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

3 PARTE

INSTITUCIONES CIVICAS PARA LA EDUCACION FISICA

### Núcleo de Aprendizajes: CONVIVENCIA

Implica el establecimiento de relaciones interpersonales, las formas de participación y colaboración, el sentido de pertenencia y la aceptación de la diversidad, reguladas por valores y normas socialmente compartido.

El "aprender a vivir con los otros", debe ser considerado una prioridad educativa, el educador generará actividades integrales (cognitivo-emocionales-conductuales), que favorezcan una buena convivencia. La complementación entre familia e institución educativa es fundamental, y se deberá trabajar en forma adecuada, respetuosa a la actividad humana, y especialmente la interrelación personal.

La convivencia o vivir con armonía con los otros se da cuando se comparten experiencias, vivencias y sentimientos. Para mejorarla esaconsejable desarrollar las actitudes de comprensión (ponerse en el lugar del otro), tolerancia (aceptando que los otros piensen diferente, es decir, aceptar a las personas como son, aunque no se compartan sus ideas).

Cuando se trabaja en equipo se potencia el aprendizaje porque se participa de las respuestas y razonamientos de los otros. El aprender a convivir es una tarea diaria y contribuye en el perfeccionamiento de la vida humana.

La escuela debe formar en normas y valores para ayudar a equilibrar algunos de los factores negativos de la cultura actual, como la falta de respeto a cualquier límite, el descontrol, la violencia, el desconcierto ético y el texto irritable.

Los valores se enseñan en el ámbito transparente de libertades. La atención a un valor nace de una experiencia interior de descubrimientos, una experiencia que no se puede producir mediante desecharse en una relación causa-efecto, lo único que se puede ofrecer son condiciones de aprendizaje.

Cuanto más feliz sea una persona, menos dispuesta estará a ser desctructiva. Quien no valora su vida, tampoco valora la de otros. Quien trabaja para el bienestar (que no es mero confort, aunque lo incluya), trabaja para la ética, para la salud y en contra de la violencia.

#### Orientaciones didácticas:

- Para favorecer la participación y colaboración, es fundamental que el docente brinde oportunidades a los niños y niñas para que elijan y cooperar con otros, participando en actividades grupales. El juego dramático ofrece excelentes oportunidades para ello. A través del juego, los niños y niñas, ejercitan la inestimable destreza de conciliar "límites y libertad", dilema básico de los grupos humanos. El juego aúna el querer, la mente y el corazón; nos inunda de entusiasmo, nos prepara para afrontar la adversidad y para responder de ella. Nos pone de lleno en la inevitable condición humana de seres de relación.

- Para ayudar a construir valores y normas sociales se requiere que los niños y niñas las vivencien en el funcionamiento de juegos y actividades grupales, y en la internalización a través de la práctica de los valores esenciales para una convivencia democrática.

- La actitud del adulto cuando interviene en situaciones de conflicto entre niños y niñas es un referente que los orienta para adquirir progresivamente estrategias pacíficas y de diálogo.

- Se favorecerá el respeto por la diversidad de las personas, destacando las características de cada uno, y el aporte que significan al conjunto de la sociedad, con un saber o hacer distinto.

- Para desarrollar en el grupo de pertenencia es decisivo que los niños y niñas puedan vivenciar experiencias relacionadas con la identidad nacional y provincial a través de personajes significativos, expresiones, costumbres, simbólos, patrimonios históricos, asumiendo el respeto por las distintas culturas.

- Es fundamental el trabajo con proyectos de bien común, que apunten a problemáticas locales, a la preservación del medio ambiente y al respeto de los diferentes Derechos del Niño.

- El educador favorece la autonomía cuando brinda responsabilidades de progresiva complejidad

posibilitando que aprecien sus logros y esfuerzos. Es muy diversa y variable la posibilidad de responsabilidades que los niños y niñas pueden asumir, como son las referidas al orden, aseo de ambiente, cuidado de plantas y animales, etc.

### Ámbito de Experiencias de Aprendizajes: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

"El arte es la expresión de los más profundos pensamientos por el camino más sencillo." Albert Einstein

#### Lenguajes Artísticos

La Educación Inicial cumple un papel fundamental como mediadora de valores generando y favoreciendo canales de comunicación entre los niños y niñas y la cultura. En estrecha relación el arte y la educación son creadores y transmisores de cultura.

El arte permite plasmar el mundo interior del individuo expresando sus aspectos sensibles y afectivos, como importa la subjetividad y su relación con el mundo exterior, produciendo una huella de identidad que permite representar y comunicar la realidad de diversas maneras.

Según Olga Cossettini las "El niño, sumido en el éxtasis del juego, inventa su música que traspasando su cuerpo se hace danza, percibe sonidos disueltos en su mundo y hace canciones, toma sugerencias de la realidad transponiéndola sutilmente a través de un incansable soñar, levanta construcciones con los elementos más simples y extraños y nos hace pensar en un arte esencialmente creador".

La tarea de la Educación Inicial será proporcionar un ambiente que favorezca el encuentro de los niños y niñas con los lenguajes artísticos permitiendo la singularidad de cada sujeto, favoreciendo el desarrollo de la sensibilidad, potenciando la creatividad, ampliando sus posibilidades de inventar, imaginar, transformar, valorando los procesos que llevan a la creación.

#### Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN CORPORAL

"Si pudiera decirlo, yo tendría que danzar" Isadora Duncan

#### Fundamentación

Pensar en la expresión corporal, no remite a reflexionar sobre la naturaleza de la vida misma. Todo individuo se manifiesta a través de su cuerpo, cualquiera sean sus producciones y los medios que utilice, siempre está presente como retrato vivo de lo que somos, hacemos y sentimos. Esta forma espontánea de manifestación, traduce el dinamismo del organismo que vive en el mundo.

Cuando se hace referencia a la expresión corporal, muchos son los significados y connotaciones implícitos, pero todos tienen un denominador común: el cuerpo, considerado como el primero y más natural de los instrumentos de comunicación, como afirma Michael Barnard, "el cuerpo es el lugar en que la sociedad se mira, se experimenta y obra sobre ella misma".<sup>135</sup>

Por un lado puede pensarse la expresión corporal, desde el aspecto biológico del ser humano, como expresión natural, como soporte de ser en el mundo, como lenguaje del cuerpo y por otro, desde la disciplina, que desde un enfoque técnico y metodológico propias, aborda al cuerpo en movimiento, favoreciendo la expresión, la comunicación y la creatividad.

La expresión corporal, como disciplina, debe tener presencia en la Educación Inicial, ya que el cuerpo constituye el eje transversal en el que se inscriben todos los aprendizajes y experiencias que tienen lugar a lo largo de la vida.

Los niños y niñas, se manifiestan naturalmente a través de su cuerpo, en tanto gestos, miradas, sonrisas, llantos, juegos, lenguaje, que se producen en relación a un "otro" que decodifica el mensaje. Este lenguaje corporal es un aspecto vital y constituye un medio de comunicación frente a situaciones y conflictos que no puede comunicar por medio de las palabras.

Todos los aspectos de la relación de los niños dirigidos al conocimiento, a los vividos en el plano afectivo, están vinculados con la corporeidad. Por lo tanto, la educación corporal constituye el punto de partida para toda acción educativa. Así es, como los niños y niñas deben ser abordados desde la globalidad, como sujetos psicomotores, valorizando sus acciones corporales, movimientos y gestos, como elementos esenciales para aprender y operar.

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

<sup>135</sup> Castellano, Osvaldo. "Comunicación, Danza y educación". Colección "Nuestro Educador". N° 50. Ed. SEDUC. Santa Fe, 2001.  
<sup>136</sup> Saussure, Louis. "Cours de Linguistique Générale". G. T. P. Traducción de J. M. Martínez. Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1970.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES MARÍA MARGARITA GODOY

RESOLUCIÓN N° 0150 C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

Los elementos que constituyen el objeto de estudio de la expresión corporal son: el cuerpo, el movimiento y el tono muscular; en relación al espacio, al tiempo y a la energía empleada.

Se acerca al cuerpo desde la sensación-expresión, favoreciendo la exploración y el "desarrollo de los sentidos, tanto de los sensores captivos (vista, oido, gusto, tacto y olfato) que nos proporcionan información sobre el mundo exterior y sobre el exterior de nuestro cuerpo; como de los intercceptores, los que nos aportan información sobre el interior de nuestro cuerpo, en forma especial los propioceptivos, (es decir las sensaciones de matricidad, peso y ubicación de nuestro cuerpo) que incluyen los kinestésicos relacionados con la percepción de los movimientos".<sup>140</sup>

El tono muscular indica el grado de tensión y relajación muscular sea en estado de reposo o en actividad, es la trama del movimiento y está íntimamente ligado a las emociones. El tono participa en todas las funciones motoras, actitud, postura, gesto, y constituye el soporte esencial del lenguaje extraverbal. Cuando se aprende a regular el tono muscular se emplea de manera adecuada la energía para cada movimiento, gesto o desplazamiento que se quiere realizar.

El espacio y el tiempo constituyen un todo indisoluble, son nociones abstractas, que se materializan a partir de un cuerpo que actúa, se mueve o se desplaza. El niño estructura estas nociones "desde la vivencia corporal, el espacio que ocupa su cuerpo, objetos y sujetos de la acción".<sup>141</sup>

Desde esta disciplina resulta importante adquirir y profundizar sobre estas nociones ya que favorecen la organización de toda acción corporal y la construcción de distintas maneras de apropiarse del espacio en movimiento.

### Propósitos:

- Respetar el derecho y la necesidad de los niños y niñas de comunicar sus vivencias a través del arte, y de descubrir nuevos modos de expresión.
- Ofrecer situaciones en las que se privilegie la vivencia corporal, el goce por el movimiento y la comunicación con los otros con los objetos, favoreciendo la construcción de vínculos en el grupo.

- Proporcionar diferentes espacios, la sala, el patio, el parque, en los cuales, por medio de la vivencia, la exploración y la improvisación de movimientos, gestos y desplazamiento, se contribuya al conocimiento del propio cuerpo.

- Diseñar situaciones de enseñanza que permitan explorar el cuerpo en forma global y segmentaria, reconocer sus partes, vivenciar diferentes contactos, apoyos y límites corporales.
- Promover diferentes situaciones para que por medio del lenguaje expresivo del cuerpo se adquieran las nociones espaciales y temporales.

### Contenidos:

Están relacionados con el conocimiento del propio cuerpo: con la sensopercepción como aprehensión sensible de sí mismo y del mundo exterior con la experimentación y exploración del movimiento corporal y tiempo, en el espacio, con la energía y la tonicidad como elementos estructurales del esquema corporal y facilitadores en la construcción de la imagen corporal. "El mundo de las sensaciones y sus relaciones va construyendo la imagen corporal de cada individuo en estrecha relación con los demás".<sup>142</sup> Por lo tanto esta imagen se concibe en relación social, centrando su atención en el movimiento expresivo y sus consecuencias comunicacionales que favorecen el libre juego de la experiencia vivencial aprendan a reflexionar y evaluar las producciones realizadas utilizando imágenes, objetos, palabras y representaciones diversas.

Se puede agrupar el contenido de la expresión corporal en los siguientes apartados:

Toma de conocimiento y sensibilización del propio cuerpo:

- Exploración de los ritmos internos como el pulso, la respiración.
- Exploración del cuerpo global y segmentario, reconocimiento de las partes que lo componen.
- Exploración de las sensaciones orificias, auditivas, visuales, gustativas y táctiles.
- Exploración de estados de tensión y relajación.

### Acerca de sus significados

Dentro del ámbito escolar, en el marco de los Lenguajes artísticos, la expresión corporal, como núcleo del pensamiento, ofrece un espacio de encuentro, de vivencias, de oportunidades privilegiadas para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.

Es considerada un (...) lenguaje artístico que establece una manera 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.<sup>143</sup>

"La expresión corporal como tarea artística-educativa se propone prioriza: lo subjetivo en el registro y exploración de percepciones, la capacidad de juego simbólico, el desarrollo de la fantasía creatora, la comunicación, mediante un estilo propio de movimiento -de lo que se siente, se imagina o desea".<sup>144</sup>

La específica de la expresión corporal está en el "hacer", como danza que estará al alcance de todos los que se permiten compartir este espacio de libertad. No se requieren habilidades ni destrezas específicas.

Teniendo en cuenta que el lenguaje corporal de los niños y niñas se va restringiendo a medida que avanzan en su desarrollo y se constituyen en individuos socializados, la expresión corporal es un medio de participación para ampliar el conocimiento del cuerpo, posibilidades y limitaciones; explorar a través del movimiento; comunicar sensaciones, emociones, angustias y alegrías; desarrollar la imaginación a través de actividades placenteras; enriquecer la imagen corporal, por lo tanto favorecer el conocimiento de una identidad más rica.

El placer siempre está presente y en la medida en que se brinden espacios de libertad, los pequeños y aprenderán sobre sí mismo y sobre los otros y podrán comprender y disfrutar mejor espectáculos y producciones artísticas diversas de su contexto, entorno social y cultural.

Así, como es importante que aprenda a descubrir al máximo todas sus potencialidades para crear, producir, dansar, es fundamental que aprenda a leer y dar sentido a las obras artísticas, "para que a través de estos lecturas pueda interpretar mejor el mundo y los acontecimientos sociales, de los cuales será un participante activo".<sup>145</sup>

Desde el enfoque teórico la expresión corporal puede ser entendida desde diferentes dimensiones: EXPRESIVA, RELACIONAL Y COMUNICATIVA COGNITIVA.

• Desde la dimensión expresiva, "la expresión corporal, así como la danza, la música y las otras artes, es una manera de exteriorizar estados animados", su práctica libera y extiende estados animados más o menos intensos y contenidos, produciendo un cierto alivio, "libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos percusivos". (Stokoe, 1967). Implica estimular, abrirse a las sensaciones, afinar los sentidos despertando la sensibilidad. Al ser una experiencia de movimiento libre y espontáneo, se aprende a crear, a encontrar lo nuevo, lo imprevisto, lo no habitual, apelando a la creatividad expresiva.

• La expresión corporal siempre se da en relación. El individuo se auto expresa mediante relaciones que establece con su medio, espacio, objetos y con los otros, con intencionalidad comunicativa. Cuando se traslada al terreno artístico aparece la expresión corporal como lenguaje que transmite un producto bellamente elaborado en un espectáculo (baile, teatro, mito).

• La dimensión cognitiva de la expresión corporal supone que toda idea que se quiere exteriorizar, requiere de un proceso mental, buscar los signos más apropiados para construir el mensaje. En este sentido, en cualquier acto de expresión corporal encontramos dos niveles: expresivo (acción externa: actividad manifestada a través del movimiento y del gesto) y cognitivo (acción interna: actividad oculta, pensamiento, sentimiento).

<sup>140</sup> Johnson, P. y Hart, R. "La exploración corporal en el juego de infantil". Puerto, Buenos Aires 1980.

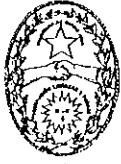
<sup>141</sup> Johnson, P. y Hart, R. "La exploración corporal en el juego de infantil". Puerto, Buenos Aires 1980.

<sup>142</sup> Leibnitz, A. y Accademy of the Royal Society. "Philosophie Morale". Ginebra, 1686.

<sup>143</sup> Johnson, P. y Hart, R. "La exploración corporal en el juego de infantil". Puerto, Buenos Aires 1980.

<sup>144</sup> Johnson, P. y Hart, R. "La exploración corporal en el juego de infantil". Puerto, Buenos Aires 1980.

<sup>145</sup> Johnson, P. y Hart, R. "La exploración corporal en el juego de infantil". Puerto, Buenos Aires 1980.



RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

INSTITUTOS CULTURALES PARA LA FORMACIÓN

- El cuerpo en el espacio y en el tiempo:
  - Vivencia del espacio interno y del espacio personal.
  - Exploración del espacio próximo, social y natural a partir de movimientos, desplazamientos y trayectorias, en forma individual, en parejas o en pequeños grupos.
  - Reconocimiento de los tiempos en la ejecución de los movimientos: rápidos, lentos, cortos, ritmicos, etc.
  - Exploración de diferentes objetos, formas, tamaños, colores.

El cuerpo como medio de comunicación:

- Exploración de la capacidad, disponibilidad y utilización del propio cuerpo como elemento expresivo.
- Exploración de las cualidades del movimiento: velocidad, intensidad, dirección del movimiento, etc.
- Desarrollo de movimientos en grupos, con otros, por medio del contacto físico y a distancia por medio de la mirada.
- Improvisación utilizando imágenes, fotos, relatos, situaciones, etc.

Estrategias metodológicas:

Las estrategias metodológicas de la expresión corporal son:

- La exploración
- La improvisación
- La reflexión

Los niños y niñas van explorando e improvisando a partir de una consigna, inventan formas de movimiento y libertad, van produciendo, actuando y bailando, dejándose llevar, por sus emociones y sentimientos, sin forzar, ni memorizar, ni ensayar modelos prefijados. Se privilegia lo casual y lo repentina, lo que se construye apelando a las posibilidades gestuales, miméticas, de desplazamientos que dan uno posee de manera natural. "En la improvisación lo fundamental es cómo selecciona sus recursos para resolver su mensaje en función de su intencionalidad comunicativa y su grado de emociонаlidad en la ejecución. Este es un aspecto importante de la disciplina, ya que su metodología se basa en ella." 143

Lo más importante es valorar el proceso que cada niño y niña lleva a cabo en la realización de la tarea, cumpliendo una finalidad la observación, la mirada atenta y la construcción de experiencias significativas por parte del docente, para que se establezcan adecuados vínculos en el grupo. Los vínculos se internalizan, según como se hayan interpretado y vivido las experiencias pasadas significativas, otorgándoles un cierto sentido en nuestro mundo interno.

La reflexión constituye un proceso posterior a la vivencia, caracterizada por la verbalización y la evaluación de la experiencia. Cada uno de los participantes debe poder poner en palabras, en imágenes, en gestos, en representaciones diversas, apelando a su capacidad de abstracción, lo que sintió, lo que le gustó, lo que no pudo realizar y el hubiese buscado, por dar algunos ejemplos. Estos momentos deben ser planteados desde el respeto y el compromiso para la producción propia y ajena para que constituya una instancia de aprendizaje, cuidando los comentarios que puedan criticar o desvalorizar. De esta manera se aprende; a valorar y a dar significado a diferentes producciones artísticas, a confrontar, a discernir, a trabajar en grupo y a comunicar las impresiones emocionales.

Orientaciones didácticas:

Se describen las condiciones que ayudan a organizar la tarea:

- Cada institución, según sus instalaciones, proveerá y organizará el espacio que se usará. Es fundamental determinar el espacio que se va a utilizar si siempre será el mismo, en la sala, el patio, o sala de usos múltiples o se irá cambiando según las experiencias. La docente a partir de la propuesta a desarrollar podrá analizar qué lugares y cuándo para las experiencias. La docente a partir de la propuesta a desarrollar podrá analizar qué lugares y cuándo para las experiencias.
- Es importante tener presente que los lugares amplios, al aire libre y con ruidos diversos, permiten experiencias lúdicas; en cambio si se trabaja en la sala se podrán organizar actividades de mayor concentración y relajación.

Nora Ros; 145

Se ofrece la posibilidad de expresarlo que ven, oyen, sienten y se imaginan, por medio del cuerpo en diálogo, para comentar sobre la clase anterior, para observar que está necesitando el grupo.

Es la instancia de entrar en contacto con el propio cuerpo, con las sensaciones, con la respiración, tomando conciencia de los apoyos y límites corporales a través de movimientos y/o desplazamientos lentos.

Se puede organizar una secuencia de actividades para preparar el cuerpo o bien ir inventando diferentes formas de "entrar en calor".

Desarrollo: Es el momento de la acción, de la creación, de la improvisación a partir de las consignas formuladas por el docente, que siempre estarán ajustadas a las necesidades, características y edades del grupo.

Se ofrece la posibilidad de expresarlo que ven, oyen, sienten y se imaginan, por medio del cuerpo en movimiento, por el uso de la voz o por el manejo de objetos. Cuándo se plantean actividades en parejas o en subgrupos, éstas favorecen la observación y la valoración de las producciones de los otros.

Cierre: Es la instancia final en la que se prioriza la reflexión y el diálogo. A partir de una palabra, de un gesto.

Resumen: La utilización de objetos nos acerca a la vida afectiva de los niños y niñas. Son recursos que invitan a la acción, promueven la exploración e integración sobre sus características. Se los expresa como estímulos para jugar, crecer y moverse u otras veces, para representar ideas o imágenes.

"Es interesante buscar en los objetos cotidianos, arquillos que por su forma, color, textura, comprometer a profundizar los contenidos de la tarea. Cuando se habla de objetos cotidianos se piensa en aquellos que se les representan a los chicos como parte de su entorno, como utensilios de cocina, elementos de limpieza, papeles de distintas texturas, distintas ropas, etc." 144

Otros ejemplos pueden ser: almohadones, sabanas, telas, cajas de cartón, pañuelos, sillas, mesas, arcos, pelotas, linternas, cintas, globos, elásticos, inflables, gomas de colores, baldes, hilos, trapos de piso, colchonetas, muñecos, peluches, ropa, cuadros, etc.

La música es otro recurso que se utilizará según la planificación propuesta. Se recomienda ver

canciones sugerido en el Núcleo de Aprendizaje Expresión Sonora y Musical de Jardín de Infantes.

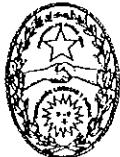
Pe: si que la intervención docente sea pertinente, es fundamental que conozca el qué, el por qué, el para qué y el cómo de la expresión corporal y su interrelación con los demás lenguajes artísticos. Para poder abordar esta disciplina es esencial que el docente vivencie su propio cuerpo a través de diferentes experiencias, reconozca sus posibilidades y limitaciones, disfrute del movimiento, desarrolle su sensibilidad y se permita jugar y crearse junto a sus alumnos.

"Una tarea artística solo puede llevarse a cabo si cada uno se compromete como individuo en la misma, es decir, pone sus experiencias, conocimientos, afectos, a disposición de los alumnos." 145

Se requiere de una actitud abierta, y debe contar con disponibilidad corporal y comunicacional. Según

0150





Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNANIMENDES CLAMOROSAS PARA LA LEGISLACION LOCAL

0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

### El canto:

Todo aprendizaje musical debe pasar por el cuerpo. El cuerpo como mediador entre la percepción y el conocimiento. Incorporar la música implica moverse, acompañarse con los pies y manos, jugar, sentir... La práctica musical consiste en escuchar, moverse, cantar, tocar y crear, siendo la audición la base de las demás.

La creación surge de la combinación de elementos conocidos. En la medida que el niño participe de un contexto estimulante, podrá combinar sus saberes poniéndolos al servicio de sus intereses y necesidades; en la medida que se amplíen las posibilidades de percepción sonora y musical podrá enriquecer sus producciones.

Si se brindan espacios y tiempos a la reflexión, el oyente podrá constituirse crítico y poner de manifiesto sus gustos y disgustos. Este ejercicio llevará a la práctica en forma cotidiana, tomando como objeto de análisis el entorno sonoro permite desarrollar la capacidad de escucha.

De la escucha -percepción- y la apreciación crítica -reflexión- surgen los gustos, preferencias y necesidades del grupo. Esto orienta la búsqueda del docente atento a fin de organizar el material de trabajo de la sala ampliando y complejizando las experiencias de sus niños. Teniendo en cuenta que el mejor momento para enseñar es aquél en que el alumno desea saber, el docente debe estar siempre atento y preparado a percibir y atender las necesidades de sus niños.

El docente, en el mismo proceso de búsqueda, a la vez que amplía su campo de conocimiento encuentra nuevos recursos para llevar a la sala. La actitud del educador de nivel inicial será la del oriente creativo, que distingue y crece musicalmente cuando incorpora nuevas experiencias desde lo sonoro; que participa del encuentro con artistas y abre la puerta de la sala para acercarlos a los niños, que confía en sus posibilidades y selecciona cuidadosamente las propuestas musicales para sus alumnos.

La tarea será entonces favorecer el desarrollo de la sensibilidad, ampliando las experiencias de audición, rescatando los diferentes puntos de vista y a partir de la relación dialógica ampliar la mirada, posibilitando el crecimiento colectivo.

Orientar el trabajo de las salas desde esta mirada sistémica, teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje implica pensar que las características y necesidades de cada grupo (afectivas, simbólicas, históricas, geográficas) son las que definen qué elementos permitirán ampliar las posibilidades de crecimiento de las personas hacia una formación integral, con el propósito de trascender a una vida mejor. El desarrollo musical en el Jardín de Infantes es parte de esa formación.

### Propósitos:

- Generar una actitud permanentemente abierta y experimental hacia el sonido y la música
- Valorizar el paisaje sonoro
- Promover la participación de los niños en experiencias musicales lúdicas y estéticas diversas, favoreciendo la construcción de la identidad cultural.

### Contenidos:

La propuesta es tomar tres ejes organizativos: la producción, la apreciación y la contextualización. La primera asociada al "hacer", la segunda al "sentir" y la tercera al "comprender" la música.

El Yo del niño se construye a partir de los "puedo, quiero, pienso". En la medida que la persona desarrolla estas posibilidades, logra hacer, expresar y comprender. A partir de la ampliación y el enriquecimiento de sus experiencias sonoras y musicales por medio de la exploración activa del entorno (comenzando por su voz, su cuerpo y siguiendo por los objetos), vamos brindando elementos al niño para que seleccione y combine lo que necesita.

### La voz:

- Exploración de la voz y sus posibilidades sonoras
- La voz hablada. Articulación, modulación y expresividad.
- Reconocimiento de la propia voz, su testitura y otras características.
- Reconocimiento de otras voces: sus compañeros, maestros...
- Discriminación de voces de diferentes registros: infantil, adulta, etc.
- El cuidado de la voz.

• Interpretación expresiva de canciones en forma individual y grupal

• Interpretación de distintas interpretaciones contadas o habladas

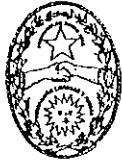
• Interpretación de canciones que incorporen juegos corporales o dramáticos.

### Fuentes sonoras e instrumentos:

- Exploración sonora de objetos. Y fuentes de uso cotidiano.
- Exploración de instrumentos musicales.
- Relación entre materiales y propiedades sonoras.
- Relación entre superficie, tamaño, forma de los objetos y sus cualidades sonoras.
- Exploración de los diferentes modos de producir sonidos: sacudir, percutir, raspar, frotar, entrecerrar, soplar.
- Exploración del cuerpo como productor de sonidos.
- Sonorización de cuentos y relatos.
- Producción de arreglos vocales e instrumentales: seleccionando y combinando sonidos.
- Producción de ritmos partiendo de la palabra.
- Trabajo de acción e inhibición del sonido
- Producción instrumental partiendo de otros lenguajes: gráfico plástico, corporal, teatral.
- Ejecución instrumental sobre bandas grabadas y con música en vivo.

### Experiencias de improvisación y creación:

- Creación de paisajes y climas sonoros.
- Creación de movimientos, sonidos, juegos corporales a partir de canciones, rimas, juegos de palabras, melodías, etc.
- Utilización del silencio como modo de revalorizar los sonidos y/o ritmos que surgen de los juegos.
- Creación de gráficas analógicas que permitan registrar la producción.
- Ejecución de acompañamientos ritmicos para las canciones o juegos de palabras.
- Utilización del movimiento para diferenciar las partes de una obra.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO COORDINADOR PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N° Expte Grabado N° (968366).-

"Como docentes, cuando sintamos que nuestra tarea musical no resulta satisfactoria, tal vez haya llegado la hora de que comencemos revisar nuestro propio vínculo con la música, de que por fin nos demos espacio para re-crear y reavivar nuestra propia musicalidad."

Teresa Usandivares

### Selección de Repertorio:

Dice Judith Akosky que para conocer el mundo, el niño debe atravesar todos los sentimientos de que dispone el humano. La música permite interpretar esos estados de ánimo, brindando a las personas un medio para expresarse. El niño comprende la musicalidad del entorno sonoro y se apropiá de este lenguaje dejándose llevar por la fantasía, la imaginación.

El maestro debe buscar el material que permita transmitir el amplio espectro de las emociones y sentimientos de los niños, y este material se halla en todas partes: en el entorno natural social, en las historias familiares, en la música del mundo. Mantenerse expectante en relación a lo que "sueña" alrededor abre un amplio abanico de recursos para abordar el trabajo de la sala.

En relación a la canción infantil, conviene reflexionar brevemente. Como es conocido por todos, no se puede rotular a las canciones como "para grandes" o "para chicos". Lo infantil de la canción está en la intenciónalidad que el adulto le otorga, o en la apropiación que el niño hace de ella por algún motivo que le otorgue especial significatividad. Puede un niño conocer, disfrutar, bailar, cantar, jugar, todas las canciones.

Elegir una propuesta musical incluye pensar en la variedad de temáticas que es necesario abordar; en las letras, las melodías, los arreglos, la interpretación...; pensar una obra que permita diferentes "escuchas", de acuerdo al bagaje de experiencias que cada persona va acumulando...;juje significa un momento de entrega al juego sonoro de los instrumentos o las voces.

Si bien, como se ha mencionado, todo el entorno sonoro constituye una fuente de aprendizaje, existen canciones que han sido compuestas especialmente para niños. Estas obras, cargadas de significación para los pequeños que abordan, por la simplicidad de la melodía o la breve extensión (que permite memorizarla con facilidad), por la sutilidad tímbrica del arreglo, por las posibilidades de juego que despierta, por las voces, el ritmo ... o por la conjunción de todos estos elementos, a decir de Violeta H. de Gaizta el "ángel", irán siendo seleccionadas por los niños de acuerdo a sus intereses y conformarán el repertorio propio de cada grupo.

También resulta interesante realizar registros seleccionando con los niños voces y sonidos que provengan de la exploración, activa del entorno. La audición y reproducción de estos sonidos posibilitarán, entre otras cosas, dramatizar, inventar historias, cuentos sonoros, canciones... De la audición a la producción, con ayuda de la voz, el cuento, los objetos, los instrumentos musicales.

Canto: Es fundamental, como se ha mencionado con anterioridad, favorecer un ambiente adecuado que permita la libre expresión de las personas a través de su canto. En coincidencia con Teresa Usandivares, se dirá que lo mejor a la hora de cantar es escuchar. La actitud receptiva y atenta por parte del maestro potencia las posibilidades de sus alumnos: "para que una canción sea deseable, para que sintamos el impulso de aprender, de apropiarnos, de prestarte nuestra voz, tuvimos que tener antes el tiempo y el espacio para escucharla, para conectarnos con ella". El propio goce del maestro constituye el mejor estímulo para que los niños escuchen con atención y sientan deseos de aprenderla.

Dentro del cancionero de la sala, se incluirán las canciones, rimas, juegos de palabras y sonidos inventados o recopilados por el mismo grupo en base a experiencias compartidas.

Producción: En esta instancia del proceso es cuando el "yo querido" del niño va tomándose posible. Quiere lo que conoce, valoría, enige; lo que pone de manifiesto su mundo afectivo: alegría, tristeza, amargura, felicidad, llanto, risa. Y cuando lo que quiere expresar no está contenido en ninguna de las "músicas" que suenan, entonces el niño puede buscar su propia forma y crear o re-crear en base a lo que conoce.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES Y ESTADISTICA

UNA AÑADIDA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACION MUSICAL

Cancionero sugerido:

Música para niños:

Maria Teresa Corral;	"El ronito de la gallinita"	Alejo Bonn	"Con los Pijamas Piluleos"
Judith Alzogaray;	"Ruidos y Ruiditos" (música)	Susana Bosch	"El Compartidor"
	"Cuadros Sonoros"		"Una fiesta extravagante"
Martina Baigún	"Bandas y Merendadas" I y II	Mercedo Ríos	
Luis María Presorti	"El Vampiro Negro"	Pedro Taitt	"Cantares de niñas"
	"Cassette Pirata"	Sandra Pérez	"Cantares de brincas"
Conjunto Sombrerito;	"Que subido de porqueña"	Rodolfo	"Dols a dols"
	"Jugos y Sustancias"		
	"El pecho en el fondo"		
Caracterísimos;	"Gira que Gira"	Gilberto Menéndez	"Muerte en Re Matoro" (Banda Coca Cola) (1987).
	"Te me pingüe lo traba"		"Papa 2000"
	"Me no de la Plata"		
	"Faltase más"		
Los Trigueros;	"Zapaterito"	El Taller de los Juguetes	"Mi hermana Musiquita"
	"Oloríoscopio"		
Prado y Páritos;	"Póntos y Puntitas I y II"	Rosa del Prado	"Mengolla Mengolla"
Los Muñequeros;	"Canciones colgantes"	Rosa Leon	"Canciones para niños" Vol I y II
	"Con todos los ritmos"		
Leda Valderrama y María Elena Walsh;	"Canciones del timbito de Montaña"	Eduardo Varela	"Ionización" (1931). Para conjunto de percusión
Mario Elena Walsh	"20 Grandes Éxitos"	Graciela Iglesias	"Almidonera" (1961). Para orquesta sinfónica
5 Encantando	"Encantados de cantarés"		
	"5 Encantando"		
La Banda del Grillo	"Vol I y II"		
Celio Arriba	"A pure fiesta"		
Magdalena Flórez	"Pistas de la fiesta"		
	"Ritales del verano"		
Teresa Usandivarán;	"Jugamos a cantar"		
Conjunto Pro Música de Rosario			(toda la colección)
Indio Universo	"Un viaje a los temas de los sonidos"		
Hugo Figueras	"Con todos los lentes"		

122

Música académica	Bach, G.	Oertura de la Ópera "Carmen"
	Beethoven, L.	Fragmentos de la Sinfonía N° 6 Dó (Pastoral); "Marcha turca sobre las ruinas de Atenas"; "Danzas Hungarias"; "Párvulos" del Ballet "Sylvia"
	Brahms, J.	
	Dobles, L.	
	Hohenel, G. F.	"Música para los reales fuegos de artificio"
	Mozart, W.A.	Pequeña Sinfonía Nocturna K 325
	Strauss, J.	"Marcha Redentiva"
	Tchaikovsky	Fragmentos del Ballet "Desconocidos" y de "El Lago de los Cisnes".
	Vivaldi, A.	"Las cuatro Estaciones" Op. 8, N° 1, 2, 3 y 4.
Música popular	Cárdenas Aguirre	"Diríos Aguirre Grupo"
	León Gieco	Toda su obra
	Leda Vallegrande	"América en Cuatro"
	Los Hermanos Cardoso	
Música contemporánea	The Bandoneón (1925); Competitor	Henry Cowell (EEUU), 1897-1985

123

Recomendados en la Web:  
[www.luispescetti.com](http://www.luispescetti.com)  
[www.elpapagayoazul.com](http://www.elpapagayoazul.com)  
[www.momus.com](http://www.momus.com)

0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N° 0150  
Expte Grabado N° (968366).-



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNIPLANEJOS. CIRCONLAJES PARA LA EDUCACION MIGRA

Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN PLÁSTICA

Fundamentación

Se han formulado muchísimas teorías para explicar el desarrollo de la expresión plástica infantil. Desde finales del SXIX hasta el presente, diversos autores han tratado de fundamentar las razones o motivos que llevan a los niños de todo el mundo, en distintos contextos pero en una misma edad cronológica, ha sumergirse en el goce de la creación.

También mucho se ha escrito acerca de la importancia de las actividades artísticas en la educación. Sin embargo, por desconocimiento de su valor o por miedo al cambio, la educación plástica sigue ocupando, en la mayoría de los casos, un rol secundario, como actividades de "relleno" de espacios.

Como docentes debemos comprender cuáles son las funciones que cumple en la educación, motivo por el cual están presentes en el currículum. Siguiendo a María Azucena Gaudio de Granato, más apontes provenientes de la experiencia de docentes del nivel, podemos distinguir las siguientes funciones:

**Función lúdica:** Para el niño, dibujar, pintar, modelar; son juegos en los que participa con mucho placer.

**Función simbólica:** La plástica es un lenguaje, aunque más ibérico y abstracto que el oral.

**Función comunicativa:** Como todo lenguaje, permite expresarse. El niño nos "habla" a través de sus producciones.

**Función emotiva:** Las actividades artísticas son proyectivas, le permiten al niño canalizar sentimientos, expresar emociones.

**Función estética:** Significa la apreciación y el goce de las diversas manifestaciones de la cultura y de la belleza en todos sus ámbitos.

**Función tecnológica:** Facilita el conocimiento, experimentación y manejo de materiales, herramientas y técnicas diversas.

**Función globalizadora:** Permite la globalización de todos los núcleos de aprendizaje que integran el currículum.

**Función ecológica:** Referida a dos aspectos, por un lado la contemplación y valorización de la naturaleza y la reutilización de materiales desechables ressignificándolos.

Por todo lo expuesto, podemos deducir claramente que la educación artística es generadora del desarrollo armónico del niño.

Todo ser humano necesita expresarse y comunicarse con los demás a través del lenguaje plástico. el niño es capaz de crear sus propios símbolos para proyectar su inferioridad y mostrar lo que él sabe del mundo, las relaciones con su entorno familiar, social y cultural. De ahí la importancia del respeto por su individualidad, no solamente por los productos que realiza sino por el proceso de creación de los mismos.

La creatividad, la imaginación, el sentido estético, la psicomotricidad, la coordinación viso-manual, la percepción, los sentidos, la sensibilidad, el placer y el conocimiento son elementos que están presentes en dicho proceso, proporcionando al niño el equilibrio necesario para que su aprendizaje sea más significativo. Sin ellos, la formación del niño será incompleta y dificultará la relación con él mismo y con los demás.

Propósitos:

Debemos considerar que los alumnos llegan a la sala con sus propias individualidades, por lo que jamás tendremos grupos homogéneos en el que todos aprenden al mismo tiempo y del mismo modo. Por ello es que los propósitos estudiados son esperables de alcanzar después de un cierto tiempo, ampliando las posibilidades de desarrollo y crecimiento.

Ausbel sostiene que debemos apuntar al logro de aprendizajes significativos. La falta de consideración de los conocimientos previos y la formación de la maestra, podrá facilitar o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como bien dice Jorge González en su libro: "Recordemos entonces, que el factor más importante de creación es el alumno y la alumna, y que "el objetivo" es que cada pequeño sea lo que pueda y quiera ser, no lo que queremos que sea. Solo así el progreso ha de darse en cada individuo según sus propias características y potencialidades".

A partir de lo expuesto sugerimos los siguientes propósitos:

- Facilitar el normal desarrollo de la capacidad creativa y estética.
- Enriquecer el lenguaje plástico-visual, ofreciendo situaciones de aprendizaje que permitan el logro de la autoexpresión.
- Propiciar el gusto por la creación plástica bi y tridimensional, respetando tanto las expresiones propias como las de los otros.
- Ofrecer y experimentar variados materiales, técnicas y herramientas, a fin de facilitar su apropiación y dominio.
- Ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas a través del conocimiento y uso de los diferentes códigos del lenguaje plástico-visual, facilitando el desarrollo armónico de las etapas gráficas y del modelado.
- Rescatar la identidad legítimamente la inclusión democrática de los alumnos a la cultura.

Para que los propósitos sean comprendidos significativamente, vamos a explicarlos por separado. De ahí su enumeración, la misma no es indicativa de priorización, sino que cumple una función meramente de orden explicativo.

1- **Desde las investigaciones de Guilford, Torrance y colaboradores,** mucho se ha escrito sobre creatividad. La mayoría de los investigadores coinciden en sostener en que es en el niño del NI donde mejor se manifiesta.

En su libro "Maestros creativos-alumnos creativos", Heinelt sostiene que "...el niño dispone de una singular capacidad de vivenciar, de una receptividad y actitud interesada que le permiten enfrentarse al mundo lleno de asombro e interrogación. El pensamiento creativo (divergente), no tiene su contraparte en el pensamiento convergente, propio de la escuela".

No se trata de formar artistas, simplemente es que a través de las actividades plásticas el niño manifiesta su creatividad naturalmente, experimentando, jugando, dibujando, pintando, siempre que el contexto le sea propicio.

El desarrollo estético también es esencial en el desarrollo de la personalidad del niño y la niña. Es fundamental la experiencia estética, desde la contemplación del espacio próximo, la sala, que debe ser decorada con todas las producciones de los niños, así como también poseer en lo posible reproducciones de obras de arte. No se debe caer en la tentación de decorar con figuras de revistas infantiles para no fomentar el uso de estereotipos. También es necesario la contemplación de la naturaleza, ya sea a través de experiencias directas como de ocasiones inesperadas: la floración de una planta, las formas de las nubes, etc. La lectura de imágenes, paseos y visitas a artesanos, artistas y museos deben figurar siempre en las planificaciones. Los niños son altamente receptivos porque para ellos está todo aun por descubrirse.

2-La plástica es un lenguaje, es un medio de expresión y comunicación para el niño. Para ello es importante que la maestra ofrezca posibilidades para el logro de la autoexpresión, lo que significa no solamente darle materiales y técnicas sin sentido, sino que las mismas deben adecuarse a las características del grupo o de cada alumno en particular. Debe generarse un ambiente de confianza mutua que permita la creación en un clima distendido y con respeto. Así lograremos la identificación del niño con su propio trabajo, sin coerción, con libertad, sin imposición de estereotipos adictivos que dificultan y coartan el desarrollo creativo.

RESOLUCIÓN N° 150  
Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

LIMITE DE NOTAS CORRESPONDIENTES PARA LA FOTOCOPIA MÁS ALLÁ.

3- Alrededor de los dos años, el niño comienza a expresarse a través del lenguaje plástico. Vygotsky en sus investigaciones, ha resaltado la importancia del signo en el desarrollo individual, demostrando experimentalmente que el juego y el grafismo son precursores del lenguaje escrito.

Respecto del modelado y las construcciones suceden cosas análogas, la diferencia reside en que al niño se le enfrenta con una nueva posibilidad: el manejo del volumen.

El respeto por los procesos y los productos, tanto propios como ajenos, deberían ser una consecuencia natural, pero veces es necesaria la intervención docente que, con pautas claras y con un clima favorecedor, debe hacer tomar conciencia sobre ello. Sugirimos el trabajo grupal como una herramienta fundamental para el conocimiento y entendimiento mutuo de todos los niños de la sala.

4- Normalmente la maestra se preocupa de ofrecer variedad de materiales y técnicas plásticas, muchas veces vacías de propósitos.

Es prioritario generar espacios para el juego plástico, la exploración, la experimentación, la investigación con los materiales y herramientas que se le presentan al grupo. Cada alumno paulatinamente, a través del ensayo, la modificación y hasta el error, irá encontrando "su" modo de expresión. Hay que evitar convencionalismos rígidos, si un niño encuentra que le gusta más pintar con el crayón "acostado" (horizontalmente), debemos permitírselo.

5- Elliot Eisner en su libro "Educar la visión artística" sostiene que:

"El aprendizaje del arte no es consecuencia automática de la madurez, que se puede facilitar a través de la enseñanza".

Como todo lenguaje, la plástica tiene códigos que es necesario conocer; para construir y leer los productos. En punto, la línea, la forma, el color, la textura, el espacio son parte de ellos.

En la Educación Inicial estos códigos irán incorporándose a través de las distintas propuestas de la maestra. A través del juego, la experimentación, los niños irán apropiándose de los mismos, incorporándolos como conocimientos. También debemos favorecer el desenvolvimiento de las diferentes etapas gráficas y del modelado, realizando actividades que le permitan la apropiación y diversificación de sus esquemas.

6- Es fundamental la ampliación del universo cultural de los alumnos, dándoles oportunidades de tomar contacto con la cultura de su pueblo o ciudad, de nuestra Patria y del mundo entero. Según los Núcleos de Competencias Prioritarios del Nivel Inicial, "los docentes somos algunos de los responsables de garantizar, desde la escuela, el acceso y la apropiación por parte de los niños de los bienes culturales que les pertenecen. Esto implica frecuentarlos, conocerlos, hacerlos tuyos, reconocerlos como propios a partir de dialogar con ellos y de resignificárticos para que comiencen a formar parte de su mundo".

Muchas veces hay en los grupos hijos de artesanos; ésta será una oportunidad de acercamiento y valorización del trabajo artesanal, invitando a los padres a participar de un encuentro con el grupo en la sala, por ej.

Dice Noemí Burgos (2007) "La cuestión crucial es que todos somos diferentes; tenemos diferentes orígenes, costumbres, ideas, creencias, pero es la escuela donde tenemos que aprender a vivir con las diferencias. De allí que, desde el NI, haya que plantearse qué tipo de cultura ayudamos a instalar en la conciencia/didáctica escolar".

### Contenidos:

Estamos de acuerdo con Bogogino y De la Vega (2006) cuando afirman que:

"La enseñanza y el aprendizaje de cualquier contenido, implica considerar la competencia cognoscitiva del sujeto y las peculiaridades del objeto de conocimiento".

Los contenidos del lenguaje plástico en el NI deben ser medios que le permitan al niño construir sus imágenes y poder leer e interpretar la de otros. Debemos partir siempre de las reales posibilidades de los alumnos, incluyendo sus saberes previos.

**PARTES**

**RESOLUCIÓN N° 0150**

**RESOLUCIÓN N°**

**Expte Grabado N° (968366).-**

**C.G.E.**

La maestra es quien debe seleccionar los contenidos adecuándolos no solamente al nivel del grupo. Sino también de cada niño en particular. Debe saber secuenciarlos, siempre habrá de partir de lo más simple a lo más complejo. Deberá buscar actividades que permitan su aplicación e incorporación, construcción que se irá refiriendo y profundizando hasta la apropiación intencional y libre del niño durante el año escolar.

Los contenidos sugeridos para la Educación Inicial son:

El punto: usado como elemento expresivo, con sus diversas formas, colores, tamaños y texturas, en composiciones planimétricas como volumétricas.

La linea: con su expresividad: rectas y curvas, finas y gruesas, moduladas, zigzagueantes y quebradas, abiertas y cerradas, horizontales y verticales, estructuradoras del espacio gráfico.

La forma: geométricas simples, el círculo, el cuadrado y el triángulo; del entorno próximo: naturales y artificiales; abiertas y cerradas. Compuesta, a partir de superposición de simples, combinadas entre sí y con otras.

El color: los primarios o fundamentales; sus mezclas; los secundarios. Lo claro y lo oscuro: blanco, negro, grises. Aclararán desuscolor y el simbolismo de algunos de ellos.

La textura: las sensaciones que transmiten: áspero-suave, rugoso-liso; blando-duro, etc. Las fuentes para encontrarlas: la naturaleza (naturales) y todo lo realizado por el hombre (artificiales). La apreciación: a través del tacto (táctiles) o de la vista (visuales). Su realización a través de distintas técnicas: el valor expresivo.

El espacio: en la bidimensionalidad entre figura y fondo; uso de diferentes tamaños y formas de soportes para la apropiación del espacio gráfico. En la tridimensionalidad: formas abiertas y cerradas, lo cóncavo y lo convexo (lo que entra y lo que sale). Las diferencias entre el plano y el volumen.

Estos contenidos hacen a la especificidad de la disciplina, y el docente debe conocerlos en profundidad para utilizarlos con seguridad y soltura junto con sus alumnos, enfatizando los aspectos más importantes y relacionándolos siempre con las temáticas nítidas y entre sí.

Las técnicas gráficas plásticas:

"A los trece años dibujaba y pintaba como Rafael, pero me pasé la vida tratando de hacerlo como un niño"

Pablo Ruiz Picasso

Parte de los contenidos anteriormente citados serán trabajados a través de las técnicas gráfico-plásticas. Nunca deben utilizarse como un fin en sí mismas, su función es la de ser un medio que permitan el desarrollo del lenguaje plástico del niño.

Tienen que estar en estrecha relación con los contenidos y los propósitos que se quieren alcanzar, y deben ser graduadas acorde al grado de dificultad que tengan.

Previamente a la presentación de un nuevo material o técnica al grupo, debemos conocerla y experimentarla para evitar inconvenientes en el desarrollo de la actividad. Esto debe tomarse como una condición necesaria por parte del docente.

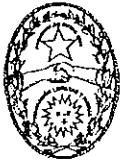
Los materiales y las técnicas seleccionadas deben promover el deseo de expresión del niño. Cuando son presentados al grupo por primera vez, debemos permitir que exploren, experimenten y jueguen. Esta investigación previa les quitará el miedo a usarlas. Cada alumno encontrará su propia manera de utilizar el nuevo material, y eso es lo esperable.

En una segunda instancia, la maestra tendrá que capitalizar esos descubrimientos invitando a nuevas posibilidades en su manejo, diversificándolas y enriqueciéndolas.

Lamentablemente podemos observar la repetición inconsistente de técnicas, año tras año, dirigidas a "mostrar" lo que el niño ha hecho. No hay argumento válido para sostener esta práctica. Mientras ella subsista, seguiremos imponiendo el desarrollo expresivo y creativo del niño.

Por otra parte, existen una variada gama de actividades artísticas que no necesariamente quedan registradas en las famosas carpetas. El trabajo en grupo, el modelado, las construcciones y muchas variantes del juego plástico (grafismos con tiza en el pizarrón o en el piso, por ej.) no caben en la carpeta. Si queremos llevar

0150



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150

UNIFORMACION DE DOCUMENTOS PARA LA EDUCACION INICIAL

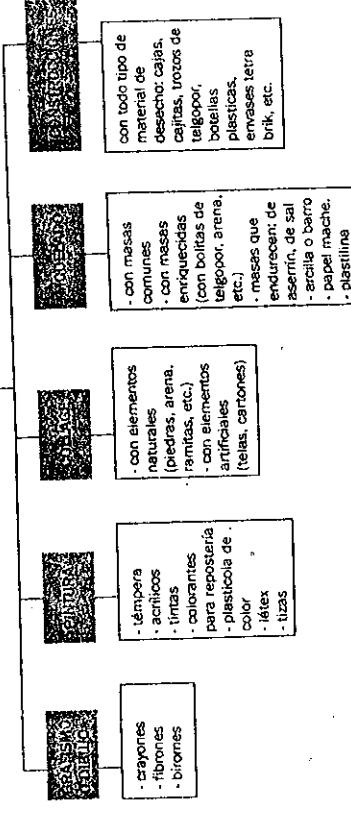
Un registro de las mismas, nada mejor que recurrir a la fotografía. Dichas experiencias fotografiadas podrán ser usadas para la decoración de la sala y los niños y sus padres podrán tener acceso a ellas una vez expuestas. Conocimientos con María Azucena Gardufo de Granato (1999) cuando dice:

Antes, las técnicas gráfico plásticas se encuadraban por edades; para 3 años se utilizaba tal o cual técnica; para los 4 años, otras y para los 5 años, las restantes... "Ahora la propuesta es (como ya muchos lo hacen) descubrir en cada etapa de desarrollo las posibilidades y necesidades para la realización de una determinada actividad adecuada de los materiales y herramientas".

Por ello sugerimos a la maestra no utilizar las técnicas como si fueran recetas. Siempre debe tener en cuenta que las mismas son para estimular al niño para la creación.

Si bien se presentan separadamente, se pueden utilizar combinadas entre sí, y eso es lo que debemos hacer, siempre posterior al dominio de las fundamentales.

**TECNICAS PARA NIVEL INICIAL**



Herramientas:

Es conveniente diferenciarlos de los materiales, pero hay que tener en cuenta que muchas veces el material mismo constituye la herramienta, como en el caso de la dactilopintura, por ej.

Se considera herramientas a los medios que se utilizan para la aplicación de determinados materiales. Entre ellos tenemos:

• Pinzas: Los clásicos, de pelo chato y de varitados tamaño. Los realizados por la maestra (en algunos casos con los chicos) como los de lata de goma eva, plástico, plumas, lana, ramitas de escoba, etc.

• Rodillitos: De tamaño chico, son ideales para pintar cajas y superficies verticales.

• Hisopos: Se los puede comprar o realizarlos con diferentes cabos y puntas, no solamente de algodón, sino de goma espuma, trapos viejos, etc.

• Tijeras: siempre de punta redonda y preferentemente de corte liso, aunque pueden también utilizarse las de corte en zig-zag y otros.

• Sellas: Se sugiere no utilizar formas predeterminadas (flores, animales, etc.), únicamente las geométricas: círculo, triángulo y cuadrado. Hay infinitas posibilidades de sellos: esponjas, trozos de telogor tubos de cartón, ruletos tapas de plástico, conchos, ruleros, etc.

● Estecas y devastadores: Se utilizan para modelar, sobre todo con arcilla o barro. Comprártelas es lo ideal, pero dado su costo las podemos reemplazar por palitos de helados, cubiertos de plástico descartables, bolígrafos que no funcionen.

● Espátulas: Sirven para aplicar y extender todo tipo de pintura, endulzado, colia vinílica, etc. Se venden en pinturerías, pero son perfectamente reemplazables por materiales descartables como tarjetas telefónicas, plásticos flexibles recortados de botellas, etc.

Existen gran variedad de elementos que pueden considerarse como herramientas y que debemos tener en la sala: bombillas de plástico, peines, cepillos de dientes (lavados previamente con lavandina), potes, platos de plástico descartable, bandejas de telogor, etc.

En el libro "La educación estética del niño pequeño" Bertha Nun de Negro comenta: "Los recursos y técnicas son puntos de partida que no se agotan en si mismos. El docente creativo podrá desplegar un verdadero abanico de propuestas diversas. No se trata de presentar cada vez un elemento distinto o una "técnica diversa". Se trata de que, del descubrimiento de las propiedades de utensilios herramientas, emerjan nuevas combinaciones, para lo cual incentivaremos en los niños su curiosidad, cuidando de mantener en cada caso su poder de asombro".

Soportes:

Llamaremos así al espacio gráfico donde el niño realizará sus producciones. Evitamos el uso de la palabra "hoja" ya que implica mucho más que eso, aunque lamentablemente vemos que existe un predominio en el uso de las hojas de oficio para los trabajos plásticos.

Los soportes deben ser de diferentes tamaños, formas, colores y texturas:

● Tamaño: Debe ser inversamente proporcional a la edad del niño, cuanto más pequeño es, más grande debe ser el soporte, debido a los amplios movimientos que realiza cuando garabatea. Tomaremos como referencia la hoja N° 6, nunca menor. Gradualmente iremos disminuyendo el tamaño, sin que eso signifique que los niños más grandes trabajen solamente con soportes chicos. En la etapa pre-esquemática, todas las posibilidades son convenientes.

● Forma: Deben ser variadas: rectangulares, circulares, triangulares, irregulares, combinadas. El control y dominio del espacio gráfico es muy importante en él y es necesario trabajarla. De ahí la importancia de la variedad de formas, le representa al niño un abordaje diferente en cada caso.

● Color: En la evolución y conquista de su grafismo, el niño tiene la necesidad de percibir lo que hace. Por ello que siempre debe existir contraste entre el soporte y el material utilizado. Hay técnicas combinadas (para los más grandes) como el dibujo ciego en que se debe utilizar el mismo color de soporte y material. El dibujo "aparece" después que se aplica un color contrario. Aquí se justifica la excepción. Todos los colores están permitidos, siempre que se cumpla la regla del contraste, sostén de la percepción de la forma.

● Textura: Enriquece muchísimo el trabajo plástico e incentiva la creatividad del niño. Todo tipo de papel: común, canson, madera, diario, afiche, crepé, de enolver, etc. Cartones lisos y corrugados. Bandejitas descartables de telogor, cartón y aluminio. Placas de radiografía decoloradas o sin decolorar. En fin, las posibilidades son múltiples, en los comercios de electrodomésticos suelen tirar materiales que sirven de soportes.

Generalmente los niños trabajan sentados en sus mesitas, pero sugerimos cambiar de posición, que lo hagan también en forma vertical o en el piso. Desde ya que tendremos que disponer de lugar como para colocar los soportes sobre la pared para que trabajen parados, o correr las mesas o ir al patio para que lo hagan sobre el piso.

(Op)



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

LLEGAMIENTO CLAVICULAR PARA LA FIRMADURA OFICIAL

**Los trabajos plásticos:**  
Tradicionalmente las maestras dedican mucho tiempo a la preparación y decoración de las carpetas, dividiéndose de lo más importante: su contenido. Existen muchas formas de guardar los trabajos realizados, y cuando no pudiese hacerlo, la fotografía es un excelente recurso que nos permite registrar lo realizado.

"Otra posibilidad sería usar, en vez de una carpeta tradicional, un sobre realizado con material resistente dentro del cual se coloquen los trabajos..."

Pueden colocarse dentro de cada sobre, portador de todos los trabajos, otros sobre de material menos rígido y de diferentes colores, que contengan los trabajos realizados en un determinado período... A su vez, podrían guardarse todos los trabajos realizados en un lugar de los niños que exceden el tamaño, plegándolos... Otra ventaja es que el niño puede manejar sus propios trabajos sin temer a que se rompan los agujeros por los que pasa el cordón que los sujetan a la carpeta. De esta manera se sentirá más seguro de sus propias realizaciones, podrá retomar un trabajo, ver como resolvió algo en otro anterior, o recrearse imitando su propia obra sin temor..."

Los trabajos pueden ser guardados en cajas previamente decoradas por sus dueños, es decir, las niñas/ninos guilladas por la maestra. De esa forma les será fácil identificar sus cajas, guardando los trabajos realizados o sacando aquellos que quisiere volver a ver, completar o rehacer.

Podemos guardar las producciones en bolsas de colchetería con manijas, en lo posible identificadas por sus nombres. Siguiendo el criterio arriba explicado dare diferencias entre los cuatrimestres, se pueden incluir sobre o bolsas de diferente color.

Tanto el nombre del niño/nña, la fecha y la técnica empleada serán colocadas en la parte posterior del sobre. Sabemos que muchas instituciones les asignan, a las carpetas el valor de ser un "muestuario" de las actividades que el niño ha realizado, dirigido fundamentalmente a los padres. Una maestra que sepa la finalidad de los trabajos de expresión plástica y tenga una postura tomada al respecto, debe fundamentar al comienzo del año, tanto a los padres como a sus directivos.

### Estrategias Metodológicas

"Lo espelos se emplean para verse la cara; el arte para verse el alma"

George Bernard Shaw

Con el enfoque globalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje se trata de integrar contenidos y experiencias con los núcleos del currículo, ampliando los espacios y diversificando propuestas a través del juego, además de introducir conocimientos, enseñar procedimientos y desarrollar actitudes. Esencial es para ello una comunicación y apertura permanente con todos los docentes que comparten la sala y los directivos de la escuela, dialogando, compartiendo, asesorándose e intercambiando experiencias y saberes.

Los lenguajes artísticos, la música, la expresión corporal, la plástica, tienden a la internalización de manera natural, pero en la globalización con todos los núcleos de aprendizaje consideramos que se necesitan docentes comprometidos y con sólida formación. Es la única posibilidad de la educación hoy.

### Los momentos de la clase

Previamente al inicio, la maestra debe tener listos y preparados los materiales con los que van a trabajar. Así ahora tiempo y permite a los niños expresarse estando aún motivados para hacerlo. No debemos olvidar que la atención de los niños es limitada, y si la maestra demora en la preparación de soportes, materiales, mass distribución, se pierden valiosos minutos que distraen a los niños.

Otra cuestión es la colocación de los "pintoritos". Lo ideal sería que los días de plástica los niños fueran vestidos como para "enchastarse", sabemos que a veces ello es imposible. En ese caso sugerimos que sea los colocaban antetas de empezar la clase, convirtiéndose posteriormente en rutina. En vez de moños para atar, podrían tener velcro, acelerando así su colocación. Los motivos son los mismos: facilita el proceso de aprendizaje al no distraer a los niños.

Básicamente, y sin considerar como momentos lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta que puede haber variables según los contextos, consideramos tres momentos:

1. Apertura: se parte de consignas claras y sencillas, presentando el material con al que se trabajará. Aquí es importante motivar a los niños, éste recurso es poco tenido en cuenta, y es cada vez más necesario ensuasmar a los alumnos evitando la rutina. Debemos emplear la empatía, poniéndonos en el lugar de los niños que aún se asombran, descubren, interrogan. Gaudio de Granato (1999) sostiene: "Lo importante de la motivación es lo que provoca dentro del pequeño, antes de la acción de éste. Por ello, cada " deporte" motivador debe contener aspectos afectivos, cognitivos y comunicacionales para generar una acción creadora".

2. Creación: una vez entregados los materiales, los niños comenzarán a expresarse. La maestra debe permanecer en la sala y asumir una actitud de suya, estando atenta a los requerimientos y/o dificultades que puedan presentarse. Es el momento de producción, y se debe prestar mucha atención al proceso creador. Lo que importa no es el "qué" sino el "cómo" lo hizo. En ese proceso el niño manipula, juega, explora, investiga hasta encontrar su propio modo de expresión, su propia técnica. Así, irá proyectando sus imágenes, conocimientos, sentimientos, su propia manera de ver y entender el mundo. Acordeamos con Eivre Martínez y Juan Delgado (1983) cuando dicen:

"Fundamentalmente se trata que mediante la expresión plástica, el niño de su propia respuesta creativa a los conocimientos que va adquiriendo en su nivel de desarrollo, y de salida a sus emociones, sentimientos y problemas"

3. Cierre: a medida que vayan finalizando la actividad, los niños irán entregando sus trabajos a la maestra, quien los irá exponiendo siempre a la altura de los ojos de los alumnos. Este detalle es muy importante porque es el momento de reflexión sobre lo hecho, clave en el aprendizaje. Esto implica volver la mirada sobre la propia obra con la guía de la maestra, quien preguntará sobre el uso de los materiales y herramientas, la distribución del color, las dificultades, los logros, los sentimientos. Tratará de que el niño hable sobre lo que hizo, cuidando el modo de hacer las preguntas ni emitir juicios de valor. La puesta en común debe hacerse en un clima de respeto por las producciones propias y las de los compañeros. En el cierre también deben los niños limpiar y ordenar los materiales y herramientas que han usado. La dinámica para ello no es fácil de sugerir, ya que depende de muchos factores: número de niños, espacio físico, etc. Dejamos a criterio de la maestra el modo de resolver la situación, que también es un aprendizaje que debe convertirse en rutina. Estos tres momentos deben respetarse por igual, los tres forman parte del mismo proceso, por lo que no deben ser interrumpidos bajo ningún pretexto.

Es conveniente colocar un cartel en la puerta de la sala para facilitar la continuidad, como suele hacerse cuando se está narrando.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION



PARTE

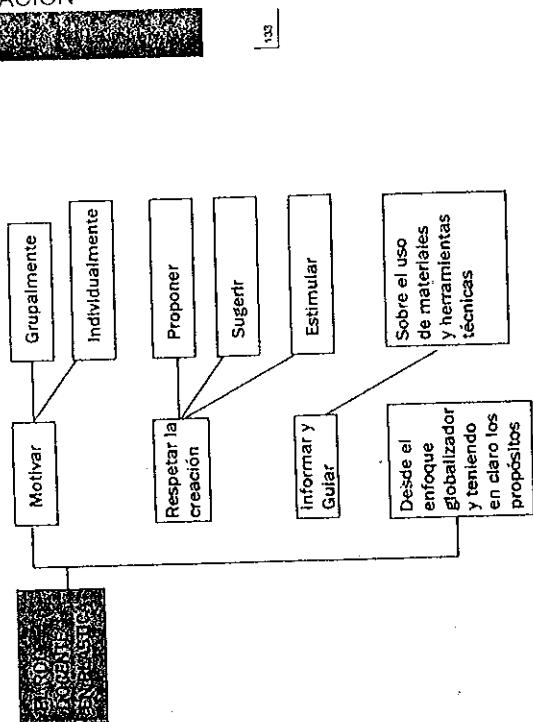
RESOLUCIÓN N° 0150 C.G.E.  
Expte Grabado N° (968366).-

UNICAMERAL DIPUTADOS PROVINCIALES PARA LA EDUCACION - MESA

Como dice Olga López (1997): "Será nuestra inquietud abordar los aprendizajes e interpretarlos en lo que hace a la práctica educativa donde se conjugan dos aspectos primordiales de una misma problemática: el didáctico o desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; y el comunitario que implica la adaptación al sistema social en que se inserta".

Enfrentar con creatividad su trabajo le permitirá a la maestra/o poder modificar o cambiar estrategias ante situaciones imprevistas facilitándole la maravillosa tarea de trabajar con los niños/as del N.

Resumiendo, podemos considerar que el rol del docente en plástica consiste en:



Coinedimos con Jorge González (1997) cuando afirma: "En cada momento se respectan los tiempos individuales y grupales y se otorga el espacio a adecuado a cada tarea, en la medida de las posibilidades. La maestra coordina para salvaguardar la libre expresión y la autoafirmación, para facilitar el intercambio entre chicas y chicos y con ella, y para favorecer la convivencia en un clima de creatividad".

\*El arte no reproduce lo visible. Lo hace visible\*

Paul Klee

Los niños y niñas de Educación inicial carecen de preconceptos que les condicione para el aprecio de las obras de arte, por lo que apropiarlos a los niños a las obras de arte, no es una tarea compleja. Las mismas tienen códigos que son necesarios conocer para comprender e interactuar con el mensaje que el creador quiere transmitir, en un determinado contexto individual y social. Podemos realizarla en la sala, llevando a exposiciones, o acercándonos a talleres de artistas o museos.

La maestra guiará la lectura de manera sencilla y clara, preguntando sobre formas, colores, texturas, el espacio, las figuras, la técnica y los materiales utilizados y el nombre de la obra. Aquí se trabaja sobre el aspecto objetivo, es decir en la mera descripción de lo que se ve. Suele denominarse también como aspecto estructural o denotativo, y se refiere a la obra en sí, sin emitir juicios de valoración. También debemos contextualizarla, brindando datos sobre el autor y la época en que la realizó.

El aspecto subjetivo involucra al espectador, quien al contemplar la obra despierta en él emociones, recuerdos, ideas y sensaciones diversas que son individuales y únicas, pero que pueden ir cambiando según las circunstancias y experiencias vividas. Se los conoce también como aspectos funcionales o connotativos, y a veces lleva a que se emitan juicios de valor referente a si gusta o no lo que se está observando.

Las lecturas de obras de arte pueden utilizarse tanto al inicio de una propuesta como a la finalización de la misma.

El acercamiento a las obras de arte, sean las mismas pinturas, dibujos, esculturas, intervenciones, etc., favorece la alfabetización expresiva y el desarrollo expresivo, creativo y estético.

Patricia Berdichevsky señala: "Pero prender a percibir los elementos presentes en una imagen y las relaciones que se establecen entre estos elementos requiere de un entrenamiento... En este proceso de apropiación cultural los chicos amplían su marco de referencia y enriquecen sus ideas, y también construyen su capacidad de disfrutar de la imagen".

Orientaciones didácticas

\*La finalidad del arte es dar cuerpo a la esencia secreta de las cosas, no el copiar su apariencia.\*

Aristóteles

La escuela hoy necesita de docentes sólidamente preparados, comprometidos y flexibles, abiertos a los cambios. Sin caer en los extremos de un autoritarismo rígido por un lado, ni de una libertad sin responsabilidad y donde no se estimula la autonomía ni el respeto por el otro, necesitamos de docentes democráticos y creativos, que tengan en cuenta al niño como único destinatario de su acción.

En esas condiciones, la tarea árdua de seleccionar y secundiar los contenidos más significativos que favorezcan a aprendizajes genuinos y globalizadores, le resultará más sencilla.

Deberá programar instancias tanto para trabajos individuales como grupales, teniendo en cuenta la modalidad de taller, tarea que implica una modificación en el diagrama horario, ya que supone el uso de una jornada completa como mínimo. El taller es una posibilidad que facilita la integración, el encuentro con el otro, la espontaneidad, el juego y la tolerancia.

"No debemos perder la esperanza en el espíritu humano,  
que cuenta con reservas inagotables  
que le permiten reconocer lo mejor que el mismo tiene:  
La maravillosa capacidad"

La lectura de imágenes:

Ugo



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTE

UNANIMIDAD CONSENTRIDA PARA LA EDUCACION INFANTIL

### Géneros Literarios

Géneros Literarios	
Narrativa o Género Narrativo	Cuento Novela
Lírico	Poesía Canción
Dramática	Teatro Teatro de Títeres
Periodismo	Diarios Revistas Historietas
Cine	
Televisión	
Radio	

### Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN LITERARIA

He aquí que los años han pasado, y hemos vivido y olvidado tanto; pero esos pequeños, insignificantes cuentos, esos granos de arena en el inmenso mar de la literatura siguen ahí, latiendo en nosotros.

Julio Cortázar

#### Fundamentación

Durante largo tiempo, gran parte de la Literatura Infantil ha sido un instrumento de intenciones extra literarias, "envase" que portaba enseñanzas, de comportamientos que los adultos esperaban de los niños/as así como de informaciónes útiles, a veces difíciles de transmitir por otros caminos. Por pedirle a la Literatura Infantil que cumpliera funciones extra literarias, muchas veces dejó de ser precisamente Literatura. Expresado de otra forma: parecía complicado pedirle a la Literatura Infantil que sólo fuera Literatura.

Los textos literarios conforman un mensaje artístico. Mensaje que para concretarse como tal, necesita encontrar un destinatario para conmoverlo movilizando su sensibilidad, activando su creatividad para convertirlo en un emisor de nuevas y originales imágenes.

En el campo de la Literatura Infantil, un problema siendo es la selección de los textos para ser leídos o narrados. Debe ser un texto sólido, sencillo, sin reinar valores que hablen a los niños/as de sus mundos, de sus fantasías; textos con los cuales puedan identificarse tanto de autores como de literatura oral tradicional (cargados de actividad y que lo introducen paulatinamente en la cultura a la que pertenecen).

Porque la relación de los niños/as con la literatura comienza desde el nacimiento con las nanas y seguirá su rumbo a medida que crezca y se contacte con libros de cuentos y poesías que le permitirán ir construyendo su subjetividad.

La literatura es una forma de lengua que no puede ser acotada en ninguna frontera, porque está ubicada en el límite, en la ruptura, en el juego y la transgresión.

Al decir de Graciela Montes (1990) "yo hago aquí de ensanchar la frontera, de construir imaginarios de fundar ciudades libres, de hacer cultura, de recuperar en sentido, de no dejarse domesticar, de volver a hacer gestos, a dejar marcas".

Los libros de literatura presentan un mundo imaginario en el que los protagonistas actúan de acuerdo con pautas solamente válidas dentro del texto de ficción, cuestión descubierta pronto por los niños/as; los animales pueden hablar, pensar, decidir, vestirse como personas y reaccionar como tales. Y ellos se identifican con el personaje de los textos literarios: lo escuchan, le hablan, crean aventuras junto a sus hermanos queridos, preferidos.

Es Gianni Rodari quien valoriza los procesos de identificación con los personajes, y situaciones de ficción mientras "lee" o escucha un cuento, una historia, una poesía, lo hace para jugar con las palabras según su deseo y los caprichos de su imaginación.

La identificación con el personaje del texto literario es el punto de partida para que deseen escucharla, habrá, y a veces inventar nuevas aventuras de su héroe predilecto.

Conviene recordar la riqueza del patrimonio cultural de nuestras raíces, de la historia de la Argentina, de la historia de todo Latinoamérica.

#### Propósitos:

- Promover situaciones que permitan disfrutar de la literatura como acto creativo, ampliando las posibilidades de imaginar, sorprender y conocer.
- Generar situaciones de escucha de narraciones de obras literarias.
- Propiciar el contacto con textos literarios de diversos géneros.

#### Contenidos:

- Estrechamente vinculados a los propósitos enunciados.
- Iniciación en los distintos géneros literarios: tradicionales y modernos, propios de la literatura infantil.

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150 C.G.E.

135

#### Géneros Tradicionales:

1. Narrativa o Género Narrativo: Cuento Novela  
Género literario, en el que se relatan organizadamente hechos真是 o ficticios en prosa. Las principales clases de narrativa son: Cuento, Novela.

Cuento

Una de las expresiones más antiguas de la humanidad nace como una especie oral: pasa de boca en boca.

Pero su esencia es siempre la misma: la brevedad.

El cuento es una narración que se caracteriza por la brevedad y porque concreta el argumento a través de una situación esencial. No puede haber episodios secundarios que lo aparten de esa línea. Los personajes se reducen al mínimo posible y la caracterización o descripción es breve, buscando un efecto en el oyente o en el lector y siendo su desarrollo rápido; la narración es apretada y concisa.

El cuento es un efecto único y singular. Todo el cuento debe estar en función del final. Se ha dicho muy bien que el cuento tiene estructura monoíntica y piramidal y el efecto se produce en el desenlace.

El cuento es acción. Relata cosas que pasan. Debe tener unidad y ha de referirse a un solo hecho que es el tema. Por lo tanto éste debe tener importancia por sí mismo.

El cuento es recitatividad. Recita, vuelve hacia atrás, refiere un hecho ya pasado.

#### Características:

- Forma más vieja y más nueva de la literatura.
- Paródicamente define su campo de acción en el siglo XIX pero es la forma literaria que aparece en las expresiones culturales más antiguas del mundo.
- Pertenece a todas las razas y lenguas. El cuento como género literario es universal.
- Es el género literario más invariante y de técnicas más conservadora.
- Hoy, como ayer persiste la estructura de relato típica de lo folklórico.
- Géneros próximos al cuento:



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTE

RESOLUCIÓN N° 0150 C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

UNDAMENTOS, EXPRESA DENTRO DE LA EDIFICACIÓN DE LA

2. Lírico: Poesía y canción

- Nanás, Villancicos, Juegos y canciones, Retahillas, Estribillos, Poesía descriptiva y narrativa. Poseía celebratoria, Adivinanzas, Trabaiengüas, Piegarías.

Nanás. Canto con el que se acicala a los niños, llamadas también a horros, arrullos, canciones de cuna.  
"Mamita María, Taita José,  
píreme al Niñito yo lo adoraré,  
Mañana o pasado lo devolveré" (popular)

Villancicos. Composición poética popular o de autor, generalmente con estribillos. Giran en torno a la evocación del nacimiento de Jesús.

"La Virgen está lavando y tendiendo en el romero  
los angelitos cantando y el romero floreciendo"

Juegos y Canciones. Es una composición en verso para cantar y la música con la que se lo canta.  
Los angelitos cantando y el romero floreciendo en el Nivel Inicial, porque es un hecho compartido con otras generaciones.

Cuento	Intención	Levante	Mito	Fábula	mito	mito	mito
Intención	Estética	Instruir	Explicar tradiciones iniciales	Enseñar	Entretener		
Localización	Sin localización temporal	Locable en un momento	Origenes de un pueblo	Mundo animal; sin tiempo	Actual		
Cento de interés	Héroe	Relación de los hechos	Explícacion del mito	Moralidad final	Persuadir o engañar		
Moralidad	No hay intención directa	Moralidad Primitiva	Ética Religiosa	Moral Práctica	Variable y discutible		

El folclórico: Lo folclórico, lo que se entrega, es el legado que se recibe y transmite de generación en generación (danzas, comidas, costumbres, creencias, ...). Es lo que sobrevive al paso del tiempo, por ello es eterno. Los pueblos que perduran respetan y cultivan su folclóreo. Y es el docente de Nivel Inicial el puente indicado para que ese pasado común dé la mano al niño. Nuestro país cuenta con un folclóreo nativo y un folclóreo recibido de España. Rafael Iijima Sánchez, Juan Alfonso Carrizo, María Elena Walsh, han recopilado creaciones sencillas para niños.

Adaptación de cuentos. En líneas generales no es aconsejable. Si se trata de:

Cuentos folclóricos. Es lo que queda en el pueblo y sobrevive al paso del tiempo. La única adaptación posible del folclóreo es la que pueden realizar los expertos, porque cuidarán la integridad y supervivencia del mito que encierran.

Cuentos literarios. Si el propósito es brindar al niño educación literaria, es fundamental entregar al niño la versión original del autor, respetando su propia obra.

Si la obra folclórica o de autor no interesa o no es adecuada a los niños, es recomendable dejarla para otro momento.

Novela

Es una obra narrativa en prosa de asunto real o ficticio de mediana o larga extensión. La esencia de la novela está dada por la capacidad del autor de crear mundos imaginarios. A diferencia del cuento, la novela está poblada de personajes, se ramifica en varias direcciones, destacándose el protagonista. Pero es pertinente recordar que hay novelas con calidad de cuentos y cuentos con calidad de novelas.

Canciones de conjuro (acompañan gran variedad de las acciones que realizan los niños)

Tengo un Gallo  
en el corral  
que me dice la verdad"  
Canciones de conjuro

Tengo un Gallo  
en la cocina  
Que me dice la verdad.

Tengo un Gallo  
en el corral  
que me dice la verdad"



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTE UNICA

0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N°  
Expte Grabado N° (968366).-

SUSCRIPCIONES OFICIALES PARA LA EDUCACION

**Retalhas:** Sucesión de hechos o enumeración de objetos en la que a fuerza de repetir las mismas palabras se logra un sonsonete monótono.

**Estribillos:** Verso o conjunto de versos que se repite, en algunas composiciones, después de cada estrofa.

**Poesía descriptiva:** Analiza cosas o lugares.

**Casa**

"Ventanas azules,  
verdes escaleras,  
muros amarillos  
con enredaderas,  
y en el jeradillo  
palomas caseras."  
(Clementina Laborde)

**Poesía narrativa:** Relata un suceso.

"Euforina se fué a la luna  
en un globo volador.  
Comió en el viaje una aceituna  
Y un dulce pétral o flor"  
(Maria Hortensia Lucas)

**Poesía celebratoria:** Homenaje a nombres, símbolos patrios, hechos históricos.

**Buenos Aires antiguo**

"Las mañanas se alegraban  
al escuchar los pregones  
y a la luz de las estrellas,  
Se encendían los faroles".  
(Dora A. Bocuzzi)

**Poesía absurda:** Composiciones breves de origen inglés, cuya esencia es la sonoridad, combinando palabras sin sentido.

**Adivinanzas:** Estrofa que encierra un acertijo o enigma. Al presentártelas a los niños, se recomienda planificarlas con ilustraciones que los orienten en la respuesta.

"Soy grande y redondo, de rayos dorados  
y brillo en el cielo si no está nublado" (SOL)

**Trabalenguas:** Estrofa constituida por palabras difíciles de pronunciar

"Pablito clavó un clavito  
qué clavito clavó Pablito"

**Plegarias:** Oraciones ingenuas y sencillas de origen lírico. Primeras oraciones del niño.

"Cuatro esquinitas tiene mi cama,  
Cuatro angelitos guardan mi alma"

**3. Dramático: Teatro, Teatro de Títeres.**

Teatro. El teatro, el juego dramático se presentan en el Nivel Inicial con la intención de construir espacios de juego desde el lenguaje teatral, donde los niños/as sean sus protagonistas, explorar el espacio, su cuerpo y su hacer.

Teatro es lenguaje, habilita nuevos espacios de búsqueda y exploración, es una actividad simple. Incluir teatro en este nivel implica privilegiar el placer de jugar dramáticamente, jugar con el espacio, apropiarse de él, jugar con diferentes personajes, jugar con objetos y transformarlos, jugar a ser duendes, princesas, padres y madres, animales, por mencionar a algunos.

Existen diferencias.

El juego teatral es: ficción de la realidad, creación imaginativa puesta en acción, que desplegará las "alas del niño para "volar" con su imaginación.

Presencia y participar de Obras de teatro para niños y preparadas por adultos (incluyendo padres, maestros). Bien vale recordar la rica producción del creador argentino Hugo Midón.

**Teatro de títeres.** Es una de las expresiones artísticas más antiguas de la humanidad, ha sido y es un medio privilegiado para transmitir ideas, sentimientos y emociones.

Es importante recordar que los niños/as dan vida a los objetos que lo rodean, por lo tanto con prontitud comprende el código de los títeres. Es por ello que en la Sala deben multiplicarse las oportunidades para que se familiaricen: títeres de confección, casera, construidos por los propios niños o un simple guante es suficiente ubicados en el Rincón de Dramatizaciones o de Biblioteca.

Argentina ha dado grandes titireros. Sólo por mencionar algunos: Javier Villafañe, Mané Bernardo, Sara Bianchi.

**Géneros Modernos**

Constituyen nuevos modos de transmisión de los géneros literarios tradicionales (el teatro es drama transmitido por televisión).

**Periodismo: Dianos, Historietas**

**Periodismo:** Es la publicación dedicada exclusivamente a niños. Es muy difícil encontrar en el mercado editorial material que reúna las condiciones para satisfacer las necesidades de niños de hasta 5 años.

**Historietas:** Es la conjugación de dos de las modalidades más antiguas con que le hombre ha tratado de expresarse: el dibujo y la palabra. Se trata de ciclos narrativos en secuencias figuradas y contiene un desarrollo lineal en una idea más o menos esquemática

**Cine**

Es el lenguaje de las imágenes en movimiento. La pantalla se convierte en una "ventana" por la cual el niño "mira" la realidad. Realidad que se presenta en una serie de imágenes veloces, que no siempre le dan el tiempo que necesita para procesarlas. En el cine el tiempo y el espacio fluctúan.

Ya en 1970 Fryda S. de Mantovani afirmaba que la literatura infantil no ha aprovechado suficientemente esta nueva vía de acceso a su público, porque el cine es una nueva forma creativa para la que se necesita un autor que cree: "el libroguion" que sostenga el film. En el mercado existen muy buenas propuestas cinematográficas infantiles, lo difícil es encontrar las que reúnan las condiciones para niños de nivel inicial.

A saber:

- Temas ingeniosos, imaginativos
- Imagen bella
- Narración temporoespacial clara
- Que no excede una hora de duración
- Evitar la violencia, la maldad, las imágenes y sucesos aterradores

*Op*



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366)

0150 C.G.E.

Finalizando: en una cultura cargada de imágenes hay que cuidar que éstas no ocupen el lugar de la palabra, porque el lenguaje de imágenes debe ser menor al de la palabra.

Televisión

Es un medio de comunicación de masas que se expresa a través de la imagen en movimiento, con apoyo musical y oral. Dispone simultáneamente del sonido y de la imagen para comunicarse. Se constituye en un medio familiar, hogareño; ingresa y se instala como un integrante más de la familia. En sí misma no encierra valor alguno, la cuestión es el uso que se le da, actualmente hay un abuso y mal uso de ella. Es necesario recordar que éfectos produce en el comportamiento del niño:

- Estímulo psicodinámico, porque hace surgir formas de conductas, actitudes, intereses. Comunica modos de lenguajes, imágenes emocionales, estimula la agresividad.
- Influye, no permite darse cuenta a pensar, desastando la capacidad lingüística.
- Transmite por medio de imágenes (sobredosis de trabajo de los sentidos) y no de palabras (implica trabajo intelectual).
- Reduce la atención voluntaria; no exige esfuerzo para prestar atención atrapa con el impacto de la imagen entorpeciendo el desarrollo de la atención.
- Habituá a lo sensorial y perceptivo, deteriorando la capacidad de procesos cognitivos.

Es el adulto, poseedor de juicio crítico quien debe elegir qué mira el niño, cuándo y cuánto.

Radio

Es un medio de comunicación oral y de mesa que llega a un gran público sólo por vía auditiva, integrando la voz humana, la música, los sonidos. Apunta a un público heterogéneo y anónimo. Estilo rápido, claro, conciso y de diálogos breves.

En definitiva, la responsabilidad docente implica que:

Debe seleccionar un repertorio equilibrado que posibilite un abanico de oportunidades para el acceso de los niños a todos los géneros literarios mencionados. Orientar criteriosamente a las familias sobre las bondades del algún género literario sobre el perjuicio de otros.

Orientaciones didácticas:

Criterios a tener en cuenta en la tarea de selección de obras literarias:

Valor ético de una obra literaria infantil: componente de la literatura infantil muy complejo. Puede ser una obra literaria enclerra una escala de valor sobre la conducta humana. Conviene recordar aquí lo mencionado acerca de la identificación infantil con el personaje. Valor estético de una obra literaria infantil: la literatura pertenece a campo de la creación artística en el que no existen modelos establecidos. Características y posibilidades de los niños: es necesario pensar en la manera particular de cómo los niños, así de 3, 4 y 5 años, ingresan en el mundo de la literatura infantil.

Criterios psicopedagógicos de selección de obras para 3, 4 y 5 años

- Lengua: Al comienzo los libros de imágenes claras y bien delimitadas permitirán diálogos sobre ellos introduciendo palabras nuevas en el vocabulario. Más adelante, brindarán juegos funcionales que combinen rítmico, asonancia y ritmo. Hay mayor dominio de la conversación pero el doméstico continúa siendo de gran interés. Al haber un pensamiento literal, el recurso estilístico más adecuado es la comparación.
- Motricidad: Los libros de tapa y hoja acartonada, de tamaño grande serán los primeros, para ir dando paso a aquellos de tapas acartuladas. Ya en 5 años, al usar correctamente las manos (por mayor dominio de motricidad fina) los libros de encuadernación común pueden ser manipulados sin inconvenientes.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

## 3. PARTE

- Pronombre: En la obra literaria para los niños/niñas de nivel inicial, el pronombre no debe reemplazar al nombre. Para ayudar a la comprensión conviene repetir el nombre; si se lo suplanta en la narración o en la lectura, o si se lo ha hecho en el autor, los niños/niñas pueden no captar a quien se hace referencia. ("La gallinita roja y el grande de trigo". "Mililito encantado. Tomo").
- Reiteración: Es un refuerzo expresivo, asignándole más valor con el afectivo que con el intelectual. Al tener carácter rítmico, su valor es sensorial. Son muy utilizados en la literatura infantil porque facilitan tanto la comprensión como la memorización.

Existen distintos recursos técnicos basados en reiteraciones:

- De sonidos
- Alteración: es la reiteración de sonidos o fonemas, influyendo en la sonoridad y agregando musicalidad. (En "El Gallo Pinto Javier Villatañé")
  - Pintín Pintoneo  
Pitando en un pitó  
Me dijo una tarde  
Que era el Gallo Pinto.
- De palabras
- Anáfora: es la reiteración de una o varias palabras al inicio de un verso o de una oración. ("Miró debajo de la mesa y no había nadie. Buceó debajo de la cama y tampoco había nadie" - "¿Quién dijó miau?" Sutier, V.)
  - De tiempos verbales: produce el efecto de alargar las acciones.
  - Gerundio: "son verbos en movimiento (corriendo, corriendo); saltando..."
  - Geminación: consiste en repetir inmediatamente una o más palabras dando intensidad a la expresión (Aquí está! Aquí está! ... Bucles de oro) los tres osos. Popular. Mi Libro Encantado. Cumple).
  - Desíntesis: consiste en la reiteración de un suceso o una circunstancia: un encuentro, una dificultad, un peligro (La Gallina Picoreta Popular)
- Comviene recordar aquí que, cuanto más pequeño son los niños/niñas más necesitan de la reiteración de la situación porque estos recursos facilitan la comprensión de la trama. (La Gallina Picoreta Popular).
- Estilo:
- Indirecto: es el propio de la narración. Al tener un efecto distanciador respecto del hecho que narra, no es el más aconsejable para los niños más pequeños.
  - Directo: es el procedimiento dialógico, es el diálogo. Si bien es el propio del género dramático lo aprovechan la novela, el cuento, el poema. (Los acordes? "¿Quién está en el telón? / - El gato colorado/-, ¿Cómo hace al maullar? / - Miau, miau, miau / - Y, ¿cómo alarana? / - Ris, ris, ris - Popular).
- En el estilo directo se suplanta al narrador y son los personajes que se expresan y actúan sin intermediación. En el Nivel Inicial es recomendable el estilo directo, porque concretiza el relato y vuelve más real las situaciones.
- Recursos Fonológicos:
- Refieren al ritmo, a la ritma y a la entonación, basándose en el sonido de las palabras. Si bien las reiteraciones son sonidos fonológicos hay otros tales como:
  - Onomatopeya: palabras que reproducen sonidos y ruidos característicos. Son recursos estilísticos que traducen el aspecto acústico del mundo, concretizan la acción y carecen de carga conceptual (miau, gau, pum). La onomatopeya encanta a los niños.
  - Interiección: voz del lenguaje emocional que expresa afectos, impresiones, estados de ánimo con un mínimo significado conceptual (Ay!, ¡Puff!, ¡Ay, Epaminondas!, Populares).
  - Jiránjadoras: expresiones sin sentido aparente, sin significado conceptual, que no figuran en el diccionario. Su valor está en la imagen acústica. Es lenguaje musical y lúdico. ("Peri-bi-sembrá-cuitivá-dá-yá-mama-de-sorte-bullívú-ca-ché). Este recurso estilístico es uno de los más apropiados dentro de la literatura infantil por estar muy cerca de la lengua del niño. La jiránjadora es el juego del invento de palabras con valor sonoro ("Una-dio-dif-tú-die-dá-lí-men-tá-ot-só-fé-co-lo-re-te-un-da-del-tu").
- 151 Recursos estilísticos de la literatura para la Educación Inicial 151
- Es la profesora María D. Z. de Seré quien expresa: "los recursos estilísticos son los medios técnicos con que el autor crea su obra, son los artificios con que monta la estructura de la composición literaria y constituyen los secretos del oficio del autor, con los que intenta producir determinados efectos por él deseados. Su adecuación al posicionamiento de cada edad es uno de los factores a tener en cuenta en toda creación literaria referida a los niños".
- A partir de las investigaciones realizadas aquí se presentan los recursos estilísticos más significativos.
- Nombres propios: Refieren a los nombres de los personajes de ficción y deben ser cuidadosamente elegidos. El que responda a sus características más sobresalientes, físicas o caracteriológicas. Es necesario tener en cuenta que para los niños/as es un personaje tanto una persona, un animal o un objeto, porque todo puede tener vida en tanto ellos se la otorgan.
- Tipos de nombres propios:
- Graciosos: son los que resultan apropiados y atractivos porque apelan al humor (gato: Monrongo)
  - Onomatopéyicos: son los que imitan un sonido propio del personaje (sapió, Gío- glo-glo)
  - Característicos: son los que tienen algún elemento sobresaliente de su portador: características físicas, del actuar o de carácter: (pato: Coletón);
  - Común o real (luisina, Juan, Pedro)
- Comparación: refiere a la confrontación de dos ideas, aproximadas por ser opuestas o idénticas, semejantes o diferentes. Esta confrontación se concreta por medio de un nexo comparativo (igual a, tal como, igual que entre otros).
- Metáfora: Se consideran dos variantes metafóricas:
- Metáfora pura: es la que mantiene los elementos reales y los imaginarios de la comparación, pero no tienenexo comparativo.
  - Metáfora pura: solo mantiene los elementos imaginarios y sobreentiende los reales.
- En la literatura infantil para Nivel Inicial debe evitarse la metáfora pura, y en algunos casos la impura, porque lo más claro y comprensible es la comparación, advertida y captada por los niños.
- Diminutivos: tipos. Hay dos tipos de diminutivos que Amado Alonso llama: estéticos valorativos y elocuentes activos.
  - Diminutivos estéticos valorativos: refieren a algo que no importa su tamaño, se lo empequeñece para imburarlo de afecto o disminuirlo burlerosamente. ("El perito Rabón", popular)
  - Diminutivos elocuentes activos: refieren a la realidad de un objeto.
- El uso de diminutivo es muy importante a sobre todo cuando se busca provocar una reacción afectiva: ternura, pena, gracia. Pero no debe abusarse de ellos porque está el riesgo de caer en una literatura que no sea tal. Existen excepciones, un ejemplo claro de ellos es "La palomita verde", de Miguel Ángel Asturias.
- Personalización y animización: Ambos son variantes de la Protopopología. Esta es una figura literaria que consiste en atribuir a las cosas inanimados o abstractas acciones y cualidades de los seres animados, o las del hombre a ser irracional. Tanto la personalización como la animización consisten en atribuir condiciones animadas o físicas a aquellos que de suyo no poseen.
  - Personificación: se atribuye a un ser animado las características del ser humano ("la amapola lloraba... lloraba" Meritza, "El gallo Galito")
  - Animización: se dota de vida a seres inanimados ("Capitán de papel... espió al castillito... "Castillito de papel").
  - Artículo: Amado Alonso afirma que "el nombre con artículo se refiere a objetos existentes y sin él objetos esenciales". Sin artículo se alude más a la esencia y con artículo a los objetos particulares y existenciales. ("El auto y la muñeca cayeron al suelo", "auto y muñeca cayeron al suelo").

*Opn*



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

3 PARTE

UNDAMIENTOS CUMULATIVOS PARA LA EDUCACION INICIAL

■ Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes: COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN

- La cifra: para que adquiera categoría literaria es necesario escribirla con letras y no con números. Constituye el suspenso en las partes que la obra lo requiere (Una, dos, tres. Una, dos, tres/ choi / una, dos, tres/ coi / una, dos, tres/ia; una, dos, tres/re/-, Chocolate, chocolate. Popular).

Biblioteca en las salas de 3, 4 y 5 años

"Los libros son objetos trascendentes, pero podemos amarlos, con amor rácit!"  
Caetano Veloso

Lecturas de literatura:

- Requiere del lugar más iluminado y dinámico de la sala, que permita a los niños/as acercarse libremente, en situaciones planificadas por el docente, quien anticipará lo que hará, habrá en ese espacio de la sala.
- Bibliotecas o anaquelés que permitan ver y apreciar la tapa del libro "puerta de entrada" para el que aún no lee.
- La biblioteca está asociada a la narración o a la exploración por parte del niño/a. Porque las actividades relacionadas con la literatura deben tener un lugar asignado, un espacio definido dentro de la sala y que solo requiere de una atmósfera o atmisiones.
- Una biblioteca rica y nutrita, en libros previamente seleccionados por el docente de acuerdo a edad y características del niño/a.

El rol docente es la observación y la participación en la escena de la lectura. Porque los niños/as aprenden con su maestra a tomar los libros cuidadosamente, hojeando, no dañando (no se recomienda rayar).

Las actividades que se realizan con la literatura están destinadas a la formación de lectores, ella tiene un lenguaje que pertenece al campo de la producción artística. El autor presenta un mundo imaginario que sólo tiene existencia en las páginas del libro.

En la literatura es importante lo que se dice y cómo se dice; lo estético es primordial para saber si un texto es o no literario.

La literatura se presenta con diferentes formatos discursivos: los géneros literarios.

Los ilustradores son artistas que trabajan en la creación de un libro, dando vida a un personaje, a un paisaje, a un escenario en los que transcurre el texto literario.

Los libros tienen autores y los autores: resultan del trabajo del hombre.

Lecturas informativas:

Ocupan en la biblioteca, un espacio distinto a los de literatura. No sólo pueden incorporarse enciclopedia, materiales de consulta, sino también folletos ilustrativos (relacionados con el cuidado de la salud, educación vial o informaciones sobre la ciudad, la provincia, el país, diccionarios, revistas educativas, diarios).

La presencia de material gráfico fortalece la relación de niños/as con la palabra escrita como portadora de distintos significados, favoreciendo y estimulando su curiosidad. Pero también posibilita ir construyendo en la primera infancia una mirada esperanzada sobre su propio futuro, porque informar es un deber del adulto para con los niños/as, necesariamente, debe estar abierto a la familia de ellos/as.

Núcleo de Aprendizaje: LENGUA

"La palabra ha sido dada al hombre, para explicar su pensamiento, así como los pensamientos son retratos de las cosas así nuestras palabras son sonidos de nuestros pensamientos"

Moliere

Fundamentación

La lengua se sirve de un sistema de signos arbitrarios y convencionales para comunicar, actuando según las normas que rigen el sistema. Pero la lengua no es sólo un sistema de comunicación, sino que también ocupa un papel central y transversal en la construcción del conocimiento. Como se señaló en el Marco General Cap 3 de estos Lineamientos Curriculares, el lenguaje y la cognición están íntima y profundamente relacionados. La lengua se manifiesta en operaciones cognitivas tales como registrar, comparar, clasificar, codificar, resumir e interpretar información, tomar decisiones, formular críticas e hipótesis, imaginar situaciones nuevas y diseñar proyectos.

Su aprendizaje comienza en el medio familiar: los niños pequeños aprenden a hablar motivados, en su afán por comprender las situaciones que estructuran su vida cotidiana y poder participar en ellas. El uso temprano del lenguaje pone ya de manifiesto las operaciones cognitivas en pleno desarrollo (Borromeo y Rosenberg, 2000). El lenguaje o la lengua en uso es, en la primera infancia, un catalizador del cambio cognitivo (Nelson, 1996) y permite que a través de la cultura de la vida social el niño adquiera un marco de referencia para interpretar la experiencia en forma congruente con las demandas de su cultura de pertenencia (Bruner, 1986).

El uso constante del lenguaje como medio de comunicación y de representación involucra el desarrollo de la capacidad para comprender, repetir, reformular, producir, recrear y ampliar enunciados contemplando la diversidad de variedades y registros y la adaptación de los enunciados al contexto situacional (Alisedo, Melgar y Chiuchi, 1994). Todos los niños desarrollan el lenguaje como una forma de comunicación y de representación en su medio familiar. Pero no todos los entornos familiares son homogéneos; no todos los niños aprenden la misma lengua en nuestro país, hay niños cuya lengua materna es el toba, el wichi u otras lenguas aborigenes y, sin embargo, que aprenden español y aprenden el mismo dialecto. Como sostiene Kovaci (1992) el aprendizaje de la lengua del niño en su medio social y cultural para dirigirse gradualmente a alcanzar el dominio de la lengua estándar, en un marco de respeto por las peculiaridades lingüísticas. El Jardín de Infantes debe reconocer, aceptar e incluir la diversidad cultural y lingüística en el proceso de enseñanza y aprendizaje; debe valorar y preservar nuestro patrimonio social y asímismo, para atender a un derecho de los niños y de sus familias como la única forma de garantizar el aprendizaje significativo de todos los niños.

Valorar la diversidad cultural y lingüística no implica descontar las consecuencias de la desigualdad social y económica: no todos los hogares están en condiciones de proporcionar a los niños oportunidades y experiencias en las que, a partir de los primeros usos del lenguaje, los niños puedan desarrollar un vocabulario amplio, diverso y preciso, gérmenes discursivos elaborados, habilidades comunicativas que les permitan desenvolverse en diferentes contextos y un acceso temprano al mundo de la alfabetización. El jardín de infantes tiene un papel fundamental en la generación de experiencias que sean oportunidades de desarrollo y aprendizaje lingüístico para todos los niños y niñas.

Prácticas del lenguaje en el jardín de Infantes

El jardín de infantes constituye un contexto especialmente apropiado para ejercitarse progresivamente los diferentes tipos de intercambios orales. En el marco de la comunicación con el adulto, los niños ponen en juego todos sus recursos verbales y no verbales: los gestos, la mirada, la entonación- para hacerse entender. En estos intercambios orales, en los que se construye conocimiento en colaboración, los niños y las niñas aprenden nuevas palabras, más complejas y abstractas, desarrollan progresivamente formas discursivas más elaboradas -narraciones, descripciones, argumentaciones-, explicaciones y argumentaciones- y habilidades para comunicarse con personas más allá del entorno familiar. De este modo, los niños adquieren simultáneamente competencia lingüística y competencia discursiva y comunicativa

La competencia lingüística implica el dominio de los diversos subsistemas que configuran el sistema

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-



0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

## 3 PARTE

ESTADÍSTICAS CLIMÁTICAS PARA LA CONCEPCIÓN INICIAL

las salas de jardín de infantes. En el marco de conversaciones sobre hechos pasados, sobre los hechos presentes y cuando colaboran con los niños para proyectarse en el futuro los docentes mediatan la cultura y les ofrecen a los niños práctica con géneros discursivos-narraciones, explicaciones y argumentaciones.

## El camino de la alfabetización

Cuando se habla de alfabetización se piensa generalmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo la palabra "alfabetización" se utiliza también en sentido amplio, al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el desarrollo alumnado de los conocimientos de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

El aprendizaje de la alfabetización conlleva la adquisición progresiva de una serie de conocimientos y de habilidades que responden a tres órdenes diferentes: los niños tienen que aprender que la escritura es un lenguaje, tienen que leer a dominar el sistema de escritura y tienen también que adquirir el registro lingüístico como forma para marcar relaciones de consecuencia causa entre los 3 y los 4 años. Con respecto a la escritura implica comprender que es lenguaje y que, por lo tanto, se diferencia del dibujo. Implica reconocer las acciones de lectura y escritura, descubrir en estas acciones las funciones que cumplen como instrumento de comunicación y, en consecuencia, identificar los propósitos por los cuales se lee y escribe. Pero este conocimiento, aunque representa el comienzo del proceso, no alcanza para que los niños lean o escriban.

Los primeros intentos de los niños por leer y escribir evidencian sus esfuerzos por dominar el sistema de escritura. Los niños tienen que descubrir qué unidades del lenguaje sonidos, sílabas o palabras representan las letras, reconocer la orientación de la escritura, comenzar a identificar las letras, a trazarlas y distinguirlas.

El dominio del sistema requiere que los niños tomen conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, esto es, desarrollar conciencia fonológica y puedan, de ese modo, empezar a establecer las relaciones entre los sonidos y las letras. Comprender esas relaciones no es sencillo porque a los niños les cuesta darse cuenta que los sonidos conforman las palabras. Escuchar una palabra que conocen e inmediatamente activan su significado atravesando los sonidos, como si la forma sonora de la palabra no existiera. El lenguaje es para los niños como un vicio (Luria, 1992). Los niños tienen dificultad en descubrir que las palabras están formadas por sonidos porque al pronunciarlas los sonidos se articulan juntos. Como no los pueden distinguir en su propia articulación, entonces, no pueden establecer las relaciones entre estos y las palabras.

Pero para comprender y producir discursos escritos extensos, los niños tienen no solo que dominar el sistema sino que, además, tienen que adquirir las estrategias discursivas que caracterizan al estilo del lenguaje escrito y que lo diferencian de la oralidad. Estas estrategias resultan de las características particulares de los contextos de comunicación en los que se lee y escribe. Cuando uno habla puede no ser muy explícito porque, si lo que dice no resulta muy claro y explícito porque cuando un lector se encuentra con su texto, él va a cambiar, el escritor tiene que ser muy claro y explícito porque responder a sus dudas. De ahí que no podamos sostener que un niño no estaria, probablemente, presente para responder a sus dudas. Por el contrario, los estudios realizados en los hogares de alfabetización implican también la comprensión y producción de textos con vocabulario preciso, textos en los que las ideas están integradas, relacionadas y cohesionadas por medio del uso de conectores y de mecanismos de subordinación y nominalización.

Como señala Rosemberg (2006), algunos niños adquieren muchos de estos conocimientos antes de ingresar a 1º grado; generalmente, son niños que provienen de hogares de clase media y cuyos padres tienen un buen nivel de alfabetización. Pero estos niños no aprenden "solos" por el mero hecho de estar inmersos en un medio alfabetizado, con cuentos y otros textos. Por el contrario, los estudios realizados en los hogares de un medio alfabetizado, con padres, los hermanos mayores y otros adultos cercanos actúan mediando el aprendizaje a través de estrategias variadas en situaciones de interacción con la escritura que, aunque informales en tanto no son conscientemente planificadas, son muy frecuentes y sistemáticas. En estas estrategias los padres, las lecturas de cuentos constituyen situaciones en las que, a partir de un texto escrito, los adultos comúnmente realizan acciones e intervenciones que tienen por objeto que los niños comprendan el significado del texto, proporcionando espontáneamente definiciones y ejemplos de las palabras menos familiares para los niños y convienen a otros aspectos de la escritura. Se han realizado numerosas investigaciones en el marco del proyecto "Alfabetización inicial para todos" de la Secretaría de Educación y Cultura.

152 Esta definición de "alfabetización" es la que se adoptó en el marco del proyecto "Alfabetización inicial para todos" de la Secretaría de Educación y Cultura.

A.D. Martínez de la Torre, C.R. Rosemberg, C.M.C. CICET

lingüístico: 1) el subsistema fonológico, constituido por los sonidos de la lengua (m/v/p/a/e/) cuya combinación permite la formación de un número ilimitado de palabras; 2) el subsistema sintáctico, formado por un número limitado de reglas que permiten generar un número ilimitado de oraciones; 3) el subsistema léxico o semántico, que implica el aprendizaje de palabras.

En el momento de su ingreso al jardín de infantes, a los 3 años de edad, el niño está aún en proceso de adquisición del sistema de su lengua o dialecto. Aun se observan, a esta edad, en muchos niños ciertas variaciones en los sonidos (fonemas) de las palabras que producen: variaciones (salí / tali / chail), omisiones (teta por paleta), sustituciones (pinta por pistola), alteraciones (pinta por paleta), acentos (síl / iai / chail), omisiones (teta por paleta).

El uso de conectivos causales porque, a partir de los dos años, recién entre los tres y los cuatro años los niños construyen oraciones que pueden ser calificadas como subordinadas adverbiales. El uso de conectivos causales porque, a los 3 y los 4 años. Con respecto estabiliza como forma para marcar relaciones de consecuencia causa entre los 3 y los 4 años. Con respecto a la anterioridad de palabras, subordinada a la "explosión lingüística" que se produce a los dos años de edad, los niños aprenen entre 4 y 10 palabras por día y en el momento de su ingreso a la escuela primaria, a los 5 años de edad, los niños pueden tener entre 6000 y 14000 palabras. Las diferencias en el vocabulario de los niños tienen un gran impacto en todos sus aprendizajes posteriores. En efecto, la importancia de conocer muchas palabras resulta evidente tanto en relación a la comprensión y producción del lenguaje oral como en relación a la comprensión y producción de textos escritos y en el aprendizaje a partir de ellos.

Con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa y al desarrollo discursivo, entre los tres y cuatro años de edad emerge el lenguaje como un mecanismo discursivo. Cuando los niños han desarrollado habilidades lingüísticas y discursivas -comprenden y usan palabras, pueden integrar estas palabras en frases y conectar las frases entre sí- entonces, los niños pueden transformar la representación mental de una situación habitual de su vida cotidiana en una forma verbal, un relato, que comunica su experiencia a otras personas. Precisamente, los primeros relatos infantiles son relatos de situaciones cotidianas. En estos relatos en los que los niños reconstruyen lingüísticamente las secuencias de acciones de los que participan directamente, ellos pueden establecer relaciones causales y temporales con más facilidad que cuando relatan situaciones no habituales en su vida. Posteriormente, los niños pueden relatar con la ayuda de un adulto o de un niño mayor una experiencia personal, pueden narrar un hecho particular situado en el tiempo y en el espacio y que constituye una descripción de un evento general (Rosemberg y Borzone, 2008).

El desarrollo de estas narraciones complejas como forma de discurso y de pensamiento involucra una serie de estructuras y de habilidades interrelacionadas que les permiten no sólo construir un discurso conectado para localizar y proyectar verbalmente eventos en el tiempo, estableciendo relaciones temporales (cuando era navidad... a las doce...), y causales (por eso yo tenía miedo...), señalando necesidad y probabilidad, sino que también les permiten dar cuenta de aquello que se distingue y desvela de lo cotidiano, de lo esperado, y que hace al interés de la narración.

Como señalan Rosemberg, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plaza, (2004) las otras formas de discurso son de desarrollo más tardío. A los niños pequeños les puede resultar difícil realizar por si solos una descripción completa, incluso de objetos lugares que conocen bien. Sin embargo, con la ayuda del adulto, dentro de una conversación, pueden comenzar a construir descripciones. El discurso instrutivo, que establece los pasos a seguir en una actividad determinada y el orden temporal de los mismos, se va desarrollando a partir del uso del lenguaje que hacen los niños para regular la propia acción y la de otras personas. Mientras que en un principio el niño sólo puede realizar demandas simples para controlar la conducta de otros y relatar algunos pasos en la realización de una tarea.

El texto de tipo expositivo proporciona información sobre un tema que no se comprende o que se desconoce. La organización típica de la explicación, desarrollada en su forma completa solo en los textos escritos, comprende dos partes; pregunta o problema que plantea el tema que necesita explicación y la respuesta o solución que desarrolla la información que resuelve la pregunta. Los niños pueden comprender estos textos cuando un adulto se los lee y apoya el proceso de comprensión a través del diálogo y pueden comenzar a producir textos de este tipo entre todos cuando la maestra colabora con ellos.

El aprendizaje discursivo es un "saber hacer", un aprendizaje de tipo procedural, del mismo modo en el implicit y no consciente. Se aprende a narrar, a describir, a explicar y a argumentar; del mismo modo en el que se aprende a andar en bicicleta; haciéndolo junto con una persona que ya sabe y puede ayudar. No es necesario que el maestro "enseñe", "decirle"; los pasos necesarios para hacerlo. El aprendizaje discursivo ligado a la calidad de las situaciones de conversación en las que los niños participan con el apoyo del adulto. Es por ello que son fundamentales todas las oportunidades de intercambio oral que se producen en



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTE

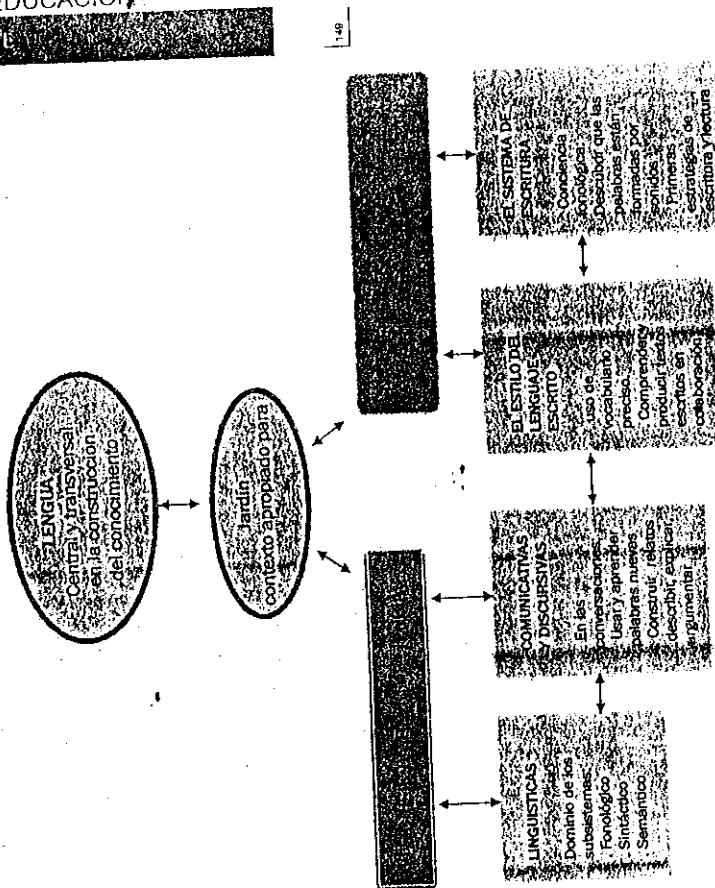
DECRETOS CUMPLIDORES PARA LA EDUCACION INFANTIL

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150



Observaciones que muestran como los adultos ayudan a los niños a escribir sus nombres en los libros, cómo en los primeros intentos de escritura los apoyan "guiando su mano"; luego los estimulan para que copien el nombre y escriban por sí mismos. También se ha observado que los adultos muestran a los niños otras palabras que comienzan con la misma letra que su nombre y, en la interacción, los adultos prolongan los sonidos para que los niños puedan establecer las correspondencias entre éstos y las letras. Los niños tienen también la oportunidad de inferir estas correspondencias cuando durante la lectura del cuento los adultos les enseñan las palabras al mismo tiempo que leen. Muchas veces a partir de la lectura del texto, se derivan otras actividades colaborativas entre el niño y el adulto que implican tanto al lenguaje oral - dramatizar el relato, jugar con los sonidos inventando rimas y versos-, como al lenguaje escrito -escribir otras palabras dedicando esfuerzo a identificar las letras que representan los sonidos y a trazarlas-.

Como en las familias la escritura constituye una herramienta cultural que media numerosas actividades y los conocimientos que ésta implica se encuentran no sólo en lo que los niños aprenden sobre la escritura y participan en la escritura de una carta o de un correo electrónico, o cuando con apoyo de los adultos visitan un evento pasado explicitando y ordenando adecuadamente la información. Sin embargo, no todos los niños tienen las mismas experiencias; por lo que existen grandes diferencias entre los grupos en la etapa inicial y en el momento del ingreso a primer grado. Mientras que algunos niños a los 4 años escriben su nombre, identifican muchas letras, han descubierto el principio alfabetico y pueden establecer algunas correspondencias, otros niños, no tienen la oportunidad de tomar un lápiz antes de ingresar al nivel inicial.

¿Cómo contribuir en el nivel inicial a garantizar la igualdad de oportunidades educativas? ¿Cómo generar en el contexto de las salas oportunidades para que todos los niños y niñas comiencen su proceso de alfabetización? La "sola lectura de textos" y la presencia de una biblioteca en el aula con libros que los niños pueden tomar no es en sí misma suficiente, si consideramos los múltiples conocimientos y habilidades que implica el proceso. Sin embargo, pensamos que en el nivel inicial la escritura puede constituir una herramienta que medie las actividades, al igual que en las situaciones naturales en los hogares. Cuando se concibe a la alfabetización como una herramienta cultural que media y configura la "textura" de las actividades, su aprendizaje no implica "dejar de lado" el juego y otras tareas, sino que los conocimientos y habilidades que ésta comprende se pueden ir adquiriendo en "una atmósfera lúdica" durante el desarrollo del mismo de actividades variadas, siempre que éstas se planteen sistemáticamente incorporando el andamiaje de la maestra como sostén de los aprendizajes.

Propósitos

- Favorecer el desarrollo lingüístico y discursivo de todos los niños en el marco de situaciones de juego.
- Promover la participación infantil en intercambios verbales en los que todos los niños tengan oportunidades de desarrollar habilidades comunicativas, adquieran vocabulario más preciso, complejo y abstracto y aprendan a narrar; a describir; a explicar; a argumentar
- Generar situaciones para promover la valoración de las variedades lingüísticas.
- Introducir a los niños en la alfabetización, a través de progresivos acercamientos a las funciones y propósitos de la escritura al sistema de escritura y al sentido discursivo del lenguaje escrito.
- Proporcionar múltiples oportunidades para hablar, escuchar, leer y escribir.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNIFORMEMENTE DIFERENCIADAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL.

### Contenidos

- Habilidades comunicativas para desempeñarse en contextos de referencia distintos de la familia.
- Comprensión y producción de diferentes tipos de textos orales y escritos: narraciones de experiencias personales y de ficción, noticias, discursos instructivos, expositivos, descriptivos, argumentativos.
- Empleo de estrategias de lenguaje descontextualizadas, en las que la información se explicita e integra por medio de una sintaxis compleja subordinaciones y nominalizaciones y por medio de recursos lingüísticos tales como sintaxis.
- Vocabulario: estructura fonológica y significado conceptual de las palabras; establecimiento de relaciones conceptuales, campos semánticos.
- Usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura, el sistema de escritura, el estilo de lenguaje escrito en la producción de textos.
- Relaciones entre la oralidad y el sistema de escritura), el estilo de lenguaje escrito en la producción de textos.

**Estrategias metodológicas para potenciar en las salas el desarrollo lingüístico y discursivo así como el ingreso al proceso de alfabetización.**

Estas estrategias metodológicas que diseñan el docente con claridad y explicita intencionalidad pedagógica, así como también las acciones de andamiaje que la maestra realiza, sin planificación previa pero como resultado de situaciones emergentes en el contexto de la sala, deben partir y apoyarse en los conocimientos y habilidades previas que los niños han desarrollado: deben partir del capital lingüístico y discursivo que los niños ya poseen. El andamiaje de la maestra se concretiza en las conversaciones a través de las cuales comparte las actividades con los niños y, a su vez, con ellos, para que alcancen progresivamente un mayor dominio del lenguaje oral y escrito como herramienta cultural.

En las conversaciones a que da lugar la maestra durante las actividades habituales en las salas formulará actividades, leer cuentos, hacer experimentos, contar relatos en la montaña, comentar y discutir noticias, escribir textos, jugar en los rincones, armar rompecabezas, construir castillos y torres con bloques, dibujar y ella puede colaborar con los niños para que comprendan, interpretén, cuestionen ideas y elaboren y produzcan los textos complejos que constituyen la textura de esas actividades. De este modo, se continúa produciendo el desarrollo lingüístico y discursivo de los niños.

Estas conversaciones en las que se enseña y aprende tienen dos características: son una forma de colaborar y son una forma de explorar ideas. Son "conversaciones en colaboración" porque las palabras de la maestra cooperan con las de los niños para que éstos puedan realizar su intención comunicativa, para que construyan una formulación verbal más coherente y completa que la que podrían hacer solos, tejiendo sus significados con otros que amplían su mundo conceptual. La conversación constituye una forma de construir significados en colaboración en la que las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas a través de las contribuciones sucesivas de las diferentes personas (Rosemberg, 2002).

Son "conversaciones exploratorias" porque las palabras de la maestra llevan a los niños a sugerir alternativas de acción, a razonar y a indagar sobre el mundo físico, social y cultural, a establecer vínculos entre los conocimientos que ya poseen y a buscar otros nuevos, que los acerquen de un modo más comprensivo a la realidad. En la conversación, los niños y las niñas tienen algo para decir, sus conocimientos previos, su capacidad para explorar juegan un importante papel en la construcción de nuevas comprensiones e acepción del mundo.

Las conversaciones "exploratorias" y "en colaboración" que tienen lugar en las salas son semejantes a

### Orientaciones didácticas

Propuestas para continuar con el desarrollo de la oralidad y promover el acceso a la alfabetización.

Las intervenciones de las maestras, durante las conversaciones "exploratorias" y "en colaboración" (Rosemberg, 2002) - en las actividades que se desarrollan en las salas, simultáneamente se focalizan en la oralidad y en la escritura y conducen a los niños a atender a las diferentes unidades lingüísticas - textos, palabras y sonidos. Algunas de las actividades en las que la conversación de la maestra puede constituir un andamiaje fundamental para la adquisición del lenguaje oral y escrito son:

• El relato de experiencias personales en la situación de ronda constituye una oportunidad para que los niños aprendan a producir una narración extensa, completa y comprensible para personas que no vivieron la experiencia que el niño pretende narrar. En estas situaciones es fundamental la colaboración que la maestra presta al niño para que éste pueda realizar su intención comunicativa, reestructurando sus emitiones, ayudándole a usar un lenguaje explícito en el que se evitan deícticos como ("el caso", "yo", "acá") que solo se comprenden con la referencia al contexto de situación. Asimismo, la maestra puede ayudar al niño a expandir la información para que su relato sea completo. Un "buen relato" tiene que incorporar la presentación de las personas involucradas en el evento, la compilación de lo sucedido y sus consecuencias, así como también lo que el evento significó afectivamente para el niño.

• La maestra pasea, luego de la situación de ronda, ayudar a los niños a reformular en estilo de registro escrito algunos de los relatos de los niños y puede escribirlos en un ancho a la vista de todos, señalando la similitud de la escritura y apoyando la inferencia de las correspondencias letra - sonido al anotar los sonidos durante la escritura.

• Estas situaciones de escritura comparten en las que los niños aprenden simultáneamente distintas dimensiones de conocimiento, tienen también lugar la escritura de poemas o para los padres o para los niños de otro turno.

• La participación de la maestra en el juego dramático es fundamental, cuando se considera el desarrollo del lenguaje infantil. Antes del juego la maestra puede promover estrategias de planificación y la elaboración de narrativas futuras o prospectivas, ayudando a los niños a anticipar a qué van a jugar. Durante el juego, las maestras pueden contribuir a desplegar y complejizar la trama narrativa (Santé, 2005), y de ese modo, requerir por parte de los niños el empleo de estructuras sintácticas más complejas y de un lenguaje más explícito que constituyan un sostén para la situación imaginada (Rosemberg, 2002). Despues del juego, las maestras pueden ayudar a los niños a reconstruir lingüísticamente a qué jugaron y de ese modo, promover su desarrollo narrativo.

• Asimismo, en el juego dramático en los "rincones" se pueden promover acciones de lectura y escritura cuando en los contextos de juego se incluyen objetos con etiquetas, como así también material para escribir, anotaciones, lápices y tijeras.

• Las admiranzas son, además de un entretenimiento para los niños, una oportunidad para que desarrollen la forma textual descriptiva: las pistas que se proporcionan constituyen las propiedades del objeto que hay que admirar. La producción de admiranzas condice a los niños a atender a las características funcionales y descriptivas de los objetos.

• Para promover el desarrollo del discurso descriptivo se puede también en el marco de una actividad que se denomina "Mostrar y contar" pedir a uno o varios niños que traigan un objeto (un juguete, una taza, una colección de chapitas o figuritas, etc., al jardín de infantes y en la situación de ronda lo presentar a sus compañeros; por qué les gusta, etc., desde cuándo lo tienen, cómo lo consiguieron, para qué lo usan habitualmente y cómo esta información se vincula con las características físicas del objeto. La maestra tiene que ayudar al niño a reformular y a ordenar la información para que ésta adobre las características de un texto descriptivo. A la vista de todos, la maestra puede escribirlo en un ancho, prolongando los sonidos al escribir algunas de las palabras y señalando la direccionalidad de la escritura.

• La lectura de todo tipo de cuentos, noticias, textos expositivos, textos argumentativos, textos informativos y las diferentes estructuras textuales y permite que los niños desarrollen estrategias de comprensión de textos. En estas situaciones es fundamental que la maestra realice una lectura dialogada, en la que sus comentarios, preguntas, reflexiones acerca del texto den lugar a un "discurso híbrido" que facilita el acceso de los niños al vocabulario menos familiar y más preciso y a la sintaxis más compleja que caracteriza generalmente a los textos escritos.

RESOLUCIÓN N° 0150

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

UNAÑAMIENTOS CLASIFICADOS PARA LA DIRECCIÓN INICIAL

Núcleo de Aprendizajes: EDUCACIÓN FÍSICA

Asimismo, si en las situaciones de lectura, la maestra lee, mostrando el texto a los niños, estos pueden familiarizarse con la tipografía y la tipografía de la escritura.  
• A partir de secuencias de imágenes o de una introducción propuesta por la maestra se pueden realizar distintas actividades de producción de relatos o de ficción. También en estas situaciones la maestra debe andamiar la formulación del relato, para que la escena, el evento inicial que desencadenó un problema y un objetivo, una serie de intentos del protagonista que tienen consecuencias en el mundo del cuento resulte claro. En el marco de una situación de escritura compartida entre la maestra y los niños, entre todos escriben el cuento en un afiche.

• Luego de las situaciones de lectura, la escritura de algunas palabras vinculadas al tema del texto y, de este modo, permite promover la identificación de letras y el establecimiento de correspondencias; y, de este modo, facilitar también el dominio del sistema de escritura.  
• Las actividades que conlleven la reconstrucción grupal de los cuentos, o la dramatización con o sin títulos de parte de los textos o de situaciones relacionadas, promueven en los niños el empleo de un estilo de lenguaje más explícito que es propio de la escritura.

• La realización de entrevistas a personas diversas, tanto de la escuela como del medio familiar de los niños o de la comunidad, constituye una actividad en la que los niños pueden aprender a formular preguntas sobre un tema particular acerca del cual carecen de información. Es muy importante que la maestra ayude a los niños a focalizar y precisar apropiadamente la información que desean obtener y a formular la pregunta. También a la vista de todos la maestra escribe las preguntas.

• Luego de realizada la entrevista, entre todos pueden escribir un texto expositivo con la información obtenida.  
• "El guía turístico" constituye una actividad que puede dar lugar a que los niños pongan en juego, con apoyo de la maestra, sus recursos para producir un texto en el que se describe el barrio o la comunidad de la escuela y se dan indicaciones para visitar los distintos lugares.

• Para el desarrollo de la conciencia fonológica, que posibilita el acceso al sistema de escritura, se puede recurrir a la lectura y a la producción de rimas y de poemas, a juegos que contienen el reconocimiento del sonido inicial final en los nombres de los niños y en objetos ilustrados en tarjetas y a juegos en los que los niños deben corregir a un liter que "habla mal"; equivoca los sonidos de las palabras (dice, por ejemplo, "saña terde" en lugar de "saña verde") o habla prolongando los sonidos (ssssaaaaatllllaaa wweeeerrrdeee).

(Borzone, Rosemberg, Diuk y Silvestri, 2004).

• Los niños aprenden otros conocimientos acerca del sistema de escritura: la identificación de las letras y el establecimiento de correspondencias entre las letras y los sonidos; cuando comienzan a reconocer

letras y escribir su propio nombre en situaciones de juego con el propio nombre; cuando hay en el aula un alfabeto ilustrado y cuando son frecuentes los juegos con letras móviles.

Fundamentación:

En la actualidad la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, que se ocupa y crea las condiciones para incidir en el desarrollo de la Corporidad y la Motricidad como dimensiones humanas, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y desarrollo integral, a través de prácticas docentes específicas que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana, en los contextos sociales y culturales que pertenece.

Desde una perspectiva pedagógica didáctica innovadora y coherente la Educación Física se propone resignificar las prácticas docentes en el contexto de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizajes;

razonar de ser y sentido del sistema educativo.

La Educación Física basa su valor en el desarrollo integral de los niños y las niñas de la Educación Inicial, donde se sientan las bases para la construcción de su desarrollo corporal y motriz en relación con los otros, el ambiente y el contexto sociocultural, que serán condiciones fundamentales para la libertad, la construcción de la autonomía e identidad.

Así, la Educación Física en el Jardín de Infantes aborda el desarrollo del cuerpo y de sus capacidades motrices y expresivas, como también lo intelectual, afectivo y social.

Para los niños, las niñas constituye una práctica social, cuya finalidad es posibilitarles la integración reflexiva y activa en el campo de la cultura física, desarrollar competencias corporales y motrices significativas. Es una necesidad del niño y la niña realizarla, necesitan del movimiento no sólo para crecer sino también para relacionarse con el mundo y los otros. Al considerar al niño y la niña como seres integrales, la Educación Física se interesa tanto por el desarrollo motor, como por los aspectos psíquicos, intelectuales, sociales y afectivos.

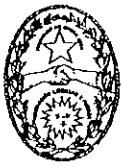
En el niño y la niña, su propio cuerpo es el punto de partida de las sensaciones que experimenta tempranamente, base biológica y neurologica del aprender corporal o psicomotor. Estas instancias, vividas, sentidas, percibidas y ejecutadas por el niño y la niña en la unidad del ser, residen, se estructuran, organizan y se armonizan en un todo que es el yo corporal.

Su propio cuerpo es vivido y sentido como punto de referencia de sus relaciones personales consigo mismo, con los otros, el mío, el tuyo, para llegar al nosotros. El yo corporal les hoy es consecuencia de todo con lo que la Educación Física pude cumplir con su finalidad específica, las instituciones de Educación Evolutivo Biopsicosocial.

Para que la Educación Física pueda cumplir con su finalidad específica, las instituciones de Educación Inicial, a través de sus docentes, deben tener una mirada integradora del cuerpo y la motricidad de los alumnos, que no limite el hacer corporal, lúdico y motor a la clase de Educación Física, sino que permita su desarrollo y experimentación a través de la exploración, descubrimiento y en relación con los otros, el espacio, el tiempo y los objetos a través de la intervención sobre lo corporal y lo motor comparte y es responsabilidad de todos los docentes del nivel.

Propósitos:

- Favorecer la participación en prácticas corporales y ludomotrices saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, inclusión, cuidado de sí mismo de los otros y del ambiente.
- Contribuir a la constitución corporal y motriz de los niños y las niñas en juegos, actividades, expresión del propio cuerpo como totalidad en acción.
- Favorecer el descubrimiento y la comprensión global de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo en acción y en relación con los otros, el espacio, el tiempo y los objetos a través de la exploración, descubrimiento y experimentación.
- Promover la participación en juegos grupales y colectivos; tradicionales, funcionales, con reglas pre establecidas y cooperativas, favoreciendo la creación, modificación de reglas, espacios y roles.
- Propiciar el conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros.
- Generar espacios y situaciones favorables para los vínculos sociales.
- Favorecer el desarrollo de la comunicación corporal y motriz.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

3 PARTE

UNA DE LAS MÁS COMPLEJAS PARA LA EDUCACIÓN MATERIA

## Los ejes organizadores de los contenidos son:

- Corporeidad y Motricidad.
- Corporeidad y Sociomotricidad.
- Corporeidad en relación con el ambiente.

Incluyen contenidos significativos, acordes al nivel de desarrollo de la etapa por la que atraviesan y su contexto socio cultural y educativo. Esta organización por ejes, debe entenderse en forma conjunta y con una dinámica de mutua dependencia. Los contenidos que se trabajan en el Jardín de Infantes derivan de los aprendizajes iniciados en la etapa de desarrollo motor por la que atraviesa el niño en estas edades (desarrollo perceptivo-motor).

## DESARROLLO PERCEPTIVO MOTOR

Proceso asociado a la información que recibe el niño y la niña a través de sus sentidos. Incluye:

- La percepción de sí mismo y la percepción de los demás y objetos que le rodean

Los contenidos proyectados están fundamentados en la nueva visión científica del desarrollo del ser humano que, rompe con los viejos paradigmas que no podemos descartar y que seguro se irán superando en el transcurso del tiempo.

Por ello la visión a abordar es la que interpreta al ser humano como una unidad integral y compleja, implicando esto a la corporeidad como categoría fenomenológica desde la postura de la complejidad, porque desde aquí es posible comprender las dimensiones del hombre a través de la presencia, la participación y la significación de él en el mundo.

Esta mirada nos da el punto de partida para pensar desde la Educación Física en la Educación Inicial que tiene lugar en el Jardín de Infantes, reconociendo la importancia de nuestro posicionamiento ya que trabajamos con niños y niñas de 3, 4 y 5 años. El concepto de motricidad asume como uno de sus componentes el movimiento, ya que es una expresión potencial del ser humano, quien por medio de expresiones motrices, desarrolla la capacidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo físico; transmite y recrea valores culturales, geográficos, políticos e históricamente determinados.

Por tanto, motricidad es la capacidad del hombre para moverse en el mundo y la corporeidad es el modo de estar en él.

El desarrollo de estos contenidos significativos a lo largo de la Educación Inicial permiten el conocimiento, la experimentación, la representación mental y la toma de conciencia de su corporeidad global y de los segmentos que la constituyen, así como el logro del conocimiento del mundo exterior que implica la interacción con los objetos y los demás dentro de las coordenadas espacio temporales. La estructuración y organización de la espacialidad y la temporalidad redundan en la adquisición de la coordinación.

## Ejes organizadores de los contenidos

Eje 1: Corporeidad y Motricidad

- Corporeidad
- Espacialidad.
- Temporalidad.

Eje 2: Corporeidad y Sociomotricidad

- La elaboración de los juegos.
- La interacción lúdico motriz con los demás
- Las manifestaciones expresivas en el juego.

## RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

1sc

## Eje 3: La Corporeidad en relación con el ambiente natural

- El conocimiento y la experimentación de la corporeidad en el ambiente natural.
- La elaboración de estrategias para el cuidado del medio natural.
- El uso efectivo de las habilidades motrices en distintos ambientes geográficos.
- El acuerdo de normas de convivencia para con los otros en el ambiente natural.

## Eje 1: Corporeidad y Motricidad

## Las Capacidades Perceptivo Motoras

Al referirse al desarrollo del movimiento, se debe comenzar por el proceso perceptivo-motor el cual puede describirse como el proceso para alcanzar la coordinación de la actividad motora a través de la organización de los estímulos sensoriales.

Por tanto el desarrollo perceptivo-motor es un proceso que se lleva a cabo en el niño y la niña desde que nace hasta aproximadamente los seis o siete años de edad, por ser la etapa que resulta más propicia para estimular cada una de las capacidades que conforman sus tres componentes fundamentales: la corporalidad; la temporalidad y la espacialidad. La síntesis de todos estos elementos se hace evidente en la adquisición del equilibrio y posteriormente de la coordinación, capacidades que en su conjunto, van permitiendo al niño y la niña despegar al conocimiento de sí mismo, del espacio, de las personas y de los objetos que lo rodean.

Los patrones básicos de movimiento han sido divididos en:

- Desplazamientos y locomociones.
- Estabilizaciones (giro y equilibrios)
- Manipulaciones (lanzamientos, recepciones, golpes con pies y manos)

## Corporeidad

La experiencia corporal, desde las primeras edades se basa en la misma función cognoscitiva y motriz, claves en el proceso evolutivo.

Para llegar a una cierta consolidación de la conciencia corporal, que es fruto de la síntesis entre esquema corporal, (de orden más cuantitativo) e imagen corporal (de orden cualitativo), es imprescindible que el niño y la niña pongan en juego el lenguaje del propio cuerpo con el lenguaje de los otros.

Durante la infancia los niños y niñas viven su cuerpo a partir de dos directrices básicas.

- Un elevado nivel de simbolismo.
- Una necesidad de relación con los demás.

Por tanto, se hace así imprescindible, en las primeras edades evolutivas, la experiencia de emplear la totalidad del cuerpo en el juego simbólico. Es indudable que, en la edad infantil, el comportamiento motor, la espontaneidad, el gesto la postura, son los medios de expresión básicos para el orden cualitativo, es imprescindible que el niño y la niña pongan en juego el lenguaje del propio cuerpo con el lenguaje de los otros.

## Contenidos

- Exploración y reconocimiento de las características topográficas del propio cuerpo y del cuerpo de los otros.
- Percepción de las posibilidades de movimiento de todo el cuerpo y de sus partes.
- Exploración y percepción de los lazos del cuerpo y el lado más hábil en las habilidades motrices.
- Percepción de los cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad física.
- Reconocimiento en el cuidado del propio cuerpo y el de los otros, en juegos, uso de aparatos y elementos.

*(Firma)*



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTE I

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

INSTRUMENTOS COMUNICATIVOS PARA LA EDUCACIÓN

- Noción de velocidad: rapidez o lentitud de una acción.

•

- Noción de cadencia regular: permite realizar movimientos ritmicos.

Estructuración temporal:

Implica la adquisición de la estructura de tiempo: Mañana, tarde, noche; ayer, hoy, mañana. Incluye la relación y estructuración de espacio-tiempo. La estructuración espacial tiene como finalidad la coordinación de los movimientos. Toda acción lleva una porción de tiempo. La estructuración espacial tiene como finalidad la coordinación de los movimientos. Ambas nociones de espacio y tiempo no son innatas en el hombre, y por lo tanto, son desarrolladas por medio de las experiencias y vivencias del niño y la niña desde sus más tempranas interacciones con el medio social y natural.

Orientación temporal

Comprende las nociones de tiempo que se elaboran a través de movimientos que implican cierto orden temporal. Este incluye el desarrollo de nociones como: rápido, lento; antes, después y la estructuración temporal que se construye de manera estrecha con el espacio. Es decir la conciencia de los movimientos. Todo movimiento posee un factor tanto espacial como temporal y ambos se caracterizan por poseer una relación recíproca. El tiempo puede ser pensado como dirección, ya sea hacia el pasado o hacia el futuro.

Contenidos:

\* Percepción de duración. Nociones temporales elementales (rápido- lento, al mismo tiempo, después que, etc.) \* Percepción de diferentes distancias y velocidades. Donde el espacio y el tiempo se hallan tan relacionados en actividades como: Lanzamiento de objetos a un lugar determinado. Recorridos, circuitos. \* Elementos básicos: Noción de velocidad. Noción de duración. Noción de continuidad e irreversible. Noción de simultaneidad, sucesión e intervalos.

- Conciencia de relaciones en el tiempo:

Espera de turnos.

Aprender los distintos momentos del tiempo: velocidad, duración, Noción de simultaneidad, sucesión e intervalos.

Noción de nivel simbólico:

Coordinación de los distintos elementos anteriores.

Sucesión temporal: adaptación y representación.

Representación.

• Alcance del simbolismo:

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

Especialidad:

Comprende la capacidad que tiene el niño y la niña para mantener la constante localización del propio cuerpo, tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición; comprende también la habilidad para organizar y disponer los elementos en el espacio.

Estructuración espacial:

La noción de estructuración espacial no es innata, sino que se elabora y construye mediante la acción y la interpretación de un gran bagaje de datos registrados por los sentidos.

• Autospacio: localización subjetiva (con relación al espacio propio)

• Espacio general: localización objetiva (con relación al espacio general) cerca, lejos, dentro, fuera. A un lado y al otro.

Orientación espacial:

Se reconoce como la manera de disponer los elementos en el espacio, en el tiempo o ambos a la vez; es decir la forma de establecer relaciones espaciales.

El conocimiento direccional se establece sobre las nociones de:

• Lateridad (arriba, abajo; adelante, atrás; a un lado a otro).

• Direccionalidad.

Contenidos:

• Conocimiento de las diferentes posiciones del cuerpo en relación al espacio en diferentes planos. (de pie, sentado, acostado, de rodillas, cuclillas,...).

• Diferentes desplazamientos del cuerpo en el espacio: marchas, saltos, carreras, cuadrupedos.

Desarrollados a través de diversas posiciones del cuerpo en el espacio y sus desplazamientos.

• Reconocimiento de las direcciones en el espacio: a un lado y al otro, delante - detrás, arriba - abajo, dentro - fuera, etc., con y sin desplazamientos.

• Reconocimiento de tamaños: grande, pequeño (observación, diferenciación, comparación, semejanzas, agrupación).

• Noción de dimensión espacial: corto - largo, cerca - lejos, entre, alrededor, en el centro, etc., con y sin desplazamientos.

• Diseños espaciales propuestos significativamente por el profesor y los niños y las niñas (líneas rectas, sinuosa, curva, paralelas, oblicuas, ángulos, flechas, laberintos, diferentes dibujos, etc.).

Temporalidad

Tiempo: comprende:

La vivencia a través del movimiento, de variaciones en: velocidad, intensidad, pausas, silencios, duración, ritmos, secuencias ritmicas, y otros elementos de la música.

El tiempo está ligado al espacio, por lo que los canales de información temporal son los mismos: auditivo, visual y kinestésico-láctil. Con esta información adquirimos nociones que intervienen para la construcción del espacio como: distancia, dirección, orientación, duración, frecuencia y velocidad.

El concepto de tiempo es una idea abstracta definida por la relación entre acontecimientos (sucesión, intervalos...).

Los niveles de organización temporal son dos:

- Los niveles de percepción inmediata: supone la organización espontánea de fenómenos educativos.

- El Nivel de representación mental, cuya adquisición es muy difícil de alcanzar en los niños y niñas de esta edad.

Aspectos temporales a tener en cuenta:

• Noción del momento preciso: antes-durante-después (simultáneo)

• Noción de periodicidad: intervalos regulares entre acciones.

• Noción de duración: tiempo que transcurre (largo-o-corto)

• Noción de sucesión: hechos anteriores y posteriores (antes y después).

• Noción de intervalos: tiempo entre acciones.

• Noción de intervalos:

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

3 PARTE

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ESTADO DE MEXICO

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

**2- Eje corporeidad y sociomotricidad**

Corporeidad y motricidad son procesos estrechamente unidos, con ellos surge el movimiento humano que alimenta la creatividad de formas lúdicas para poder expresarse y comunicarse. Podemos afirmar que el juego es la esencia de la motricidad.

El juego brinda la posibilidad de conocer, probar y enriquecer las posibilidades motrices que van surgiendo. A medida que niños y niñas van descubriendo estas capacidades, aumenta su placer por la posibilidad de resolución de distintas situaciones motrices, lo cual testimonia al aprendizaje de nuevas capacidades.

El término "sociomotricidad" refiere a la consideración pedagógica y didáctica de las relaciones interpersonales y las modificaciones conductuales que se producen en cada integrante del grupo por su participación en los juegos motrices o en las actividades físicas realizadas grupalmente.

Dentro de estos: los Juegos cooperativos" (Raúl H. Gómez, 2004) cuya lógica interna orienta a niños y niñas a respetar el pacto colectivo, tomar decisiones de modo compartido y estar en constante comunicación con los otros.

En estos tipos de juego aparecen comportamientos de cooperación evidentes en las acciones motrices que lo manifiestan. Tales comportamientos se refieren generalmente a la disposición para conseguir un objetivo común entre varios niños y niñas, tal como trasladar un objeto pesado, constituir una figura (círculo, casita) con elementos, o agrupándose entre varios niños y niñas para formar una ronda mientras cantan.

**Contenidos:**

La elaboración de los juegos.

Exploración y descubrimiento de las posibilidades de juego en distintos ámbitos.

\* Juego e invención de juegos funcionales, de roles, cooperativos, y reglados.

\* Reconocimiento, aceptación y modificación de reglas y roles.

La interacción lúdico-motriz con los demás.

\* Participación activa en juegos grupales masivos y en pequeños grupos.

\* Colaboración en la preparación de materiales y espacios para jugar en grupo.

\* Práctica de normas relacionadas con el cuidado de sí misma y de los otros.

Las manifestaciones expresivas en el juego.

\* Juegos tradicionales.

\* Juego e invención de juegos de rondas y cantados.

\* Juego y exploración de la capacidad de expresión gestual y mimética.

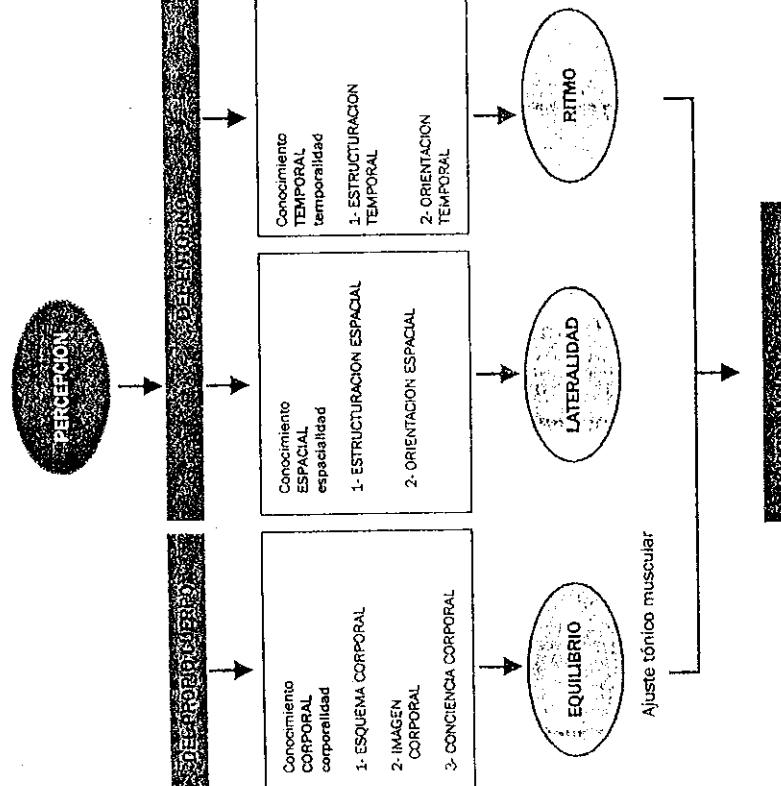
**3-Eje: Corporeidad en relación con el ambiente natural**

En todas las etapas del aprendizaje el acercamiento a los ambientes naturales nos permite explorar, descubrir, registrar, reflexionar, expresar, aplicar, transferir, evaluar. Son estas las experiencias que posibilitan la integración de la humanidad como parte del ambiente en que se vive, sin perder de vista la diversidad y complejidad como la misma vida humana.

A partir de aquí se construyen conocimientos y se generan actitudes hacia el medio, aspectos que se construyen mediante la vivienda y la experiencia que se derivan del contacto directo. Ello requiere de una adecuada intervención pedagógica, para abordar los diferentes aspectos de la relación de la corporeidad con el ambiente y también posibilitar la integración de los demás campos del saber.

Por todo lo expuesto se debe considerar a la naturaleza como un marco privilegiado para la intervención educativa.

**COMPONENTES DEL DESARROLLO PERCEPTIVO MOTOR**





Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTE

UNCLAS Y OTROS DOCUMENTOS PARA LA EDUCACION INFANTIL

Por resolución de problemas.

- Conocimiento y la experimentación de la corporeidad en el ambiente natural.
- Participación vivencial en actividades en el ambiente natural.
- Habilidades motrices en distintos ambientes geográficos.
- Exploración de sus posibilidades motrices en el medio natural.
- Recondimiento de los riesgos que dichos espacios puedan presentar.

Orientaciones y Estrategias Didácticas:

El rol principal de los docentes es propiciar un ámbito para la creación y propuesta de situaciones motrices. Sean éstas de carácter psicomotor o sociomotriz. En ellas, niños y niñas expresarán su conducta motriz, con el objeto de jugar, expresarse, relacionarse y aprender nuevos conocimientos, actitudes y valores.

Este no quiere decir que el educador quede asistido del proceso, se posiciona como guía, apoyo y sosténedor vínculo del niño y la niña para que aborden las situaciones y actividades motrices que se desarrollan en los espacios del jardín.

El docente puede disponer de estrategias metodológicas o didácticas para la elaboración de situaciones de juego como las que siguen:

Situaciones motrices libremente creadas:

- El docente presenta el material.
- Determina junto a los educandos los espacios de juego (límites-zonas de riesgos)
- Deja totalmente la iniciativa creadora al grupo, para que decida a qué jugar y cómo jugar (objetivos y actividades).
- Brinda el tiempo suficiente para la creación individual o grupal.
- Promueve motivación por su carácter creativo e inventivo.

Situaciones motrices semiconducidas:

- Indica o dispone el material.
- Define el objetivo del juego, pero no su estructura ni las acciones a realizar.
- Sugiere directa e indirectamente los modos de actuación.
- Define los materiales a utilizar.
- Evalúa, por lo general, los resultados obtenidos, como prioridad.

Situaciones motrices condicidas:

- Es el planteo de directividad tradicional.
- El docente elige y propone los objetivos.
- Sugiere directa e indirectamente los modos de actuación.
- Define los materiales a utilizar.
- Evalúa, por lo general, los resultados obtenidos, como prioridad.

Al respecto de estas propuestas didácticas, las dos primeras favorecen la evaluación global continua y formativa.

El enfoque metodológico que como estrategias didácticas sustenta esta propuesta tiene un componente fundamentalmente lúdico.

La mediación del educador en el juego debe asegurar al niño y la niña un ambiente estable y ofrecer la seguridad, la confianza y la información que necesita para continuar el juego. Esta actitud de poder entrar y salir del juego, de observar y mediar, de anticipar y planificar es la condición que debe estar siempre presente en la tarea profesional del educador.

Encuanto a las técnicas de enseñanza las más apropiadas según Raúl H. Gómez, son:

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

**PARTIE**

INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN 1994

**Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes: NATURAL Y CULTURAL**

**Núcleo de Aprendizajes: AMBIENTE NATURAL**

*"La capacidad de asombro es la semilla del conocimiento"*

**Fundamentación**

**¿Por qué enseñar a conocer el ambiente natural en el jardín de Infantes?**

Los niños y niñas son todo asombro y curiosidad, buscan respuestas, exigen saber, se sienten atraídos por descubrir e intentar describir, como es ese ambiente que los rodea, los fascina y los involucra. Este gran interés los moviliza a investigar, es por ello que de manera libre y espontánea manipulan, observan, exploran y experimentan con los elementos que tienen a su alcance. Son creativos a la hora de realizar transformaciones y resolver problemas sencillos.

La tarea de todo educador es aprovechar esa curiosidad intuitiva y encuadrarla por medio de la actividad exploratoria, para que los pequeños constaten ciertas regularidades y construyan verdaderas teorías acerca de los objetos y fenómenos del entorno.

Però, el mundo en que vivimos está en constante cambio. Los diversos aspectos del medio natural, social y tecnológico varían en el tiempo. Este entorno influye en los pequeños, produce efectos y modifica conductas.

Las ideas que los niños y niñas van construyendo acerca de ese mundo también cambian, se modifican y se hacen más complejas en la medida en que van logrando mayores posibilidades de comprensión y en la medida en que puedan participar de experiencias, observaciones, reflexiones y preguntas vinculadas con su entorno.

Las ciencias cambian porque la realidad cambia, pero también porque hay un desarrollo propio del conocimiento humano y del que producen los científicos en sus esfuerzos por describir esa realidad. Un conocimiento actual no es sólo ayudar a los alumnos a conocer, sino también averiguar cómo las responsabilidades docentes no es sólo ayudar a los alumnos a conocer, sino el ámbito de transmisión de saberes y de su conocimiento a través de sus ideas, poniendo en duda "las certezas". Lo que les permitirá desarrollando un pensamiento crítico y actitudes reflexivas y creativas.

La responsabilidad docente no es sólo modificar sus ideas, poniendo en duda "las certezas", sino el ámbito de producción de ciencias, sino el ámbito de transmisión de saberes y de su apropiación por parte de los docentes. Platéa dice que "el conocimiento se adquiere no de copiar la realidad sino de actuar sobre ella". Es el niño el que construye su propio conocimiento desde dentro, en interacción con su entorno.

Enseñar Ciencias Naturales en el jardín de Infantes implica pensar desde la complejidad, teniendo en cuenta el pensamiento de los niños y niñas (esta edad está dominada por una percepción sincrética), sus necesidades afectivas, lógicas y corporales y los diferentes contextos a través de los cuales constituyen su subjetividad. Implica también integrar básicamente la física, la química y la biología atendiendo a que comparten un objeto de estudio que se puede definir como los fenómenos y procesos que ocurren en el universo natural y social. Desde una perspectiva transversal, problemática, integral y compleja, que promueve la mejora de la calidad de vida de los sujetos en sus contextos particulares.

Este documento está enmarcado desde la perspectiva del "aprendizaje de ciencias" por descubrimiento", sostiene el principio de globalización del currículum, cuya postulación resulta coherente con los modos de construcción del conocimiento en la primera infancia. Es un enfoque sistemático, interdisciplinario y holístico o integral. Pensar sistemáticamente el mundo en el cual estamos insertos es una forma particular de comprenderlo.

Se tratará de trabajar en torno a problemas relevantes y significativos para cada contexto, desde la complejidad y el atravesamiento de múltiples miradas. Incluye por tanto a los seres vivos como así también a los del mundo físico, transformando las experiencias cotidianas en situaciones de aprendizajes, para que se conviertan en un objeto de conocimiento.

**Propósitos:**

- Promover la indagación del ambiente a través de problemas significativos, de manera que puedan enriquecer y complementar las representaciones de los fenómenos naturales.
- Generar situaciones de enseñanza n.º 72 que favorezcan el aprendizaje por "descubrimiento", a través de la interacción con la realidad circundante.
- Propiciar la curiosidad, el interés y comprensión acerca de los seres vivos y las relaciones dinámicas con el entorno, la valoración y preservación del medio ambiente.
- Promover el espíritu por la vida, por su propio cuerpo y por los demás.

**Contenidos:**

- 1- La materia y sus interacciones:
  - Indagación de la diferencia entre recursos materiales naturales (arena, piedras, madera, entre otros) y artificiales (plástico, vidrio, cartón) y su aplicación en la vida diaria.
  - Reconocimiento de las propiedades de los objetos y materiales.
  - Comparación de algunas interacciones de los objetos y materiales en relación con flotación, absorción, mezcla, soluciones, desplazamientos, transmisión de la luz y el sonido, interacciones electromagnéticas.
  - Experimentación con elementos que permitan estas formas de propagación.
  - Comparación y establecimiento de relaciones de similitud y diferencia de las características de los distintos objetos y materiales.
  - Inicio en el uso de instrumentos simples (tambiques, coladores, gofres, etc.)
  - Aproximación a algunos cambios que ocurren en los objetos y materiales; mezclas y soluciones.
  - Apreciación del agua como fuente de vida y las diferentes formas en que se encuentra en la naturaleza, comprendiendo su contribución al desarrollo de los seres vivos y del medio.
  - Iniciación de los ciclos del agua y sus diferentes estados: líquido, sólido, gaseoso en situaciones naturales y de experimentación.
  - Exploración de algunos cambios que ocurren en los objetos y materiales en las interacciones: evaporación, solidificación, cocción, fermentación y decoración.
  - Aproximación a algunas exploraciones activas y sistemáticas; Observación, selección y registro de la información en listas, dibujos, croquis, cuadros, fotos, tablas.
- 2-Los seres vivos y su entorno:
  - Indagación sobre los rasgos comunes en plantas de la zona: flores, tallos, hojas, raíces, frutos y semillas, necesidades para vivir, agua, sol, etc.)
  - Indagación de características de algunos animales: partes del cuerpo, cobertura, miembros, alimentación, formas de vida, (metamorfosis de la mariposa, ranas, aves).
  - Reconocimiento de algunos cambios en los procesos de crecimiento y etapas de desarrollo de los seres vivos a lo largo del año o de la vida: origen y desarrollo, desarrollo, transformación, relación consigo mismo.
  - Identificación del cuerpo humano como un organismo complejo. Descripción de sus partes y caracterización de sus funciones. (huesos y sustén; pulmones y respiración; corazón y circulación)
  - Apropiación de normas básicas de cuidado personal y convivencia basadas en la igualdad, el respeto y la responsabilidad.
  - El reconocimiento como niño o niño, asumiendo positivamente su identidad sexual, libre de elementos de género discriminatorio.
  - Análisis de comportamientos que contribuyan a la protección del medio ambiente: huerta orgánica, reciclaje de residuos, energías renovables.
  - Establecimiento de relaciones entre los seres vivos y su entorno (hombre, animales y plantas).
  - Aproximación a problemáticas del medio ambiente: contaminación del agua, aire y suelo, etc. e identificación de diversas formas de preservarlo, para contribuir al desarrollo de ambientes saludables.
  - Conocimiento de algunos componentes del universo, sus características e interrelaciones con la vida animal y vegetal.

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

Op



Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

**PARTES**

Leyes, Reglamentos y Circulars para la Educación

Esta secuenciación puede ser sucesiva o simultánea, pero no supone un orden jerárquico, el docente la organizará según, los momentos, grupos, edades, intereses.

- Identificación de algunos cambios que se producen durante el día, los meses y las estaciones del año:
- Identidad, oscuridad, longitud de la sombra y características atmósfericas.
- Iniciación en la formulación de hipótesis, buscando respuestas y explicaciones, para anticipar posibles efectos que podrían producirse como consecuencia de situaciones de la vida cotidiana o de algunos experimentos realizados.

**Estrategias Metodológicas:**

**Aprendizaje por descubrimiento**

Se propone el camino del aprendizaje por "descubrimiento", porque permite a los pequeños construir su propio conocimiento a través de la interacción, e iniciarse como sujetos exploradores y críticos de la realidad que los circundan.

- Observación: (puede ser de un fenómeno o de los objetos y materiales con los que se va a trabajar).
- Planteo de la situación problemática; interrogación
- Anticipación de hipótesis.
- Experimentación: (verificación).
- Confrontación de puntos de vista.
- Indagación, búsqueda de explicaciones y soluciones.
- Conclusión: Registro de los observado y/o las conclusiones (representación gráfica, plástica o dramática).

Está es una secuencia posible, que podrá variar en la situación concreta de cada aprendizaje. Según la experiencia a realizar el docente tratará que los niños y las niñas anticipen lo que ocurrirá, o en otras situaciones, será conveniente que realicen la experiencia y traten de explicar lo que observaron y por qué sucedió.

La Observación es uno de los pilares donde se apoya el método por descubrimiento, es un paso necesario y fundamental para su adquisición. Una buena observación no es simplemente una percepción.

Los pequeños captan totalidades por estar en una etapa sincrética, lo hacen en forma superficial y cosas, que vean, que escuchén, que comparén y entiendan sus conclusiones.

Los docentes captan totalidades por sus intereses son lógicos, de allí lo siempre por algo necesario, práctico, pero se cansan rápidamente porque sus intereses son lógicos, de aprendizaje para incompleto y rápido de sus observaciones. El docente debe plantear situaciones ricas de aprendizaje para favorecer la capacidad observadora.

El aprendizaje por descubrimiento se desencadena a partir de una situación problemática. Frente a la misma, los educandos buscan, inventan, preguntan, siguen caminos inesperados, descubren y secan conclusiones que responden a sus esquemas conceptuales. Todo conocimiento personal, se transforma en conocimientos significativos para ellos.

Los docentes deben favorecer las predicciones o anticipaciones de hipótesis, pues las respuestas serán una fuente de información, acerca de lo que saben los infantiles, los errores o intereses serán el punto de partida para los aprendizajes posteriores. Es decir, el educador deberá descubrir qué piensan, para provocar luego, con otras preguntas significativas, el desequilibrio cognitivo, que los lleve a buscar nuevas soluciones.

La experimentación es el segundo pilar en que se apoya este conocimiento. Deben ser las niñas y niños los que realicen las experiencias, guiados por el maestro.

La confrontación de puntos de vista, se realizan al concluir la acción de experimentación, es importante promover la reflexión sobre lo hecho, lo observado, lo descubierto. La intervención del educador debe ser oportuna, con preguntas que ayuden a tomar conciencia sobre sus acciones, sobre como reaccionan los materiales, que cosas descubrieron sus pares, si las anticipaciones se confirmaron o no, y a qué conclusión arribaron, luego de la indagación, y de la búsqueda de explicaciones y soluciones.

La comunicación o registro de las conclusiones, no sólo podrá hacerse en forma verbal sino por medio de diferentes lenguajes: plástico, dramático, o gráfico, realizando secuencias o dibujos de las experiencias, aplicando distintos códigos.

**Sector de Ciencias:**

Algunos de los materiales que se pueden ofrecer en el Rincón de Ciencias son:

- Diversos tipos de envases: de vidrio de igual altura y ancho, y de distinta altura y ancho.
- Imanes, limaduras de hierro, objetos de metal, de plástico, de madera, etc.
- Objetos picados y calas con objetos a dentro.
- Tazones, coladores, gabinetes, recipientes para mezclas y soluciones, gomatina, sal, aceite, leche, vinagre, cucharras.
- Linternas, pilas, papeles opacos, transparentes, bolsas de nylon, materiales de distintas texturas, piedras, agua, cojchos, papel de lija, etc.
- Semillas, flores, frutos, plantas acuáticas, terrestres, aéreas.
- Luras, calentador, regaderas, palitas, etc.
- Pecera, tela metálica, tierra, arena, lombrices, huevitos de sapo, gusanos de seda, etc.

**Orientaciones Didácticas:**

• El docente debe potenciar la capacidad de los niños y niñas de percibirse como un activo explorador, es por ello que abordará las ciencias naturales a través de situaciones problemáticas que consideran las interrelaciones o relaciones reciprocas que las vinculan con otros problemas, con otros procesos y entre sí. Un intenso trabajo en este sentido ampliará la mirada de los educandos, pues comenzarán a comprender las complejidades y diversidad de los tendientes naturales.

• Un aspecto importante a tener en cuenta por el maestro es que los pequeños en algunas ocasiones pueden dar respuestas erróneas desde la lógica adulta, pero que muestran como razonan, de acuerdo a sus estructuras de pensamiento, desde la etapa evolutiva en que se encuentran. La intervención oportuna del maestro podrá encuadrar sus investigaciones y descubrimientos.

• Por lo tanto, si los educadores comprenden que todo conocimiento es una respuesta a la tensión que ésta provoca en un proyecto de acción, no solamente ayudarán en la construcción del conocimiento, sino que también habrán incrementado las oportunidades para el desarrollo de su autonomía intelectual.

• El educador será un facilitador activo, un creador de entornos donde prospera el aprendizaje, para ello es fundamental procurar un ambiente rico en experiencias, experiencias vitales, concretas y sencillas que requieren considerable manipulación de objetos. Experiencias amenas enmarcadas en el juego que estimulen la creatividad y la invención.

• También habrá momentos en que lo conveniente es promover situaciones de interacción donde el docente tiene una participación más activa en la organización y en el desarrollo de la actividad, introduce cambios que la hacen cada vez más compleja, observa los resultados, evalúa su efectividad y realiza las modificaciones adecuadas (a veces con todo el grupo, otras en pequeños grupos).



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

3 PARTES

UNA AVENTURA CLAVE PARA LA EDUCACION INFANTIL

Núcleo de Aprendizajes: AMBIENTE SOCIAL Y TECNOLÓGICO

“La verdadera filosofía es reaprender a ver el mundo”

Merleau-Ponty

Se propiciarán actividades de exploración como estrategia privilegiada para adquirir saberes. La actividad exploratoria ha sido definida (Collo, 1991) como el conjunto o secuencia de comportamientos que permiten obtener información sobre los materiales, los objetos y los fenómenos con los que las niñas y niños entran en contacto”<sup>14</sup>.

Es importante distinguir entre las actividades manipulativas y actividades exploratorias. Las manipulativas son sinónimo de movimiento; en cambio las actividades exploratorias son secuencias de acciones muy complejas que responden al interés de los pequeños, quienes las organizan y estructuran de forma autónoma, es decir, no sólo deciden lo que hacen, sino también cómo lo hacen, y por sobre todo son actividades que les permiten obtener información acerca del objeto o fenómeno desencadenante.

- Para la exploración del medio es fundamental favorecer la realización de variadas colecciones de piedras, tierras, hojas, semillas, etc. En relación a insectos, arácnidos, reptiles, peces, caracoles, tortugas y vegetales entre otros, es necesario promover el respeto por los seres vivos y la naturaleza en general, de manera de no dañarla. Por lo tanto se sugiere aprovechar los elementos que han cumplido su ciclo de vida, y desarrollar ambientes (terrenos, acuarios, invernaderos, etc.) adecuados para aquellos seres o vegetales que viven en ellos.

Otra de las experiencias que se ofrecerán son aquellas que facilitan las transformaciones y la representación de los cambios. “Esa representación (Forman, 1984) facilita en el niño la construcción del proceso de movimiento en lugar de centrarse en lo estático”<sup>15</sup>. Para ello, en la medida que sea posible, se debe tratar que los niños y niñas vivencen los cambios cuidando plantas o animales, haciendo sus propias observaciones respecto al proceso.

\* En relación a apoyar la comprensión del medio natural, son recursos claves promover diferentes

opiniones sobre hechos y fenómenos, estimular la discusión entre ellos, plantearles preguntas e invitarlos a

formular hipótesis, considerando las causas, para que anticipen sus efectos.

Fundamentación

Las Ciencias Sociales configuran un área de conocimiento en la que intervienen aportes de la Geografía, Historia, Economía, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas y de la Comunicación entre otras. En tanto ciencias humanas, tienen como objeto el hombre en sociedad, pero al hombre concreto, real, contextualizado, actuando en un tiempo y un espacio, constituyéndose como persona en una permanente relación dialógica y dialéctica con su cultura y la sociedad de la que forman parte.

Las Ciencias Sociales cuentan con una riqueza conceptual en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad. Se trata de un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se halla en permanente construcción, es decir que se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales que acompañan al devenir de las sociedades a lo largo del tiempo.

En el Jardín, el objeto de conocimiento del Área de Ciencias Sociales es el hombre en sociedad, actuando en un tiempo y en un espacio. Partiendo de la institución, entrar y salir permanentemente para actuar, observar, explorar, comparar, nombrar, definir, representar y comprometerse con ese mundo inmediato, permite al niño organizar la realidad, estructurándola categorizándola y dando sentido.

Mirando el escenario del Jardín de Infantes nos encontramos con niños preguntones, investigadores del mundo en que habitan, ávidos buscadores de respuestas. Esta primera escuela, puede y debe dejar entrar a las Ciencias Sociales a sus salas.

Parlándose de la base de que el enriquecimiento y la complejización de la mirada que tengan los niños sobre el ambiente es lo que da sentido al abordaje de contenidos de Ciencias Sociales en este nivel. En efecto, consideraremos el ambiente como “... un complejo entramado [que] en su totalidad resulta inabarcable. Esce se acentúa aún más si recordamos que nuestros destinatarios son los alumnos del jardín de infantes. Por lo tanto, es necesario seleccionar contextos específicos a partir de los cuales organizar proyectos de trabajo en la sala” (véase Kaufmann y Serulnikoff, 2000).

El propósito de trabajar con las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial es que los alumnos conozcan el ambiente social con el sentido de comenzar su formación como ciudadanos críticos, capaces de integrarse creativamente a la sociedad en la que viven.

La socialización ya no será concebida como la aceptación pasiva de ciertos hábitos, sino como un proceso de construcción de nuevos conocimientos, normas y valores que facilite una integración activa a la vida social. Convertir al ambiente en “categoría de labor didáctica”<sup>16</sup>, es correr el velo de lo obvio y de este modo favorecer que los alumnos incorporen otras miradas sobre el ambiente social ya conocido, por ello una de las principales tareas del docente es reconquistar cierta curiosidad que le permita elaborar intermigantes capaces de promover nuevos aprendizajes en sus alumnos.

La construcción de un concepto, lejos de coincidir con una simple repetición de términos se da luego de científicos recorridos

Al incluir el abordaje de los fenómenos sociales en el nivel nos proponemos que los niños pongan en juego esas primeras ideas y experiencias, confrontándolas desde interrogantes o problemas a resolver. Desde el jardín intentaremos dar respuestas a esas preguntas a través de incentivar la observación de lo que nos rodea, buscar información, establecer relaciones, formular nuevas preguntas y expresar posibles explicaciones. Estas explicaciones serán provisionales y se irán complejizando a medida que se plantea la profundización de algún tema pero también iremos aproximándolos a la noción de que no hay respuestas o explicaciones únicas ni definitivas, pues el mundo social siempre está en transformación y puede ser visto desde distintos puntos de vista.

Al trabajar con los diferentes ejes vinculados con el mundo social, tendremos en cuenta que las propuestas que se hagan en el jardín constituyen las primeras experiencias y las primeras entradas sistemáticas al mundo social desde una intencionalidad de enseñanza.

0150

C.G.E.

RESOLUCIÓN N° Expte Grabado N° (968366).-



Provincia de Entre Ríos

C.G.E.

0150

RESOLUCIÓN N°  
Expte Grabado N° (968366).-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

3 PARTE

UNIFORME DE CUMPLIMIENTO PARA LA DIRECCION GENERAL

- Reconocer las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas.
- Valorar y respetar formas de vida diferentes a las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social.
- Reconocer y valorar los trabajos que se desarrollan en los distintos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen.
- Reconocer productos tecnológicos, las características y propiedades de algunos objetos y materiales y sus transformaciones.
- El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.

Estrategias Metodológicas:

- Exploración: Indagación de ideas previas de los niños a través de la formulación de preguntas, problemas, juegos.
- Contrasteación con el medio: Realizar actividades que faciliten la búsqueda de nueva información: encuestas, entrevistas, visitas a museos, recolección de objetos antiguos y modernos, análisis de distintos tipos de fuentes (observación directa de fachadas, trajes antiguos, placas de los monumentos, paisajes urbanos y rurales durante una salida: fotografías, litografías, videos).
- Entrevistas a expertos: El docente seleccionará la persona a entrevistar, propiciará situaciones previas a las entrevistas, en las que comparta con los niños y niñas el objetivo de la entrevista, les enseñará a prestar atención a diferenciar las que los ayudarán a obtener información relevante para la cuestión que quieren responder de las que no. Conversará con ellos el mejor modo de registrarla (algún adulto que asiste, un grabador, una filmación, etc.) para poder trabajar luego en la sala. Con estas intervenciones, no sólo utilizará la entrevista como medio para responder alguna pregunta sino que estará propiciando la enseñanza de la realización de entrevistas como procedimiento. Será muy interesante que los niños participen en su elaboración permitiéndoles aprender más acerca de este procedimiento. Al diseñar la propuesta didáctica, es importante considerar las posibilidades cognitivas de los niños y niñas. Proporcionarles comparar su presente con algún otro momento del ciclo se tengan testimonios concretos (informantes, objetos antiguos, fotografías, relatos, etc.).
- Sistematización de la información: Son actividades que permitan organizar la información y arribar a respuestas de los interrogantes planteados en la etapa exploratoria. Pueden diseñarse distintos tipos de registros: cuadros simples, juegos, gráficos de barras, entre otros.
- Comunicación de los procesos y las conclusiones: A través del relato de las acciones desarrolladas, confección de carteles, frisos, utilizando diversos materiales: imágenes iconográficas, fotos, videos del recorrido, grabaciones de sonidos. También se pueden realizar dramatizaciones mediante las cuales se recreen los ambientes estudiados (casa, supermercado), entre otros. Esto nos permitirá obtener conclusiones y descubrir nuevos interrogantes a resolver.

Contenidos

Los contenidos están organizados en éstos:

- La organización del espacio social  
Promueve en los niños reconocer los lugares más significativos del barrio y la zona para luego establecer relaciones y valorar lo propio y lo diferente.
- Exploración, registro y descripción de lugares significativos: la casa del propio niño, otras casas, la escuela, el barrio, pueblo, paraje, ciudad, la plaza, el centro, los negocios.
  - Reconocimiento localización de espacios cotidianos y comparaciones con otros más alejados.
  - Ubicación en el espacio geográfico a través de croquis y dibujos.
  - La arquitectura de la localidad, sus diferentes construcciones y los materiales utilizados según los usuarios y la utilización de recursos.
  - Delimitación de los espacios, nombres, partes, orientación, formas de circulación y de comunicación.
  - Comparación de espacios: familiar, institucional, individual, colectivo, público, privado, de trabajo, de descanso, de diversión, de estudio, de curación, de protección.

Propósitos:

- Favorecer el conocimiento de diferentes realidades de manera que puedan enriquecer y complejizar representaciones de los fenómenos sociales.
- Conocer su historia personal y social, a través de episodios de nuestra historia utilizando testimonios del pasado.
- Propiciar la construcción de la identidad de los niños y niñas en un marco de convivencia, integrando y valorando en la tarea educativa sus culturas, sus historias personales, promoviendo al mismo tiempo la pertenencia a la comunidad local y nacional.
- Promover el conocimiento y respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo, en los otros, la cooperación, amistad, trabajo compartido, etc.
- Incidir en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana.
- Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente.

La complejización de ideas iniciales acerca de las sociedades será parte de un proceso de construcción lenta y progresiva, que comienza en el Nivel Inicial y se continúa en los restantes niveles, donde la intervención docente es una condición irreemplazable.

El trabajo en esta área les permitirá ampliar progresivamente su mirada del entorno y conocer diversas realidades cercanas y lejanas en el tiempo y en el espacio. El propósito general es ampliar sus horizontes y culturales, brindando oportunidades para pensar la realidad social, mirar su entorno "con otros ojos" y, al mismo tiempo, conocer otras realidades alejadas o desconocidas para ellos.

Los niños se hacen infinitas de preguntas. Será tarea del maestro darles un lugar, saber escucharlas y recuperar sus vivencias para aprovechar la riqueza de las mismas y mantener la curiosidad que ellos manifiestan. Los interrogantes y las confrontaciones entre las ideas de distintos niños posibilitan la construcción de situaciones problemáticas que permiten desarrollar una unidad o proyecto.

A medida que los alumnos indagan el ambiente social a partir por ejemplo de un recorte tan cotidiano como los juegos y los juguetes, enriquecen su capacidad de juego. A su vez, mantienen el juego de los niños se va complejizando impulsando a los alumnos a la idea de que el ambiente social es una construcción social, es decir, es el resultado del trabajo y la intención de los hombres (Scrivencroft, 1998). En este sentido, se propone que los niños incorporen la idea de que un objeto tan cotidiano para ellos como son los juguetes, constituye el producto del trabajo de las personas para el cual se requieren diversos saberes, materiales, maquinarias, herramientas, etc. y que aprendan a valorarlo.

Considerando a la Tecnología como un conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento estratégico del conocimiento científico referido a objetos (tangibles o no) y procesos que posibilitan la satisfacción de necesidades e intereses de la vida de las personas y grupos sociales, se articula en el ambiente como resultado de la interacción de los sistemas naturales y sociales, afectando no sólo los productos y procesos de producción, sino instalando formas de pensamiento sobre ellos. Esta zona de interacción entre recursos naturales y modos de producción, transformando el ambiente natural en paisaje humano y artificiales.

Es importante que en el Nivel Inicial se promuevan aproximaciones al conocimiento tecnológico a partir de situaciones de aprendizaje en las que se identifiquen problemas relativos al mundo material, se definen estrategias posibles, se construyen objetos y se reflexione sobre ellos. A través de estas experiencias se establecen aspectos referidos a materiales, artefactos, herramientas, procedimientos técnicos y organizativos sencillos, procurando relacionar permanentemente los productos de la tecnología con las necesidades sociales y el impacto ambiental.

Es el Jardín de Infantes un lugar privilegiado para vivenciar interacciones con "otros" y ampliar el mundo, donde se repensan a diario maneras de relacionarse, deberes, derechos; donde se ensayan roles, se representa el espacio y se continua organizando el tiempo. Donde diferentes porque, internigan el pasado y "generan motorcitos" para empezar a andar nuevos caminos a pasionantes y entretenidos.

Propósito:

- Favorecer el conocimiento de diferentes realidades de manera que puedan enriquecer y complejizar representaciones de los fenómenos sociales.
- Conocer su historia personal y social, a través de episodios de nuestra historia utilizando testimonios del pasado.
- Propiciar la construcción de la identidad de los niños y niñas en un marco de convivencia, integrando y valorando en la tarea educativa sus culturas, sus historias personales, promoviendo al mismo tiempo la pertenencia a la comunidad local y nacional.
- Promover el conocimiento y respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo, en los otros, la cooperación, amistad, trabajo compartido, etc.
- Incidir en la identificación de problemas ambientales que afectan la vida cotidiana.
- Promover la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí, de los otros y del ambiente.

100



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

3 PARTE

UNIVERSITATIS COMMUNICATIOES PARA LA EDUCACION INICIAL

**Nuestra comunidad y localidad en el transcurso del tiempo:**  
Propone que los niños realicen diversos recorridos por diferentes historias, de manera de poder aproximarse a comprender que todos tenemos una historia (individual, personal) y que ésta necesariamente está dentro de la historia de nuestra comunidad y de nuestro pueblo.

**• Análisis e intercambio a partir de la exploración activa de la historia personal de cada niño, de sus padres y del grupo escolar.**  
• Recocimiento de la familia como una institución social: funciones, modos de organización, roles, normas, costumbres, etc. La diversidad en los modos de organización familiar, cambios y permanencias en las formas de vivir en familia.

**• Identificación de algunas características de nuestra localidad hoy y en el pasado.**  
• Aproximación a la historia de nuestra comunidad a través de la indagación de la vida cotidiana en diferentes épocas  
• Análisis de diferentes aspectos de los pueblos originarios hoy y en el pasado.

**• Conocimiento y valoración de las fechas patrias, otras fiestas populares significativas para la comunidad, costumbres, tradiciones, personajes históricos como parte de la historia y la cultura.**

Diferentes formas de vivir y trabajar: ofrece a los niños y niñas la posibilidad de acercarse a conocer la existencia de distintas actividades económicas productivas en la vida actual, para enriquecer la mirada sobre un presente que es tan diverso como el pasado, incluso en contextos cercanos.

**• Indagación de las "funciones" que cumplen algunas instituciones y de los trabajos que realizan las personas en ellas (educativas, de salud, religiosas, culturales, gubernamentales, etc.)**  
• Identificación de diferentes actividades económicas para la elaboración de los productos.

**• Establecimiento de relaciones entre los lugares de trabajo, los trabajadores, sus características y sus modos de organizarse. (Trabajo en la casa, trabajo fuera de la casa, empresas, cooperativas)**  
• Aproximación a la comparación entre localidades urbanas, rurales, isletas, serranas, termales.

**• Establecimiento de relaciones entre las características de las localidades y la forma en que viven las personas en ellas (diferente uso de transportes, acceso a servicios, medios de comunicación radio, TV, diario, entretenimientos, etc.).**  
• Conocimiento del desarrollo territorial en la provincia como una nueva actividad económica que incide en muchas localidades enterrianas.

**• Influencia de los medios de comunicación en la vida social.**

**Relaciones entre las personas**  
Ofrece a los niños y niñas la posibilidad de preguntarse para qué son necesarias las normas y así comprender que las mismas fueron elaboradas por las personas. Permitirles participar, opinando, proponiendo, escuchando las ideas y sugerencias de sus compañeros.

**Conocimiento de situaciones cotidianas en el hogar.**

**• Conocimiento de situaciones cotidianas en el Jardín de Infantes en las que son necesarias distintas normas (horarios de entrada y de salida, normas para entrar y salir de la sala, etc.)**  
**• Conocimiento de la vinculación entre el sentido de las normas y la necesidad de cumplimiento (necesidad de cuidar los juegos del patio para que todos puedan utilizarlos, la importancia de compartir los materiales para que todos puedan trabajar con ellos, etc.)**

**• Comparación de las normas necesarias en situaciones cotidianas del jardín con aquellas que regulan otras actividades sociales (normas de salud, formas de entrada y salida, horarios, etc. En el jardín, en la familia, en el club, en la plaza).**  
**• Reconocimiento de la importancia de las normas de tránsito (educación vial) en las salidas.**

**• Respeto y valoración por puntos de vista diferentes del propio**  
**• Participación y valoración en la tarea grupal.**

**Las personas y sociedades crean tecnologías**  
Promueve en los niños y niñas la conciencia que los objetos, inventos y máquinas son producciones humanas a partir del trabajo de las personas, que cambian a lo largo del tiempo aunque también conservan algunas características. Promueve también la relación entre la función del objeto (invento/máquina) y las necesidades de las personas y que identifiquen que diferentes comunidades pueden utilizar diversos objetos para responder necesidades similares.

Se espera que a partir de situaciones de enseñanza los niños puedan observar impactos y efectos sobre las personas, la sociedad y el medio ambiente de los artefactos creados y producidos por las propias personas; así como la conveniencia o no, del uso de la tecnología.

- Aproximación al conocimiento de objetos, inventos y máquinas y de los usos que las personas y las sociedades les dan.
- Establecimiento de relaciones entre los objetos, inventos, instrumentos, máquinas, vestimentas y su función, sus características y transformaciones a lo largo del tiempo
- Reconocimiento del uso y la función de los espacios sociales e instituciones en relación con las necesidades y posibilidades de las personas de cada lugar.
- Reconocimiento del impacto de la tecnología en el ambiente, distinguiendo los componentes naturales y evidencias de la actividad humana a través del desarrollo tecnológico.

Orientaciones didácticas:

Conviene elegir recorridos suficientemente complejos para que impliquen un desafío y movilicen las ganas de aprender. Un recorrido es mejor que otro cuando permite enriquecer y complejizar las miradas iniciales de los alumnos, los pone en contacto con información antes desconocida, genera nuevos intereses e inquietudes, vincula a la escuela con la comunidad y ofrece oportunidades de pensar con otros sobre el mundo social.

Un ejemplo completo puede ser trabajar (para los más grandes) como recorte la laguna, arroyo o río cercano a la localidad.

Desde el área social podemos ver, ¿qué usos se le da? ¿Hay un uso turístico del "recurso"? ¿De pesca? ¿Quiénes la usan? ¿De dónde proviene el agua que toma la población? ¿De allí? ¿Dónde llega? ¿En qué estado está? ¿Está contaminada? ¿Siempre fue así? ¿Hay fábricas o industrias cerca de la zona? ¿Hay algún organismo en la ciudad que se ocupe de su cuidado o preservación? Es importante tener claro que al trabajar estas temáticas con los niños y niñas, en caso de haber contaminación esto es producida por la sociedad y es desde el punto de vista social que se puede analizar este tema.

Otro ejemplo posible de articulación puede ser tomar el recorte de un período del pasado remoto en espacio y tiempo como la vida de los dinosauros. Desde el punto de vista social es posible indagar cómo obtenemos información de esa época tan lejana. Los paleontólogos: ¿Quiénes son? ¿Qué trabajo hacen? ¿Cómo realizan las excavaciones? ¿Qué cuidados deben tener? ¿Qué herramientas utilizan? Es importante en especial con este tema tener en cuenta que los niños poseen muchas veces información a partir de películas de fantasía que han observado. El docente tratará de anudarlos a diferenciar la información científica de la ficción. Generalmente (y en forma errónea) los niños creen que los hombres convivieron con los dinosauro, de modo que será una ardua tarea no confundir la fantasía con la realidad.

LAS CIENCIAS SOCIALES Y LOS ACTOS PATRIOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

No son nuevos los debates en torno al festejo y a la puesta en escena de los actos escolares. Desde hace más de una década se viene revisando el lenguaje que la escuela, y el Nivel Inicial en particular, le otorga a los actos.

La palabra "festejables" proviene del griego *epiphēmēs*, de epiphēmē, de un día. Todas las acepciones que figuran en el diccionario se refieren a la singularidad de un solo día, a su carácter efímero, de igual modo que las fechas que se festejan se inscriben en un día determinado en nuestro calendario. Si bien es pasaje o el día convenido para la celebración, no lo es en tiempo destinado a los preparativos.

Hoy aquellas conquistas del siglo XIX se encuentran empastadas y sin vigencia, frente a una realidad que plantea nuevos problemas y necesidades. No hay un puente que las lleve al presente. Constituir ese puente ofrecerá la oportunidad de un reencontro personal con la propia historia. Para hacerlo será necesario

RESOLUCIÓN N° 0150

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

PARTE I

MENSAJES CLARIFICADORES PARA LA EDUCACION INFANTIL

Núcleo de Aprendizajes: MATEMATICA

Fundamentación

encontrar significaciones que nos vinculen de algún modo a los acontecimientos que las efemérides recuerdan.

Pero no es el tiempo cronológico ni el mero conocimiento de los hechos lo que importa; lo que interesa es la referencia a acontecimientos que sitúan un punto de partida: el comienzo de algo nuevo.

Las fechas elegidas para conmemorar se refieren al origen de la nación. Este hecho diferencia a las efemérides de otros contenidos de Ciencias Sociales.

Tememos que tener en cuenta que cuando abordamos hechos históricos con niños tan pequeños estamos tratando con una noción que ellos están construyendo: el tiempo.

Los conceptos históricos, por ejemplo, "libertad" o "independencia" resultan demasiado abstractas para niños de corta edad. Por eso hablaremos de "tomar decisiones" considerando que es lo que ellos hacen en sus acciones cotidianas. Es conveniente que el docente relate a los niños y niñas el proceso partiendo de la propia experiencia de tomar decisiones a diario, para llegar luego a tratar una decisión que fue tomada hace tiempo.

Para tratar estos temas es conveniente dividir el período histórico en unidades de sentido que nos permitan aplicar el proceso histórico y establecer puentes causales entre sus diferentes momentos.

A la vez es necesario realizar una contextualización histórica de cada una de las fechas patrias para que los niños comprendan, como era la vida en los días del surgimiento de nuestra nación.

Así que se realizaría un recorte de la realidad cotidiana de la época, considerando que por las características evolutivas de los niños, este es el aspecto que debe ser abordado.

Realizar una contextualización histórica de cada una de las fechas patrias, a la vez que trazar puentes históricos entre los hechos, son parte de una propuesta de enseñanza donde el acto escolar no es una muestra diagramada y elaborada artificialmente por el adulto, sino la fase final de un proceso iniciado en la sala: "(Goris, Beatriz en Revista Lápiz y Papel) Historia para los más chiquitos 1997".

"Los niños deben saber el sentido de la conmemoración, de su participación, de la de sus padres, Es pasar de cumplirlos de la patria a la construcción de conocimientos históricos, a una iniciación al amor y respeto por la patria."

Es como?

- A partir de la investigación de la realidad social pasada, desde las huellas del presente.
- A través de bibliografía donde se pueda leer a los niños testimonios, cartas, documentos de la época.
- A través de la visita a museos, monumentos, edificios, etc.
- Utilizando litografías, videos de películas que darán cuenta de la vida cotidiana de la época
- Utiliza como fuente de información las narraciones históricas elaboradas por el docente como un momento de información histórica, diferenciado de los cuentos; cuidando la "infantilización" del texto y el momento de del conflicto. La inclinación por escuchar historias contadas por el maestro un adulto que nos ninguno de sus padres- estaría dando cuenta de una necesidad propia de la etapa de la infancia en la que se encuentran los alumnos

• Plasmando estos aprendizajes en producciones gráfico plásticas, murales, dramatizaciones, etc.

De tal forma "conmemora" será recordar junto a otros un acontecimiento sucedido en el pasado al que se lo reconstruye desde el presente. Implica una continuidad con el pasado, una resignificación en el presente, para proyectar colectivamente el futuro." 14

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

0150

C.G.E.

Así en distintos ámbitos de la vida cotidiana se ve y se escucha por ejemplo

173  
Alba 3 años: "en el momento de irse del jardín, la docente no distinguió el pullover de una niña y ésta le dijo: "el niño dice talle cuatro"

174  
En la farmacia Karla (4 años) se perdió sobre la balanza electrónica y se quedó mirando el display cuando los números se detuvieron, se dio vuelta mirando a su madre y consultó "¿sólo se detiene?"

175  
Maria de 5 años le dice a Popo: "Te presto el libro pero mañana traéme"

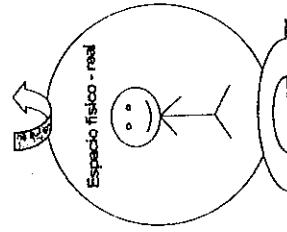
176  
A una mamá que enseña a su hija a poner dos dedos por encima cumple 2 años hasta que un día pregunta cuántos años vas a cumplir y esperando escuchar a su mamá y ver levantados los dedos, la niña dijo: "Tengo 80 uno y voy a tener uno más" - mirando al segundo dedo.

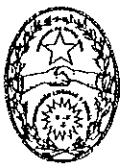
Se mueve, se desplaza,  
descubre, explora, corre,  
juega, cuenta, canta, lmita,  
escucha, repite, etc...

177  
En una sala de 4 años: Cecilia tiene tristeza el dado e intentaba recordar automáticamente la parte convencional. Juan Cruz tiró el dado, cae en el 4 y dice: "1-2 y 1-2 señalando con un dedo sobre los puntos"

178  
Un grupo de niños de sala de 5 años: relataban a su señorita lo que habían hecho en Educación Física:  
"saltamos adentro de los arcos, sin pisarlos, corrimos hasta los cones y no los tentamos de tocar..."

Establece vínculos con sujetos y relaciones con objetos





Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

3 PARTE

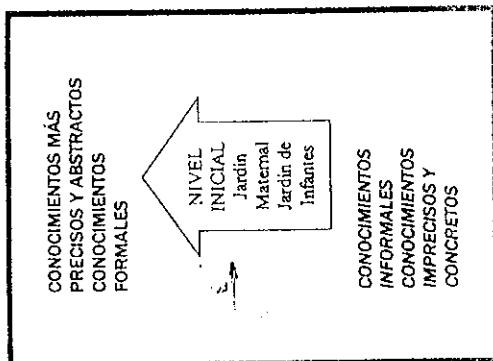
UNICENMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACION INFANTIL

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

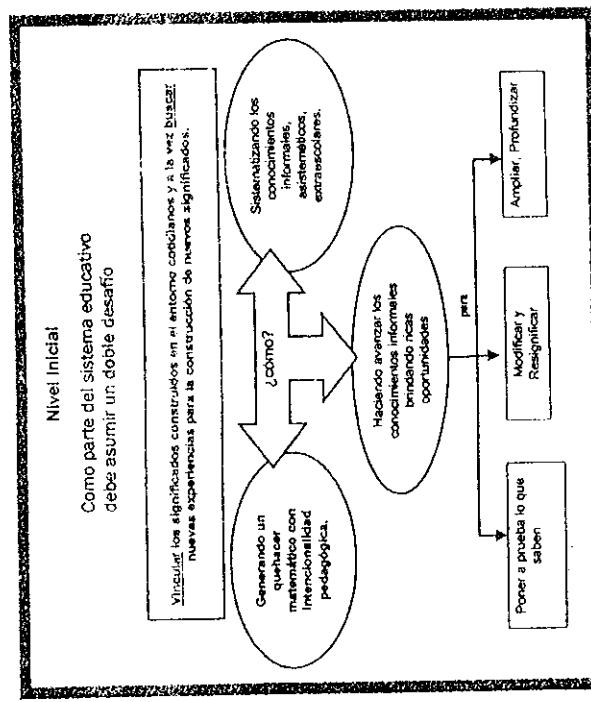
0150

C.G.E.



Social: La matemática está instalada en el entorno del niño. Los niños escuchan desde muy pequeños, hablar de números, de relaciones espaciales, tienen experiencias con diversos instrumentos de medida convencionales y por lo general usan los términos aprendidos en contextos que lo permiten, es decir tienen un acercamiento "contextualizado".

Pedagógica: Es necesario brindar herramientas para resolver distintas situaciones. No se trata de sumergir tempranamente a los niños en los problemas propios de la matemática sino de relativizar algunas cuestiones que los niños tienen para profundizarlas o resignificarlas. Se propone enriquecer las posibilidades de cuantificación, de organización del espacio cercano, de iniciar a los niños en el espacio geométrico y en los procesos sociales de la medición, desde lo no convencional a lo convencional. ¿Cómo? vinculando los significados que los niños construyeron en el entorno cotidiano, y a la vez, buscando nuevas experiencias para la construcción de nuevos significados, importante tarea del docente de nivel inicial.



- El Nivel Inicial debe desarrollar las potencialidades informales para que la futura matemática formal, exacta, abstracta sea significativa. En la mayoría de los ejemplos los niños usan adecuadamente saberes matemáticos relacionados con el número, en espació y la medida, sin embargo, el ejemplo de Katia de 4 años permite observar que sus saberes respecto de la medida no son adecuados.
- En el Nivel Inicial, según Adriana Díaz: "Es indispensable poner en evidencia la intencionalidad didáctica de las propuestas, lo que requiere de la planificación de las actividades, indicando los alcances que con ellas nos planteamos".
- Propósitos:**
- Generar un quehacer matemático con clara intencionalidad pedagógica - didáctica en el Jardín de Infantes.
  - Promover situaciones problemáticas secuenciadas para poner a prueba, resignificar y profundizar los conocimientos matemáticos de número, espacio-geométrico y medida.
  - Priorizar cronológica y sistemáticamente diversas situaciones respecto de un contenido específico para ampliar su sentido.
  - Promover situaciones significativas para el aprendizaje de la matemática como lenguaje y el lenguaje específico de la matemáticas en el Jardín de Infantes.
  - Vincular a los niños con los sistemas y conceptos propios del área.
  - Complementar las diferentes perspectivas que sostuvieron la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial: familiarización, socialización e intencionalidad pedagógica con el actual enfoque ligado a la resolución de problemas.

En la cotidianidad de las salas de Nivel Inicial se observan numerosísimas actividades relacionadas a la enseñanza de contenidos numéricos, algunas relacionadas al abordaje del espacio físico, prácticamente no se abordan contenidos del espacio geométrico propiamente dicho y muy pocas relacionadas con la medida. El docente como mediador de la cultura y la heurística, como arte o ciencia del descubrimiento del medio físico, natural y social debe facilitar la manipulación, la imitación, la clasificación, la representación y la comunicación en sus diferentes expresiones: corporal, verbal, plástica, dramática, musical, escrita, matemática, etc.

Es importante que el niño de Nivel Inicial tenga múltiples oportunidades para ir construyendo paulatinamente el lenguaje de la matemática en el Jardín de Infantes en un recorrido permanente, sistemático cada vez más complejo, sin prisas pero sin pausa porque como sostiene Arthur Baroody, "cuando la enseñanza formal se introduce con demasiada rapidez y no se basa en el conocimiento informal que ya poseen los niños, el resultado es un aprendizaje memorístico que no puede relacionarse con algo significativo".



Provincia de Entre Ríos

RESOLUCIÓN N°

0150

C.G.E.

Expte Grabado N° (968366).-

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

PARTE

UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

Los contenidos matemáticos en el jardín de infantes se enseñan a través de variadas situaciones; en actividades cotidianas, en actividades relacionadas con las Unidades didácticas y Proyectos y en actividades específicamente diseñadas; es decir en secuencias didácticas.

Para que los niños puedan construir progresivamente el pensamiento matemático, las variadas propuestas indican en el jardín de infantes, deben propiciar diferentes acciones: observar, manipular, explorar, vivenciar, interpretar, describir, recitar, leer, comparar, reconocer, comunicar, reproducir, representar oralmente o gráficamente posiciones de objetos, personas, trayectos, recorridos, analizar.

Contenidos:

Número

• Serie Ora: oralidad, reconocimiento, escritura. Recitado de la sucesión ordenada de números Lectura de números. Comparación de escrituras numéricas; mayor que, menor que o igual que. Uso de escrituras numéricas en contextos significativos.

• Funciones y usos del número: memoria de la cantidad, comparación de cantidades, memoria de la posición y para la anticipación de resultados o calcular.

Espacio físico y geométrico

• Espacio físico y real: relaciones espaciales. Comunicación de posiciones de objetos. Comunicación de desplazamientos. Representación de posiciones y trayectos.

• Espacio Geométrico propiamente dicho: formas geométricas: cuerpos y figuras. Exploración de las características de los cuerpos: formas, caras planas, curvas. Exploración de las características de las figuras: formas, lados, rectos, curvos.

• Uso social de la medida no convencional y convencional: diferentes magnitudes:

178

• Longitud.

• Capacidad.

• Peso.

• Tiempo. Inicio en la medición social del tiempo.

• Sistema monetario.

• Análisis y comparación. Comparación de longitudes, capacidades y pesos con diversas finalidades.

• Prácticas.

• Exploración de instrumentos de medición para la resolución de problemas

Orientaciones Didácticas:

• Proponer y organizar una serie de situaciones lúdicas con distintos obstáculos.

• Ofrecer en la sala recursos, juegos y materiales apropiados para cada contenido.

• Ir de lo concreto a lo abstracto: que el niño tenga oportunidad de trabajar con materiales no convencionales, y poder expresar verbalmente lo que está realizando, recordar acciones y comunicártelas sin el soporte simultáneo de las mismas, gráfica, simbólica.

• Trabajar con situaciones que sean problemáticas para el alumno, resolviendo situaciones donde el contenido matemático que se aborda sea una "herramienta" que lo soluciona.

• Seguir una enseñanza en "espiral" (en cada sala) y entre salas) de modo que cada contenido aparezca varias veces con diferentes grados de complejidad. Aprender implica avanzar pero también volver sobre lo aprendido. En el caso de un juego como oportunidad de aprendizaje, aprender significa volver a jugar muchas veces el mismo juego".<sup>158</sup>

• Fomentar el intercambio de ideas. Anticipando sus acciones sobre los objetos de conocimiento y tomando decisiones.

Intervención docente:

\*Intervenciones que alienten el hacer, el probar, que abran a nuevos problemas, que sostengán los problemas y los prolonguen en tiempos más allá de las tres horas de la jornada escolar...<sup>157</sup>

La intencionalidad pedagógica del docente se manifiesta en referencia a los modos y estrategias del docente para promover, flexibilizar, complejizar y enriquecer el juego de los niños.

La intervención docente debe considerarse fundamentalmente en tres dimensiones: antes, durante y después del planteo de la propuesta didáctica por ello se refiere a:

• La anticipación de todo lo que la propuesta didáctica requiere. (Intervenciones previas a la planificación de un juego).

• Aquellos señalamientos o preguntas que el docente puede hacer durante el desarrollo de una propuesta didáctica. (Intervenciones durante el desarrollo del juego)

• Las posibles derivaciones posteriores, basadas fundamentalmente en una mirada problematizadora de lo observado.

Las intervenciones previas a la planificación de un juego se refieren a:

• Recuperar las experiencias matemáticas de los niños para indagar saberes previos.

• Organizar la información y formular anticipaciones.

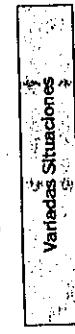
• Seleccionar contenidos y prever variantes propuestas didácticas que se estructuren en la centralidad del juego como elemento esencial. Y en la participación activa de los niños en su aprendizaje escolar.

• Proyectar situaciones problemáticas considerando al problema como un recurso del proceso de enseñanza y sosteniendo desde el enfoque alternativo y activista de la didáctica de la matemática.

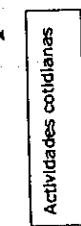
• Planificar propuestas didácticas que deben incluirse en variadas situaciones:



En el transcurso de



Actividades secuenciadas  
relacionadas con las  
Unidades didácticas  
y Proyectos



<sup>157</sup> Casero, A. y Pérez, F. "De las necesidades educativas a la transformación de condiciones de aprendizaje: ¿Por qué enseñar matemática en la escuela infantil?" en "Matemática para la infancia: hacia una mirada crítica". Comisión de O.S.I. y Educación en los orígenes. ANEP. Nuevas Edades. Edición N° 72, 2003.





Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

UNA AÑADIDA DE CURRICULARES PARA LA FORMACION INFANTIL

RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

0150

- Griggi, Inés. Ensayo: "Del Jardín a los Medios y de los Medios al Jardín", para el III Congreso Internacional de Educación, Evolución, transformación y desarrollo de la educación en la sociedad del conocimiento". Ciudad de México, México. 2003.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. "Bases Curriculares de la Educación Parvularia". Unidad de Curriculums y Evaluación. Santiago. 2005.
- Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación, Dirección de Educación Inicial. "Lineamientos Curriculares para la educación de niños de 0 a 2 años". Versión Preliminar. Resol 4347/07.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección de Curriculums, Dirección General de Planeamiento "Diseño Curricular para la Educación Inicial", niños de 4 y 5 años. Buenos Aires. 2000.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata. 2007.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Inicial Diseño Curricular. Primer Ciclo de la Educación Inicial. La Plata. 2002.
- Consejo Provincial de Educacion. "Diseños Curriculares de Maternal". 2004.
- Gonzalez Cubensis, M. T. "Articulación entre el Jardín y la EGB". Aique, Bs. As. 1995.
- Hanf, Ruth y otros. "Apótes para una didáctica". El Ateneo. Buenos Aires. 1996.
- Lapeira, Andrés. "Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal Científico-Médica". Barcelona. 1977.
- Lezcano, Alicia. "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización" en Canli, Sandra. "De la familia a la escuela". Santillana. 1989.
- Linares Carbózo. Jubilo de Esperanza. Programa Identidad Entrerriana. Gobierno de Entre Ríos. Consejo Federal de Inversiones. 2006.
- Linares, Lucia M. de y Brandi, Enma. "En el jardín maternal. Una visión desde la plástica". Tiempos Editoriales. Buenos Aires. 2000.
- Malajovich, Ana. (compiladora) "Recorridos Didácticos en el Nivel Inicial". Paidós. Bs. As. 2000.
- Macuiera, Lilia Susana. "El desamor emocional del niño pequeño. Observar, escuchar y comprender". Colección "5 a 5 años. La educación en los primeros años. Novedades Educativas". N° 71. 2002.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. "Articulación: un compromiso compartido". Santa Fe. 1998.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. - Cuaderno para el Docente: "La sala multibed: una propuesta de lecturas múltiples". Buenos Aires. 2007.
- Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educacion: "Números en juego. Zona fantástica". Nivel Inicial, volumen 2. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Buenos Aires. 2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Ley de Educación Nacional N° 26.206". Buenos Aires. 2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los lenguajes". Volúmen 1. Ciudad y Autonomía de Buenos Aires. 2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Los CBC en la escuela". Nivel Inicial. Buenos Aires. 2005.
- Ministerio Infantil "Primeros Años". Buenos Aires. 2005.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Juegos y Jueguetes. Narración y Biblioteca". Serie Cuadernos para el Aula. Volumen 1. Ciudad y Autonomía de Buenos Aires. 2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "La centralidad del alumno en el sistema educativo". Ley de Educación. Los CBC. Buenos Aires. 1997.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios". Nivel Inicial. Buenos Aires. 2004.
- Molina, Lunes y Jiménez, Núria. "La escuela infantil. Acción y participación". Paidós. Buenos Aires. 1998.
- Oliva, Gustavo. "La centralidad del alumno en el sistema educativo". Gobierno, estructura y financiamiento de la educación. Homo Sapiens. Rosario. 2002.
- Peralti, M. Victoria. "El Jardín Maternal. Entre la inutancia y el saber". Paidós. Buenos Aires. 1985.
- Peralti, M. Victoria. "La educación de los niños en sus primeros dos años de vida: avances y desafíos frente al nuevo siglo" en El mundo del bebé: Las necesidades emocionales de los más pequeños. Colección 0 a 5, la educación en los primeros años. Novedades Educativas. N° 35. Buenos Aires.
- Pituk, Laura. "Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades Educativas. 2007.
- Pituk, Laura. "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes". Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe. 2006.
- Pituk, Laura. "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes". Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe. 2007.
- Gardner Howard. "Aire, mente y Cerebro". Paidós. Buenos Aires. 2005.
- Gómez Tabar Claudio, E. "John Bowlby y la Teoría del Apego en El mundo del bebé. Las necesidades emocionales de los más pequeños". Colección 0 a 5, la educación en los primeros años. Novedades Educativas. Tomo 35. Buenos Aires.
- Griggi, Daniel. "Del sujeto biológico al sujeto cultural". Documento Paraná. 1997.
- Consejo General de Conductas Adictivas. Paraná. 2007.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Planeamiento Educativo. Área Estadística y Censo. Paraná. 2006.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Planeamiento Educativo "Marco Orientativo en Prevención de Conductas Adictivas" Paraná. 2007.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Planeamiento Educativo. "Marco Orientativo en Prevención de Conductas Adictivas" Paraná. 1997.
- Delors, Jacques. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI "La educación encierra un tesoro". 1996.
- Echeverri, G. La Tragedia Educativa. Fondo de Cultura Económica. Bs. As. 2000.
- Erikson, Erik. "Identidad, Juventud y Crisis". Ed. Paidós. Buenos Aires. 1974.
- Orrego, Fabrizio y otros. "Itinerarios Didácticos para el ciclo Maternal". Propuestas educativas de 0 a 3 años. Editorial Hola Chicos. Buenos Aires. 2005.
- Feder, Valeria. "Jardín maternal y desarrollo emocional" en Ensayos y Experiencias N° 37. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2001.
- Gardner Howard. "Aire, mente y Cerebro". Paidós. Buenos Aires. 2005.
- Gómez Tabar Claudio, E. "John Bowlby y la Teoría del Apego en El mundo del bebé. Las necesidades emocionales de los más pequeños". Colección 0 a 5, la educación en los primeros años. Novedades Educativas. Tomo 35. Buenos Aires.



Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

**RESOLUCIÓN N° 0150**  
Expte Grabado N° (968366).-

C.G.E.

UNA MÁS PARA CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN MEJOR

- Porstein, Ana M. "Revista Lápiz y Papel". Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Edit. Tiempos. Buenos Aires, 1993.
  - Provincia de Misiones. Consejo General de Educación. Dirección de Enseñanza Inicial. "Documento de Apoyo N° B-Antidiabólico" 2007.
  - Raznoszcyk, C. "Los juegos en la actualidad: Su incidencia en la estructuración del Psiquismo". Facultad de Psicología de la UBA. Buenos Aires, 2002.
  - Sánchez, P. y Rosas, R.. "Juegos de construcción y construcción del conocimiento". Buenos Aires, Mirlo y Davila, 2005.
  - Saré, Patricia M. "Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil". Novedades Educativas, 2005.
  - Saré, Patricia y Oros. "Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos". Novedades Educativas, 2008.
  - Sessano, Miguel. "Cuerpo, tiempo y espacio. Principios Básico de la Psicomotricidad". Editorial Stadium, Buenos Aires, 2003.
  - Salmi, L. y Turrini, A. "Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años". Ediciones Morata, Madrid, 1990.
  - Soló, C. y Violante, R. "En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas". Paidos. Bs. As., 2005.
  - Soló, C. y Violante, R. "Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción". Paidós. Buenos Aires, 2008.
  - Spakowski, Label, Figueiras. "La organización de los Contenidos en el Jardín de Infantes". Ediciones Colihue, Buenos Aires, 1996.
  - Spitz, R. "El primer año de vida del niño". Editorial Adular Madrid, España, 1974.
  - Stokoe, P. y Hart, R. "La expresión corporal en el jardín de Infantes". Paidos. Buenos Aires.
  - Willis, A. y Rocout, H. "Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años". (Traducido por Javier Ortíz). Ediciones Morata, Madrid, España, 1990.
  - Wimicott, D. "Realidad y juego". Granica, Buenos Aires, 1972.
  - Zabalza, Miguel A. "Años, Medios y Evaluación en la Educación Infantil". Colección Primeros años. Narcea, S.A. Ediciones, Madrid, 1987.
  - Zabalza, Miguel Ángel. "Calidad en la Educación Infantil". Ediciones Narcea. Madrid. España, 2001.
- 15
- BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA**
- JARDÍN MATERNAL Y JARDÍN DE INFANTES**
- AAVV. "Expresión Corporal. El cuerpo en Movimiento". La Educación en los Primeros Años. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996.
  - Calmes Daniel. "¿Qué es la Psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y las prácticas psicomotriz. Noción generales" Grupo Editorial Lumen. Colección Cuarto, arte y salud. Serie roja. Buenos Aires, 2003.
  - Calmes Daniel. "Del sostén a la transgresión: El cuerpo en la crianza. Capítulos de Psicomotricidad". Novedades Educativas, 2001.
  - Calmes, Daniel otros títulos: "Cuerpo y saber: Es pacio hablado". Capítulos de Psicomotricidad. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997.
  - Choker, Myrtha. "Los organizadores del desarrollo Psicomotor. Del mecanismo a la Psicomotricidad operativa". Ediciones cinco. Buenos Aires, 1988.
  - Lapierre, A. B. Aucoquiner. "Contrastes y Matrices". Científico-Médica. Barcelona 1977.
  - Lapierre, A. B. Aucoquiner. "El Cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia". Científico-Médica. Barcelona, 1980.
  - Lapierre, Andrés. "Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal". Científico-Médica. Barcelona, 1977.
  - Pick y Vays. "El Diálogo Corporal". Científico Médica. Barcelona, 1972.
  - Pidder, Emmi. "Moverse en libertad". Desarrollo de la motricidad global. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid, 2000.
- Expresión Corporal:**
- AAVV. "Educación Plástica 1. Colección 0 a 5 Educación en los primeros años. Novedades Educativas N° 12
  - AAVV. "Artes Plásticas" N° 51. Talleres gráficos Weber. Buenos Aires, 1989.
  - Alvarez Murano. "El taller de plástica en la escuela "Troquel". Buenos Aires, 1995.
  - Pescetti, Luis María. "Taller de Animación y Juegos Musicales". Editorial Guadalope. Buenos Aires, 1975.
  - Schäfer, Murna. "El Rinoceronte en el aula". Ricordi. Buenos Aires, 1986.
  - Stachik, Elena. "Contón y con son". Aique, Buenos Aires, 1996.
  - Tonucci, Francesco (comp.). "A los tres años se investiga". Losada. Buenos Aires, 2006.
  - Vivanco, Pepa. "Exploramos el Sonido". Ricordi. Buenos Aires, 1986.
- Expresión sonora y musical:**
- AAVV. "Educación musical". Colección de 0 a 5 La Educación en los Primeros Años. Novedades Educativas. Año I Nº 6. 1996.
  - AAVV. Documento del Cuarto Encuentro de la Comisión Latinoamericana y del Caribe. Córdoba, Argentina, Junio de 1998.
  - AAVV. Documento del Primer Encuentro Nacional de la Canción Infantil. Buenos Aires, Argentina, 1998.
  - Akoschky, Judith. "Códigos/tónicos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos". Ricordi. Buenos Aires, 1998.
  - Akoschky, Judith en "Punto de Partida" Revista de Educación Inicial. Año 1 N° 2. Buenos Aires, 2004.
  - Alencar, P. Tecla "Kohlreuter Educador". Panópolis, São Paulo, 2001.
  - Aronoff, Frances. "La música y el niño pequeño". Ricordi. Buenos Aires, 1974.
  - Bozzini, F. Rosefield, M. y Velásquez M.I. "El juego y la música". Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
  - Celentano M., Zerpa C. y Brum, J. "Sonando...ando". Ediciones del TUMP. Montevideo, 1996.
  - Fadrà, Rosa María. "Creatividad y Expresión Musical". Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial. 2003.
  - Gaitán, Violeta. "La Iniciación Musical del Niño". Ricordi. 1964.
  - Gallego, Graciela y Santarcángelo, Alba. "La Música Late en el Jardín". Homo Sapiens, 1987.
  - Glidiccia de Bovone, E. Y Cadiabai de Tavarna, B. "Juegos y Canciones". Ediciones Círculo. Buenos Aires, 1991.
  - Grunberg, Ana. "Música en Zapalitas". Longseller, 2001.
  - Loew, Kyrin y Figueira Guillermo. "Juegos en dinámica de Grupo". Edit Clío de Estudio SRL, 1988.
  - Luría, Alicia y Usandivaras. Teresa. "De quién es la música?" Libros del Quirquincho. Buenos Aires, 1992.
  - Pescetti, Luis María. "Taller de Animación y Juegos Musicales". Editorial Guadalope. Buenos Aires, 1994.
  - Schäfer, Murna. "El Rinoceronte en el aula". Ricordi. Buenos Aires, 1975.
  - Stachik, Elena. "Contón y con son". Aique, Buenos Aires, 1996.
  - Tonucci, Francesco (comp.). "A los tres años se investiga". Losada. Buenos Aires, 2006.
  - Vivanco, Pepa. "Exploramos el Sonido". Ricordi. Buenos Aires, 1986.
- Expresión Plástica:**
- AAVV. "Educación Plástica 2. Colección 0 a 5 Educación en los primeros años. Novedades Educativas N° 12
  - AAVV. "Artes Plásticas" N° 51. Talleres gráficos Weber. Buenos Aires, 1989.
  - Alvarez Murano. "El taller de plástica en la escuela "Troquel". Buenos Aires, 1995.
  - Bogino, N. y De la Vega, E.. "Diversidad. aprendizaje e integración en contextos escolares". Homo Sapiens, Santa Fe, 2006.
  - Brancit, Emma y otra. "Educación artística: Plástica". A-Z. Buenos Aires, 1998.
  - Braslavsky, Beatriz. "La escuela plástica". Editorial Aique, Buenos Aires, 1997.
  - Burgos, Noemí. "La ensenanza y el aprendizaje de la creatividad en el Jardín de Infantes". Homo Sapiens, Santa Fe, 2007.
  - Carle de Cadriola, Soledad. "La expresión plástica en el niño". Editorial Estrada, Bs. As., 1987.
  - Cherry, Clare. "El arte en el niño en edad preescolar". Ceac. Barcelona, 1980.
  - Einer, Elliot. "Educar la visión artística". Paidós. Barcelona, 1987.
  - Gaudíffo de Granado, M. Azucena. "Las técnicas gráficas plásticas enfoque globalizador en el Nivel inicial". Lumen. Buenos Aires, 1999.
  - González, Jorge. "Comón está vez...Aique. Buenos Aires, 1997.



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N°

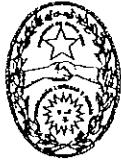
Expte Grabado N° (96836)

C.G.E.

UNIVERSITARIO CHACABUQUENSE PARA LA EDUCACIÓN MEDIA

- Gifford, J. P. y otros. "Creatividad y educación". Paidós. Barcelona. 1983.
- Heineit, G. "Maestros creativos-alumnos creativos". Kapelusz. Buenos Aires. 1980.
- Kellogg, R. "Análisis de la expresión plástica del preescolar". Cincaí. Madrid. 1980.
- López, Olgia. "La creatividad o el derecho a ser diferente". Novelbro. Buenos Aires. 1997.
- López, Olgia. "La lengua oral en la Educación Inicial". Homo Sapiens. Rosario. 1996.
- Lowenthal y Brittain "Desarrollo de la capacidad creatora". Kapelusz. Bs As. 1979.
- Martínez y Diegado. "El origen de la exposición". Cincaí. Madrid. 1983.
- Moll, Luis. "Vigotsky y la educación". Aque. Buenos Aires. 1963.
- Novaez, M... "Psicología de la actividad creatora". Kapelusz. Buenos Aires. 1981.
- Novaez, María. "Psicología de la actividad creatora". Kapelusz. Buenos Aires. 1981.
- Nun de Negro, Berta. "La educación estética del niño pequeño". Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires. 1995.
- Obraiva, O. "Percepción y creatividad". Humanitas. Buenos Aires. 1977.
- Obraiva, O. "...La imaginación y el arte en la infancia". Akai. Madrid. 1982.
- Vigotsky, L... "La imaginación y el arte en la infancia". Akai. Madrid. 1982.
- Expresión Literaria:**
- Cardi Sandra. "La cuestión de la infancia". Paidós. Buenos Aires. 2006.
- Giménez, María del Carmen. "Poesías para niños de 3, 4, y 5 años". Recopilación. I.P.C. Ediciones.
- Instituto del Profesorado Concordia. "Profesora de jardín de Infantes". Buenos Aires. 1982.
- Machado, Ana. "Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia". Montes, Graciela. Sudamericana. Buenos Aires. 2002.
- Ministerio de Educacion Ciencia y Tecnología. Escuela itinerante de Capacitación docente. "La Biblioteca: un espacio de búsqueda de información y creatividad". Paraná. 2005.
- Montes, Graciela. "El corral de la infancia". Quirkircho. Buenos Aires. 1999.
- Montes, Graciela. "La frontera indómita". Fondo de Cultura Económica". México. 1999.
- Pastoriza de Etchebarne. "El arte de narrar. Un oficio olvidado". Guadalope. Buenos Aires. 1972.
- Zuccherini de Sere, María D. "Recursos Estéticos de la literatura para la Educación Inicial". Aula Dinámica. Ed. Aulas. Concordia. Año VI. N° 11/12. 1992.
- Zuccherini de Sere, María D. Material de la Catedradas. "Didáctica de la Literatura Infantil". Instituto de Profesorado Hermano Septimio. Concordia. 1977.
- Lengua:**
- Alisedo, G., Melgar, S., Chiboci, C. "Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones". Paidós Educador. Bs As. 1994.
- Borzone y Rosemberg. "¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años". Aque. Buenos Aires. 2000.
- Bacozen, Ana María. Rosemberg, Cecilia Renata. "Niños y maestros por el camino de la alfabetización". 2da. Edición. Buenos Aires. 2006.
- Bruner, J. Desarrollo Cognitivo". Editorial Morata. Madrid. 1989.
- Cohen, Rachel. Aprendizaje precoz de la lectura. Temas de Educación Preescolar. Cincaí. Madrid. 1998.
- Desirano y Bárz. Prácticas. "Una alternativa para la alfabetización integral en zonas rurales". Rosario. 1997.
- Desirano Norma. "Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad". Homo Sapiens. Rosario. 2000.
- Ferraro, Enilia. "Los niños piensan sobre la escritura". Siglo XXI, México. 2003.
- González Clúbenes, María. "Entre los párrafos y las letras. Aportes a la Educación Inicial". Aque. Buenos Aires. 1993.
- González y Marencio. "Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGS". Paidós Educador. Buenos Aires. 1998.
- González y Marencio. "Juegos para empezar". Fascículo N° 2. Cuadernos del Instituto Rayuela. Mendoza.
- Kaufman, Ana M. "Letras y números. Alternativa didáctica para Nivel Inicial y Primer Ciclo". Santillana. Buenos Aires. 2000.
- Lerner, María Magdalena. "La lectura de historietas en el Primer Ciclo de la EGS. Una estrategia para mejorar la comprensión lectora". Editorial Birkhäuser. Colón. 2006.
- Martínez, Andrea. "Hacia un aprendizaje constitutivo". Fascículo N° 1. 1991.

100



0150

C.G.E.

## RESOLUCIÓN N°

Expte Grabado N° (968366).-

Provincia de Entre Ríos

## CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

## Matemática

- AAVV. "Educación matemática". Colección 0 A 5. La Educación en los Primeros Años. N° 2. Novedades Educativas. Buenos Aires. 1998.  
• AAVV. "Educación matemática II". Colección 0 A 5. La Educación en los Primeros Años. N° 22.
- Novedades Educativas. Buenos Aires. 2000.
- AAVV. "Enseñar Matemática. Números, formas, cantidades y juegos". Colección 0 A 5. La Educación en los Primeros Años. N° 54. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2000.
- Castro, Adriana y Peñas, Fernanda. "Matemática para los más chicos". Colección 0 A 5. La Educación en los Primeros Años. N° 73. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2008.
- Barrody, Arthur. "El pensamiento matemático de los niños". Ed. Visor. 1992.
- Bernaje, Vicente. "El niño y la aritmética". Paidós. Buenos Aires. 1990.
- Bosiglio, Norberto. "Psicogenésis de la matemática y articulación de niveles". Ed. HomoSapiens. Buenos Aires. 1996.
- Brodman, Claudia; Kuperman, Clithia y Ponca, Héctor. "Números en el nivel inicial. Propuestas de trabajo". Editorial Hola Chicos. 2.003.
- Castro, Adriana. "Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco años" en "Recorridos didácticos en la Educación Inicial". Malajovich Ara. (compiladora). Paidós. Buenos Aires. 2000.
- Castro, Adriana y Peñas, Fernanda. "Matemática para los más chicos". Colección de 0 a 5. La Educación en los primeros años. N° 72. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2008.
- Dubovik Tabachich. "El número a través del juego". Adlibitum. 1992.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Gestión Privada. Escrito por Gicqueaux, M. Fernanda. "La matemática informar" en Documento "Tiempo de Crímenes". Mayo 2007.
- González, Adriana y Veinstein Edith. "¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número- Espacio-Medida". Ed. Colihue. Buenos Aires. 1998.
- González, Adriana y Veinstein Edith. "La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes? A través de secuencias Didácticas". Ed. HomoSapiens. Buenos Aires. 2006.
- González Cuberas, María y Duhaldé, M.A. Elena. "Encuentros cercanos con la matemática". Alque. Buenos Aires. 1996.
- González Lemmi, Alicia. "La evaluación matemática infantil: un debate vigente". N° 107. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- González Lemmi, Alicia. "Planiificación de una secuencia didáctica". En Colección la educación en los primeros años. N° 56. Novedades Educativas. 2006.
- González Lemmi, Alicia y Dragomatti, Gabriela. "Una aproximación matemática en el jardín matemático". N° 102. Novedades Educativas. Página 52.
- Hernon, Hubert. "El niño con quién el medio". Kapelitz, Buenos Aires. 1997.
- Kartill, Constance. "El número en la educación preescolar". Aprendizaje-Visor. España.
- Kartill, Constance. "Juegos colectivos". Visor. 1998.
- Labora Cristina. Actividad matemática con niños de 0 a 6 años". Narcea. 1992.
- Ministerio de Educación. "Matemática Inicial". Propuestas para el aula". Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Diciembre de 2000.
- Mosley, Frances y Meredith, Susan. Guía para padres: "Cómo ayudar a su hijo a jugar con números y formas" Ed. Junem.
- Parra, Cecilia; y Sainz, Irma (comps.) "Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones". Paidós Educador. Buenos Aires. 1994/1995.
- Borzone, A.M. y Rosenberg, C.R. (2000). ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años. Alque: Buenos Aires.
- Borzone, A.M., Rosenberg, Diuk, B., Silvestre, A. y Piana D. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización Fundación Arco.
- Brorfanboenner, U. (1987). "La Ecología del desarrollo Humano". Paidós. Barcelona.
- Fundación Arco (2003) Priorizar la Infancia: una apuesta a la preservación del esperanza social. Una reflexión necesaria. Informe de actividades 2003
- Fundación Arco (2003) Promover mejores oportunidades educativas para la infancia. "Un desafío que se renueva". Informe de actividades 2004.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós. Buenos Aires.