

JARDÍN 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



3 PARTE

EL JARDÍN DE INFANTES COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

“Lo más emocionante del universo del niño es aprender a habitarlo. Es un mágico e intrigante laberinto que nos reubica en una nueva posición que como tal seguramente desconocemos”¹¹¹

El pasaje de los niños del Jardín Maternal al Jardín de Infantes, invita a pensar que la centralidad estará puesta en ellos y ellas. Concebirlo 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 periodo 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, trepar, 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 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 sentido, pierden su esencia. Por lo tanto, a esta edad, distinguir detalles, separar lo objetivo de lo subjetivo, no es tarea sencilla.

El lenguaje oral adquiere mayor fluidez y expresividad, atravesando una etapa egocéntrica en la que sólo hablan de sí mismos, sin tener en cuenta el punto de vista de los demás. Los juegos son acompañados de lenguaje mágico, fábulas, monólogos y palabras que acompañan y reemplazan la acción. Se amplía 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 cuanto 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 (aprenden a dominar las necesidades primarias de evacuación, alimentación, etc.) y a afinar sus posibilidades manuales.

Se abren a la conquista de nuevos espacios, y por medio de situaciones cotidianas, relacionadas con sus experiencias personales, van afinando 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 y 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 sexo.

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 las buenas o malas según estén permitidas, determinadas o prohibidas por los adultos.

En esta edad niños y niñas progresivamente van transitando de una moral 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 ligan a condiciones de maduración y desarrollo, deben encontrar 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.

EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL JARDÍN DE INFANTES

■ La organización del espacio cotidiano en el Jardín de Infantes

“Un ambiente juguetón”¹¹²

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”:¹¹³ 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 favorecedora 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 es conveniente re-organizarlas 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;
- El 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 favoreciendo, 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)¹¹⁴ 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. Aún cuando el maestro no invite explícitamente a jugar, los niños se comunican, expresan sus sentimientos, ensayan respuestas a nuevas preguntas, resuelven sus conflictos personales e intergrupales y aprenden a través del juego. El juego es una textura sobre la que se entretiene 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 esconde detrás de la frase “en el jardín todo es juego”.

Ahora bien, aún cuando las propuestas didácticas se organicen 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 Violante (2008)¹¹⁵ 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 entretengan posibilidades de enriquecimiento para los aprendizajes de los niños” (pág. 14).

En el marco del diseño de las prácticas, el juego puede aparecer de manera muy diversa. Desde la perspectiva de Ana Malajovich,¹¹⁶ 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, ejercitar, 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 Garrido (2008),¹¹⁷ resulta prioritario en este tipo de propuestas atender tanto al contenido matemático elegido cuanto 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 sino un vehículo que en sí mismo, también enriquece al niño al ampliar su repertorio lúdico. Para Malajovich, estas situaciones son estructuradas. El docente las planifica teniendo en cuenta los contenidos a enseñar. Debe pensar 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 enriquecer esta clasificación a partir de considerar:

a) Estructuras didácticas típicas del jardín de infantes organizadas a partir de juegos. Nos referimos al juego trabajo, 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 aprendería 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. Kamii,¹¹⁸ 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 método 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 Litwin (2008, pag 49)¹¹⁹ “por medio del juego favorecemos 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.

112 Sarlé, Patricia. Enseñar el Juego, Jugar la Enseñanza. Noveduc. Bs. As. 2007

113 Sarlé, Patricia (Coord.). Enseñar en Clave de Juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc. 2008

114 Sarlé, Patricia. “Enseñar el juego y jugar la enseñanza”. Buenos Aires, Paidós. 2006

Sarlé, Patricia. (coord.) “Enseñar en clave de juego”, op. Cit.

115 Violante, R. (2008). Prólogo. En, P (coord.) (2008) “Enseñar en clave de juego”. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc

116 Malajovich, Ana. “Recorridos Didácticos en la educación inicial”. Buenos Aires. Paidós. 2002.

117 Garrido, R. “Juegos con reglas y números”. En Sarlé, P (coord.) “Enseñar en clave de juego”. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc. 2008.

118 Kamii, C y De Vries, R. “Juegos de conocimiento físico en la Educación Preescolar”. Madrid Aprendizaje Visor. 1983

119 Litwin, E. “El oficio de enseñar”. Buenos Aires. Paidós. 2008

¿Cómo se juega en las salas de Jardín de 3, 4 y 5 años?

Por su importancia para el currículo de Nivel inicial, nos detendremos en aquellas estructuras didácticas que son típicas 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.¹²⁰ Se organiza en torno a cuatro momentos: planificación, desarrollo, orden y evaluación.

En el momento de la planificación, el acento está puesto en la elección del rincón, la conformación de los grupos y la posible anticipación de la tarea a 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 esta 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. Dependen de la variabilidad de 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 juego trabajo como mínimo entre dos 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 juguetes (muñecos, cunas, cocina, cubiertos, vajilla, plancha, espejos) y la posibilidad de disfrazarse (ropa, zapatos, corbatas, 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 volante de un colectivo, una caja registradora, etc.), sugerentes (sillas para armar un tren, cajones para armar estantes), o de usos múltiples (sábanas, 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 encastrado 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 autitos, 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 construir y destruir forma parte del juego. 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 complejizar 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.

Sector de juegos tranquilos o de juegos 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 (ladrillos, dakis, juegos de encastrado, etc.) y materiales de agrupamiento, reconstrucción de imágenes y asociación lógica (encajes planos, rompecabezas, plantados, enhebrados, etc.). En general, permiten la aparición de juegos referidos a la resolución de problemas de espacio, tiempo, número, recorridos con reglas fijas. En este sector, resulta importante tener en cuenta la variación y la secuenciación de los juegos, así como las reglas necesitan ser conocidas para poder jugarlos. Los niños y niñas pueden jugar solos, en pareja 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” cómo los diferentes jugadores resuelven los problemas”, los juegos de este rincón necesitan una particular presencia del maestro que puede jugar con los niños y niñas, recordar las reglas, modificarlas en caso de necesidad, etc.

Sector de biblioteca:¹²¹ El sector de la biblioteca es un espacio con libros, revistas, álbumes de fotografías, imágenes, títeres, etc. El material está seleccionado criteriosamente por el docente para que los niños exploren y “lean” libremente. Por este motivo es importante que estén a su alcance y sean renovados periódicamente. Durante el juego trabajo, el maestro puede acercarse a este rincón, leer un cuento a los niños, iniciar un juego con los títeres, etc. generando un clima propicio para disfrutar de un momento literario.

Sector de plástica:¹²² 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, fibras, témperas, pinceles, hisopos, masa, arcilla, papeles de diferentes texturas, etc., cada uno de ellos, guardados en cajas o potes que faciliten su elección, empleo 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 posibilidad de actividad plástica.

Sector de ciencia:¹²³ Este rincón está íntimamente relacionado con las actividades que se realizan en relación al 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 o indagar acerca de un tema específico. Podrá contarse con lupas, imanes, recipientes, coladores, papeles de colores, materiales que posibilitem 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 experimentaciones 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.

¹²⁰ Nos interesa diferenciarlo del llamado “juego libre en rincones”. En este sentido, el juego trabajo es una actividad programada por el educador en donde cada momento de la propuesta tiene contenidos particulares. Mientras los niños juegan en los diferentes rincones, el maestro está atento a su juego y participa acompañando lo que allí sucede. A diferencia del juego libre en rincones, el maestro recorre los diferentes sectores, interviene en función de la actividad de los niños y ofrece alternativas para sostener el juego en el área elegida. enciar el juego tr

¹²¹ Ver las sugerencias que se presentan en Biblioteca en las salas de 3, 4 y 5, en el Núcleo de Aprendizajes de Expresión Literaria, 3ª parte de este documento. (Cap X)

¹²² Ver las sugerencias que se presentan en el Núcleo de Aprendizajes Expresión Plástica, 3ª parte de este documento. (Cap X)

¹²³ Ver las sugerencias que se presentan en el Núcleo de Aprendizajes: “Ambiente Natural”, 3ª parte de este documento. (Cap X)

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 agua y arena, será un espacio interesante de indagación. 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 grabadores, grabaciones de melodías y diferentes materiales 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 de acuerdo 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 luego 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 la planificación se organiza el escenario o los escenarios paralelos sobre los que se va a jugar (por ejemplo: la fábrica de pastas y la casa donde se cocina; el supermercado y la casa; etc.). En este sentido, se organizan tantos escenarios como sean necesarios para que la acción dramática pueda sostenerse a lo largo del juego. A fin de organizar los espacios y los materiales, el maestro puede imaginarse las diferentes acciones que pueden realizar los niños. Por ejemplo, si la propuesta es jugar a la verdulería se requerirá anticipar qué hacen los niños y niñas una vez que compraron las verduras; si es un kiosco de diarios, quiénes van a reponer 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 mismo, el maestro asume un rol como los niños y desde su participación, facilita la construcción del guión 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 estación 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 “terciarizan” en los objetos (muñecos, figuras o sus propias manos) el desarrollo del guión. De este modo, entablan diálogos cambiando las voces, alternando las figuras, “inventando” una serie narrativa completa. Los elementos que conforman la escenografía, le permite a los niños “mirar” por sobre la acción. Es como si se expresaran y organizaran “desde fuera” pero bajo su control, la situación imaginada que conforma el juego” (Sarlé, 2008, pág. 110)¹²⁴

c. Juego centralizador

Para los niños menores de 3 años, las propuestas de Juego Dramático grupal suelen denominarse “juego centralizador”. Como estructura didáctica busca favorecer el juego simbólico del niño pequeño en el que resulta complejo sostener un guión dramático. Como juego dramático, la propuesta involucra a todo el grupo de niños.

El juego centralizador puede iniciarse a 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 dramatizando. 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 al viaje en colectivo, la maestra puede asumir el rol del chofer 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 aptitudes 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: corchos, 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 afloren temáticas que no se presentan 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 docente junto con la presentación del tema, pone a disposición de los niños los materiales y los acompaña en la elaboración de los objetos lúdicos que serán el “soporte” del juego. Por ejemplo, si el Proyecto Juego está relacionado con la feria de artesanías, 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 creen los personajes de ficción, elaborarán caretas, disfraces, muñecos, carruajes, varitas, pelucas. El docente participa facilitando la construcción de los objetos y orientando en la construcción del argumento durante el juego. El último día, se propone un juego dramático grupal. Este comienza en la misma etapa de elaboración del material, mientras lo 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 aparatos 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 arenero (Rodríguez Sáenz, 2008)¹²⁵

A menos que el maestro sea quien propone un juego (por ejemplo, enseñando una ronda o una mancha), en general no interviene 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.

¹²⁴Sarlé, P. (2008) “El juego dramático en la escuela infantil”. En Sarlé, P. (coord.). “Enseñar en clave de juego”. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires, Noveduc. 2008.

¹²⁵Rodríguez Sáenz, I. (2008) El juego en el patio. En Sarlé, P. (coord.). “Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos”. Bs. As., Noveduc. 2008.

Rodríguez Sáenz (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 trepadoras, hamacas, sogas, neumáticos, colchonetas, bancos, que permitan saltar, correr, trepar, hacer roles, etc.
- Espacios para juegos dramáticos: cajas, bolsas de tela, elásticos, cartones corrugados, cajones, que permita a los niños armar casas, refugios, cuevas, escondites y explorar distintas posibilidades de juegos simbólicos.
- Espacios para la expresión plástica: se pueden preparar paredes, partes del piso, grandes papeles, para que los niños dibujen con tizas.
- Espacios de construcción: con grandes cajas, maderas para armar, piezas grandes de encastre, que posibiliten la construcción.
- Espacios con juegos reglados: pueden dibujarse en el piso rayuelas, ta-te-ti, pistas.
- Espacios de juego con arena: con baldes, palas, regaderas, moldes, envases plásticos, tamices, animalitos y muñecos autos o camiones de carga y descarga, recipientes con agua que permitan a los niños modelar, trasvasar, 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.

f. Juegos virtuales¹²⁶

En principio, destaquemos 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 ofrecen 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 -máquina de bolsillo, videoconsola conectable al TV, máquina recreativa, microordenador, vídeo interactivo, red telemática, teléfono móvil-. (2001).¹²⁷

Resulta obvio que la finalidad de los videojuegos reside exclusivamente en entretener 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 adecuarse a las características evolutivas 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 textuales-, por la presencia de un personaje que motiva la acción, y por la estructura misma de las propuestas que presentan). Sin embargo, los programas educativos no buscan sólo entretener sino también y primordialmente presentar, ayudar a construir o a ejercitar 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 llama "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).¹²⁸ Por su parte, Raznoszczyk (2002) señala: "creemos que la riqueza 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 complejos y simultáneos, destrezas visomotrices y espaciales etc., lo que implica el enriquecimiento del pensamiento en todos sus niveles"¹²⁹

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 sola pantalla.

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 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 accionar 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 el edublogs de escuela y aula, por ejemplo), para abrir las puertas de la sala y el jardín al mundo (a través de Internet y 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 provechosas de las potencialidades 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 habla intencional y la anticipación de metas (Sarlé y Rosas, 2005).

Los niños construyen otorgándole una significación a lo que están reuniendo, 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.

¹²⁶ Este punto reconoce el aporte de la Lic. Susan De Angelis
¹²⁷ Marques Graells, P. 2001. Los videojuegos. Disponible en <http://dewey.uab.es/PMARQUES/tic.htm>

¹²⁸ Buckingham, D. "Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital". Buenos Aires. Manantial. 2008
¹²⁹ Raznoszczyk C.. "Los juegos en la actualidad. Su incidencia en la estructuración del Psiquismo", Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires, mimeo. 2002

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, haciéndolas rodar, soplándolas, armando estructuras complejas ya sea por superposición o encastre, el niño puede observar cómo reaccionan los objetos y aprehender sus propiedades.

Si bien el maestro no puede anticipar cómo van a jugar los niños con los objetos, la forma en que ubique 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, 2008).¹³⁰

¿CUÁL 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 precisa 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 recortes 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 movilizar roles, marca los tiempos del juego y amplía el contenido. Es decir, su rol no es pasivo sino que juega, sugiere, pregunta, disfruta y potencia las posibilidades lúdicas de los niños. Así mismo, favorece la resolución de conflictos y 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 asumieron; quiénes actuaron como líderes; qué aspectos de la realidad se pusieron en acto; cómo se resolvieron los conflictos y las diversas problemáticas surgidas al jugar; cómo resultaron los materiales, la distribución del espacio y el tiempo asignado; qué dominio mostraron los niños de las reglas del juego.

Si el educador es capaz de realizar una buena lectura de lo vivido por los niños, esto le permitirá seguramente, 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 comenzarán a apropiarse del juego, podrán anticipar algunas cuestiones y encontrar estrategias más convenientes para lograrlo.

¹³⁰ Sarlé, P. Objetos, juegos y construcciones. En Sarlé, P. (coord.). (2008). “Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos”. Buenos Aires, Noveduc. 2008

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

■ Organización de los períodos del año

El Jardín de Infantes se organiza en función de tres momentos:

1. Período de inicio

Este tiempo es de vital importancia, es necesario que sea la institución toda la que se prepare para recibir a los niños y niñas y a sus familias. Que el espacio y las propuestas de actividad estén al servicio de procesos de integración donde no se espera que sean los pequeños los que deben ‘adaptarse’, sino que sea una construcción por ambas partes: Jardín y alumnos.

En esta etapa es relevante el vínculo con las familias, quienes depositarán su confianza y responsabilidad en la institución educativa. Será la Entrevista Inicial, el inicio de estos lazos, en el que el diálogo cobra relevancia ya que es el modo cómo el docente conoce las realidades familiares de su grupo, sus circunstancias de vida y las inquietudes que tienen en relación con la inserción de los niños a la sala.

En este momento se favorecerán los juegos grupales y actividades que involucren la expresión artística, donde los niños y niñas participen, se vinculen y disfruten.

2. Período de desarrollo:

Este período contempla el desarrollo de las propuestas de unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas que serán acordes a las edades de los niños y niñas y al contexto en que se encuentran. Este tiempo también incluye la propuesta de actividades con las familias y la comunidad.

3. Período de cierre:

Implica un momento donde se pone mayor énfasis en la evaluación de la tarea docente y, sobre todo, en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Si bien la evaluación será en proceso, para permitir ajustes y tomar nuevas decisiones, este momento del año implica reflexionar y definir en función del año próximo. Este tiempo debe contar con la participación de las familias, y de las personas cercanas a los niños, cuando sea posible.

En las reuniones de padres se deben dar a conocer las propuestas didácticas, explicitando cómo los niños aprenden y cómo el maestro enseña. Crear canales de comunicación con las familias, reconociendo y respetando sus singularidades. Es un compromiso y responsabilidad irrenunciable del Jardín.

■ Organización de las propuestas didácticas:

Unidades Didácticas¹³¹

La unidad didáctica es una forma de organización de contenidos cuya finalidad es que los niños conozcan un recorte significativo de la realidad, y se convierte en un espacio que facilita la intencionalidad del docente en la selección, secuenciación y complejización de los contenidos. Requieren de la selección de contextos específicos que se desean conocer, para convertirlos en objetos de estudio. Lo que la unidad didáctica defina como recorte será el núcleo organizador de las actividades de enseñanza.

Las preguntas que se formulan las niñas y niños acerca de esa parcela generalmente se responden desde la mirada que aportan las diversas disciplinas curriculares. No se deben seleccionar “temas”, sino parcelas que respeten las articulaciones y el particular entramado que ofrece la realidad. Temas clásicos en la historia del Jardín, como “la casa”, “los medios de transporte”, “mi cuerpo”, “las comunicaciones”, “las estaciones del año”, son muy amplios y resultan poco significativos para el pensamiento de los niños de estas edades.

El contexto social y cultural tiene sus particularidades en cada barrio, zona o región de la provincia y brinda oportunidades a los niños en su vida cotidiana, pero es responsabilidad de la escuela ampliar y enriquecer esas experiencias. Los niños, en su intercambio con la realidad, buscan respuestas que les permitan

¹³¹ Ver definición de “Unidad Didáctica” en la Organización Curricular. 1 Parte. Marco General de este documento y sus Componentes en Jardín Maternal. (Cap 4)

comprender el mundo que los rodea. Su práctica social cotidiana, las informaciones que reciben, van conformando una serie de conocimientos que se confrontarán, enriquecerán y profundizarán en la escuela, tratando de evitar la descontextualización de los contenidos y su fragmentación excesiva.

Lo cercano y lo conocido para el pensamiento de los niños no necesariamente implica la cercanía espacial y temporal, pues los medios ponen a los niños en contacto con informaciones y representaciones que trascienden la experiencia vivida en su entorno físico.

En la definición de una unidad didáctica, es conveniente tener en cuenta:

- Qué conocimientos tiene el docente sobre el recorte escogido y qué posibilidades tiene de ampliarlo para la enseñanza.
- Qué conocen los niños sobre los contenidos a enseñar, que será el punto de partida, el piso a superar.
- Qué conocimientos se espera que se apropien los niños, como manifestación de la intencionalidad docente y en carácter igualitario.
- Que las actividades que se realizan en el tiempo de una unidad didáctica no deben responder todas al recorte, como los distintos lenguajes expresivos.

Coincidimos con la mirada de Laura Pitluk, quien define a la Unidad Didáctica en un sentido amplio, abriendo las puertas a la multiplicidad de posibilidades siempre que sean diseñadas desde la mirada de la complejidad y la diversidad.

- Se sugiere realizar durante el año una amplia variedad de recortes: un museo, un espacio verde, un comercio, un acontecimiento relevante de la ciudad, provincia o país. Variar los contextos permite comparar, analizar semejanzas y relaciones, tejer relaciones, etc. Siempre estarán contextualizados y planificados en relación con el modo de pensar e interpretar la realidad que tienen los niños. No son convenientes los recortes pensados desde la mirada adulta en función de clasificaciones vacías de sentido para la infancia, que responden a modos adultos de organización de información (por ejemplo "los animales" o "las plantas").

- Son aceptadas diversas modalidades de planificar los recortes. Pueden ser "Los animales de la granja..." o "La granja de...". La mirada puede ponerse de manifiesto en los animales focalizando, el contexto en el cuál viven; o estar puesta en el funcionamiento de la granja, los roles, y funciones de las personas, en relación con estos animales.

- Se sugieren recortes suficientemente significativos, según los intereses del grupo, contexto, edad, también son aceptados aquellos que en la realidad no lo son estrictamente, como por ejemplo los juegos y juguetes, "los dinosaurios", "el mundial de fútbol", olimpiadas, las inundaciones, siempre y cuando se vinculen con lo que es significativo y está presente, de alguna manera, en la vida de los niños.

Proyecto de trabajo¹³²

El trabajo por proyectos responde a una concepción de currículo abierto y flexible mediante el cual el docente es capaz de tomar decisiones adecuadas, oportunas y pertinentes para sus alumnas y alumnos, operando como mediador, facilitador y generador de situaciones de aprendizajes significativos.

En este marco conceptual se interpreta al alumno como protagonista de su aprendizaje, constructor de sus conocimientos, acorde con su desarrollo evolutivo, capaz de plantear alternativas de trabajo, dudas, requerimientos de información e interrogantes sobre su realidad social y física.

El curso de acción de los proyectos tiene un camino y un recorrido en que la búsqueda de información da respuestas a las preguntas iniciales y lleva al producto esperado, promueve el aprendizaje de procedimientos que facilitan la identificación y el tratamiento de la información recogida.

¿Cuáles son los momentos de elaboración e implementación y concreción del proyecto y de la unidad didáctica?¹³³

Momento	Actividades
Inicial o de Apertura	<ul style="list-style-type: none"> / Se descubre una situación, hecho o problema que aún no se tiene respuesta. / Se realizan actividades grupales que permiten que los alumnos planteen sus interrogantes. / El docente estimula y ayuda a identificar el problema.
De Indagación y búsqueda de información	<p>Conducidos por el docente las niñas y los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> / Expresan sus ideas iniciales sobre la cuestión a tratar. / Planifican las posibles actividades. / Enuncian sus supuestos sobre aquello que podrá dar respuesta. / Proponen dónde podrán hallar materiales, datos, recursos, personas que aclaren y provean información. / Confrontan activa y colectivamente sus puntos de vista. / Formulan propuestas concretas de acción. / Proponen estrategias y procedimientos para recoger información (salidas, observación, libros, revistas, enciclopedias, "lectura" de imágenes, cuadros, fotos, películas, objetos; actividades con informantes: entrevistas, encuestas, historia de vida). / Organizan su cronograma de acción.
De desarrollo	<p>Se llevan a cabo las actividades programadas en las que:</p> <ul style="list-style-type: none"> / Se busca, recoge, selecciona, ordena, sistematiza e interpreta la información que van recogiendo. (cuadro de barras o de doble entrada, producciones en paneles, maquetas, dramatización). / Se va evaluando la aparición de obstáculos que impiden la concreción de lo planteado. / Se realizan actividades que conducen a la concreción del producto, resultado de la formulación de respuestas al problema. <p>Se incluirán momentos de cierre: comunicar el proceso a otros (los padres, otra sala del jardín), armar muestras, escribir una carta a autoridades. Confección de un libro.</p>
De evaluación	<ul style="list-style-type: none"> / Se evalúa en qué medida se han elaborado respuestas al problema y el producto alcanzado ha facilitado nuevos aprendizajes. / Se identifican las estrategias y procedimientos empleados que facilitaron la concreción de lo propuesto.

Se trata siempre que los niños y niñas enriquezcan y complejicen su mirada sobre el ambiente, tratando de formarlos activos, curiosos, responsables, críticos, respetuosos, inquietos, con deseo por aprender. En síntesis, ciudadanos capaces de integrarse creativamente a la sociedad en que viven.

Las secuencias didácticas o propuestas específicas de trabajo se encuentran explicitadas en el capítulo IV de la 1 Parte Marco General de este documento.

¹³³ Azzerboni, Delia R. "Currículo abierto y propuestas didácticas en educación infantil", La Educación en los primeros años, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.

¹³² Ver definición de "Proyecto" en la Organización Curricular del Marco General de este documento

■ 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, ser hombre o ser 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”.¹³⁴

El conocimiento y control progresivo del cuerpo es uno de los primeros referentes para reconocerse persona. A lo largo de la etapa infantil debe conseguirse que los niños y niñas conozcan global y parcialmente su cuerpo y sus posibilidades perceptivas y motrices, y que puedan identificar las sensaciones que experimentan, disfrutar con ellas 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 descubriendo progresivamente 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 interiorización 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 colaboren 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 destaquen los logros, los aportes y los aciertos de todos y 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 valores como son, los niños 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 preocuparse 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 rígidos, 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 valerse por sí mismos en 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 inician 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 interaccionar con su medio y las soluciones motoras. Conocer su cuerpo, y actuar según sus posibilidades y limitaciones, favorece una vida saludable.

Desarrolla estructuras 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, personas o experiencias nuevas, favorecerá en los niños y niñas la adquisición de seguridad, serenidad 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 motoras y de coordinación.

- Las propuestas estarán orientadas a favorecer una imagen global del propio cuerpo y las características que nos diferencian 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 discutan 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 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...

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 articulada, ya que toda actividad humana, y especialmente la educativa, funda su posibilidad de éxito en una adecuada, respetuosa e inteligente interrelación personal.

La convivencia o vivir con armonía con los otros se da cuando se comparten experiencias, vivencias y sentimientos. Para mejorarla es aconsejable desarrollar las actitudes de comprensión (ponerse en el lugar del otro), aceptación del otro (con sus virtudes y defectos) y 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 "éxito inmediato".

Los valores se enseñan en el ámbito transparente de libertades. La adhesión a un valor nace de una experiencia interior de descubrimientos, una experiencia que no se puede producir mecánicamente desde afuera en una relación causa-efecto; lo único que se pueden ofrecer son condiciones de aprendizaje.

Cuanto más feliz sea una persona, menos dispuesta estará a ser destructiva. 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 donde los niños y niñas aprecien el compartir 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 cuerpo, la mente y el corazón; nos inunda de entusiasmo, nos prepara para afrontar la adversidad y para reponernos 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, símbolos, 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.

■ 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 improntas de 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 Cossettini¹³⁵ "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 propiciar un ambiente que favorezca el encuentro de los niños y niñas con los lenguajes artísticos respetando 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, no tendría que danzarlo"
Isadora Duncan

Fundamentación

Pensar en la expresión corporal, nos 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 su presencia 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 Bernad, "el cuerpo es el lugar en que la sociedad se mira, se experimenta y obra sobre ella misma".¹³⁶

Por un lado puede pensarse la expresión corporal, desde el aspecto biológico del ser humano, como expresión natural, como soporte del ser en el mundo, como lenguaje del cuerpo; y por otro, desde la disciplina, que desde un enfoque, técnicas y metodologías 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, o 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, revalorizando sus acciones corporales, movimientos y gestos como elementos esenciales para aprender y operar.

¹³⁵ Cossettini, Olga- Cossettini, Leticia. "Obras completas" Colección Mayor, Ediciones AMSAFE, santa fe, 2001.

¹³⁶ Sassano, Miguel. "Cuerpo, tiempo espacio. Principios Básico de la Psicomotricidad", Editorial Stadium, Buenos Aires, 2003.

Acerca de sus significados

Dentro del ámbito escolar, en el marco de los Lenguajes artísticos, la expresión corporal, como núcleo de aprendizajes, 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."¹³⁷

"La expresión corporal como tarea artístico-educativa se propone priorizar lo subjetivo en el registro y exploración de percepciones, la capacidad de juego simbólico, el desarrollo de la fantasía creadora, la comunicación -mediante un estilo propio de movimiento- de lo que se siente, se imagina o desea."¹³⁸

Lo específico de la expresión corporal está en el "hacer", como danza que está al alcance de todos los que se permiten compartir este espacio de libertad. No se requieren habilidades ni destrezas específicas, sólo docentes y niños sensibles con ansias de crear e imaginar mensajes y textos diversos.

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 privilegiado 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 la construcción de una identidad más rica.

El placer siempre está presente y en la medida en que se brinden espacios de libertad, los pequeños 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, danzar, es fundamental que aprenda a leer y dar sentido a las obras artísticas, "para que a través de esta lecturas pueda interpretar mejor el mundo y los acontecimientos sociales, de los cuales será un participante activo."¹³⁹

Desde el encuadre 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 anímicos", su práctica libera y exterioriza estados anímicos 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 (ballet, teatro, mimo).

- 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 manifiesta a través del movimiento y del gesto) y cognitivo (acción interna: actividad oculta, pensamiento, sentimiento).

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 aborda el cuerpo desde la sensopercepción, favoreciendo la exploración y el "desarrollo de los sentidos, tanto de los exteroceptivos (vista, oído, gusto, tacto y olfato) que nos proporcionan información sobre el mundo exterior y sobre el exterior de nuestro cuerpo; como de los interoceptivos, que nos aportan información sobre el interior de nuestro cuerpo, en forma especial los propioceptivos, (es decir las sensaciones de motricidad, peso y ubicación de nuestro cuerpo) que incluyen los kinestésicos relacionados con la percepción de los movimientos."¹⁴⁰

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 motrices, 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 quiera 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, el que comparte con otros cuerpos, objetos o sujetos de la acción."¹⁴¹

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 y con los objetos, favoreciendo la construcción de vínculos en el grupo.
- Proponer 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.
- Generar instancias donde los niños y niñas luego de la experiencia vivencial aprendan a reflexionar y evaluar las producciones realizadas utilizando imágenes, objetos, palabras y representaciones diversas.

Contenidos:

Están relacionados con el conocimiento del propio cuerpo; con la sensopercepción como aprehensión sensible de sí mismo y del mundo externo; con la experimentación y exploración del movimiento corporal en el tiempo, en el espacio, con la energía y la tonicidad como elementos estructurantes 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"¹⁴² 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 imaginación en las experiencias.

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 olfativas, auditivas, visuales, gustativas y táctiles.
 - Exploración de estados de tensión y relajación.

137 Jaritonsky, Perla. "A muchas preguntas, algunas respuestas" en Malajovich, Ana . op. cit.
138 Porstein, Ana M. "Revista Lápiz y Papel". Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Edit. Tiempos, Buenos Aires, 1999.
139 Jaritonsky, Perla. op. Cit

140 Stokoe, P. y Harf, R. "La expresión corporal en el Jardín de Infantes". Paidós, Buenos Aires. 1986 .
141 Jaritonsky, Perla. op. cit.
142 Lapiere, A. y Acouturier, B. "El cuerpo y el inconsciente. En Educación y Terapia." Científico Médica. Barcelona. 1980

- 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, rítmicos, 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 calidades 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 desde el gusto y la 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 repentino, lo que se construye apelando a las posibilidades gestuales, mímicas, de desplazamientos que cada 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 emocionalidad 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 un rol esencial 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 cómo se hayan interpretado y vivido las experiencias pasadas significativas, otorgándoles un cierto valor 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 le hubiese gustado, por dar algunos ejemplos. Estos momentos deben ser planteados desde el respeto y el compromiso por 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 lugar es el más conveniente.
- 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.

- Si el espacio a utilizar es la sala se buscarán formas y juegos para reorganizarla, para ver el modo de correr las mesas y sillas, el lugar y la ubicación.
- En cuanto al piso y a la temperatura, si ambos lo permiten es esencial trabajar descalzos para favorecer la toma de conciencia de los apoyos y de los contactos.

Momentos de la propuesta:

Apertura: Es importante partir desde la organización de una ronda, generando un momento para el 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 expresar lo 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. Cuando 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, de una imagen se evalúa la propuesta, la producción y el proceso grupal.

Recursos: 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 indagación sobre sus características. Se los explora como estímulos para jugar, crear y moverse u otras veces, para representar ideas o imágenes.

"Es interesante buscar en los objetos cotidianos aquellos que por su forma, color, textura, comprometan 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, sábanas, telas, cajas de cartón, pañuelos, sillas, mesas, aros, pelotas, linternas, cintas, globos, elásticos, inflables, gasas de colores, baldes, hilos, trapos de piso, colchonetas, muñecos, peluches, fotos, cuadros, etc.

La música es otro recurso que se utilizará según la planificación propuesta. Se recomienda ver cancionero sugerido en el Núcleo de Aprendizaje Expresión Sonora y Musical de Jardín de Infantes.

Para 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 crear 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 Nora Ros:¹⁴⁶

144 Jaritonsky, Perla. op. cit.

145 Penschansky, Mónica. "Expresión corporal, el cuerpo en movimiento", en Revista de 0 a 5. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.

146 Ros, Nora. "Expresión Corporal en Educación aportes para la Formación Docente". OEI-Revista Iberoamericana de Educación (SSN: 1681-5653)

Disponibilidad Corporal	Disponibilidad Comunicacional
<p>Se refiere a:</p> <p>Darse permiso para mover el cuerpo, sentirlo, escucharlo, tocarlo, mirarlo, explorarlo, descubrirlo;</p> <p>Atreverse a jugar con el cuerpo, A imaginar, emocionarse, reproducir, inventar, investigar, recrear, crear;</p> <p>transformar estereotipos corporales; permitirse el placer de moverse y bailar cultivando la alegría y el sentido del humor.</p>	<p>Se refiere a:</p> <p>Expresar desde y con el cuerpo, consigo mismo, con el otro y con los otros; Valorar el proceso creativo del diálogo corporal por sobre el producto;</p> <p>Estar atento a los emergentes grupales permitiendo que fluyan, se canalicen y enriquezcan.</p> <p>Crear un clima que propicie vínculos de confianza, respeto y libertad</p>

Se planifica a partir de las características, necesidades e intereses del grupo y de cada niño en particular. El enfoque debe ser flexible según los emergentes del grupo, modificando la propuesta en función de la observación realizada.

El docente debe saber observar, orientar, acompañar, brindar apoyo, participar, estimular al grupo, y saber cuándo intervenir poniendo el cuerpo o sosteniendo desde la mirada y el gesto.

Núcleo de Aprendizajes: EXPRESIÓN SONORA Y MUSICAL

"La música no es un lugar al que se llega si no un punto del cual hay que partir. ayudar a encontrarlo, dar las herramientas para que crezca y se expanda es nuestro trabajo."

Luis María Pescetti

Fundamentación

El sonido y la música forman parte de la vida. La comprensión del mundo sonoro posibilita la comprensión de la vida humana. Este mundo sonoro implica todos los aspectos del sonido-silencio que, al igual que en el movimiento o la adquisición del lenguaje hablado, inciden en la formación y el desarrollo desde la gestación.

Crear espacios de actividad lúdica, trabajar con el lenguaje musical de modo abierto y creativo con el objeto de desarrollar las capacidades humanas es el objetivo de la música en el nivel inicial.

El silencio como medio de expresión, es un recurso que tiende a causar tensión, a generar expectativa. Silencio no es solo ausencia de sonido, sino que el silencio valoriza el sonido: La música debe ser silencio, en primer lugar.

En la Provincia de Entre Ríos el paisaje natural ofrece uno de los recursos más ricos a la hora de escuchar. Basta con alejarse un poco del "ruido"¹⁴⁷ de la ciudad para encontrar espacios de extraordinaria diversidad sonora: ríos, arroyos, lagunas con su flora y su fauna nativas; montes y bañados ofrecen a quien se entrega a la escucha atenta una experiencia única. El niño que puede vivenciar el paisaje sonoro, goza esta experiencia y se constituye parte de ese paisaje, conectándose con sus propias sensaciones y emociones.

El niño sabe conocer y expresar su mundo, dice Francesco Tonucci. En este sentido, el entorno sonoro le proporciona información que le permite ir encontrando parámetros de referencia y sostén: elementos sonoros cotidianos provenientes del ambiente, voces (aunque no comprende inicialmente las palabras, sí comprende y diferencia los tonos e intensidades que denotan la intencionalidad de las mismas), diversas "músicas" que resuenan... Al ir apropiándose de este mundo, hace uso de las palabras y los sonidos como elementos de juego, puede comunicarse, pueden combinar los sonidos... El niño conoce el mundo, se conoce a sí mismo y a los demás.

La música en el Nivel Inicial es un lenguaje que sirve de vínculo. Y la voz es el instrumento que lo posibilita. La voz hablada, dúctil, flexible, permite combinaciones infinitas de sonidos y expresiones; y la voz cantada, la conexión primaria con la música. La palabra es generadora de ritmos y lleva en sí la musicalidad y el canto. Si hablar es un modo de cantar, entonces vale tomar a la palabra como base para el desarrollo de la capacidad rítmica, aprovechando al máximo los matices que es capaz de producir.

*"Cantar una canción es la forma más universal, simple y directa de hacer música"*¹⁴⁸

El canto es una necesidad vital. Permite expresar y comunicar en un doble sentido: hacia fuera con otras personas, hacia adentro como serena conexión con el propio ser. El niño explora su voz, experimenta, juega... se diferencia de otros niños por su timbre, la intensidad de sus emisiones, la forma en que modula... reafirma su YO y adquiere confianza en sí mismo cuando el canto aparece como la expresión más pura de sus sentimientos; del mismo modo, el canto grupal protege y contiene, divierte y emociona. Por medio del canto el niño construye su identidad.

Las canciones infantiles tradicionales forman parte del patrimonio de un grupo social, le confieren identidad. Estas canciones, además, constituyen un elemento de encuentro placentero entre generaciones, otorgan seguridad y confianza, vinculan afectivamente a quienes cantan.

A medida que los niños crecen, las posibilidades de cantar, moverse, jugar con los ritmos se amplían. Su musicalidad se desarrolla si encuentra un ambiente propicio, donde dispongan del tiempo para ir apropiándose lentamente del mundo; de objetos que le permitan investigar sus posibilidades sonoras, del espacio que favorezca la exploración activa del cuerpo en movimiento. Un ambiente adecuado que favorezca el desarrollo estético, perceptivo y expresivo de las personas. Un lugar donde puedan oír y ser oídos. Un lugar para crear a partir de la exploración activa del entorno.

¹⁴⁷ "Ruido": es todo aquello que no pertenece al acto comunicativo, sino que interfiere con él.

¹⁴⁸ H de Gainza Violeta. Conferencia en el IV Encuentro Latinoamericano de la Canción infantil Córdoba Argentina 2000.

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 amplían 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 puntos de vista, gustos y disgustos. Este ejercicio llevado 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 aquel 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 oyente creativo, que disfruta 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 tesitura y otras características.
- Reconocimiento de otras voces: sus compañeros, maestros,...
- Discriminación de voces de diferentes registros: infantil, adulta, etc.
- El cuidado de la voz

El canto:

- Interpretación expresiva de canciones en forma individual y grupal
- Improvisación de distintas interpretaciones cantadas 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, entrecuchar, soplar.
- Exploración del cuerpo como productor de sonidos
- Sonorización de cuentos y relatos.
- Producción de arreglos vocales e instrumentales seleccionando y combinando sonidos.
- Trabajo de acción e inhibición del sonido
- Producción de ritmos partiendo de la palabra.
- 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 y 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 grupal de melodías. Utilización de grafías analógicas que permitan registrar la producción.
- Creación de acompañamientos rítmicos para las canciones o juegos de palabras.
- Utilización del movimiento para diferenciar las partes de una obra.

Orientaciones didácticas:

El uso de la metodología de taller permite vivenciar, reflexionar, construir y participar activamente en el proceso de aprendizaje, a la vez que privilegia el trabajo cooperativo.

Los encuentros se organizan teniendo en cuenta distintos momentos relevantes para la percepción del sonido/silencio y para la producción (Este no implica un orden en el estricto sentido de la palabra, ya que será el educador quien decida cómo organizar el trabajo de manera que tenga unidad propia).

Trabajo corporal: Disponer el cuerpo para la actividad, tomando conciencia del espacio por medio de juegos de desplazamiento, relajación, movimientos parciales o totales; integrando al grupo en ritmos o silencios; creando un clima de seguridad, calidez, afecto. Dicen Vivian Loew y Guillermo Figueira acerca de este momento de caldeo:

“Consiste en una serie organizada que realiza el coordinador con la finalidad de focalizar a los integrantes del grupo en determinado clima, determinado estado de ánimo”

Una posibilidad es apoyarse para estos juegos en rimas, coplas, letras de canciones, jitanjáforas, usando como acompañamiento de percusión el propio cuerpo: palmas, muslos, pies... construyendo bases rítmicas a partir de la palabra hablada.

Audición: La escucha atenta permite apreciar diferentes aspectos que componen una obra. El docente podrá identificar elementos relevantes y centrar en ellos la atención de los niños: Voces, arreglos, melodía, letras...

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 por la temática que abordan, por la simpleza de la melodía o la breve extensión (que permite memorizarla con facilidad), por la sutileza tímbrica del arreglo, por las posibilidades de juego que despierta, por las voces, el ritmo ... o por la conjunción de todos estos elementos, al decir de Violeta H. de Gainza 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, drama-tizar, inventar historias, cuentos sonoros, canciones...

De la audición a la producción, con ayuda de la voz, el cuerpo, 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 Usandivaras, 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 aprenderla, de apropiárnosla, de prestarle 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 inventadas o recopiladas por el mismo grupo en base a experiencias compartidas.

Producción: En esta instancia del proceso es cuando el “yo quiero” del niño va tornándose posible. Quiere lo que conoce, valora, elige: 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.

“Como docentes, cuando sentimos que nuestra tarea musical no resulta satisfactoria, tal vez haya llegado la hora de que comencemos a revisar nuestro propio vínculo con la música, de que por fin nos demos espacio para re-crear y reavivar nuestra propia musicalidad.”

Teresa Usandivaras

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 apropia de este lenguaje dejándose llevar por la fantasía, la imaginación.

El maestro debe buscar el material que permita transitar el amplio espectro de las emociones y sentimientos de los niños, y este material se halla en todas partes: en el entorno natural o social, en las historias familiares, en la música del mundo. Mantenerse expectante en relación a lo que “suena” 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 estaría en la intencionalidad 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...que signifique un momento de entrega al juego sonoro de los instrumentos o las voces.

Vale la pena repensar en las diferentes propuestas, sobre todo cuando los chicos dependen en muchos casos del alimento¹⁴⁹ que puedan ofrecerles los adultos desde la escuela. Pensar la música implica detenerse, “desarmarla”, identificar los sonidos y las palabras constitutivas de esa expresión para comprender el porqué de los gustos/disgustos, apreciar las diferencias tímbricas, rítmicas, melódicas. Pensar la música implica otorgarle valor, disfrutar, criticar...

Las experiencias y gustos del educador juegan un rol decisivo en este proceso, de allí la importancia de la formación permanente y, sobre todo, la autoformación.

¹⁴⁹ Se utiliza aquí la palabra “alimento” en el sentido de considerar a la música como elemento vital en la formación integral de una persona.

Cancionero sugerido:

Música para niños:

País	Autor	Obra	País	Autor	Obra
Argentina	María Teresa Corral:	"El rondó de la gallina" "Vamos a inventar canciones"	Uruguay	Julio Brum	"Con los Pájaros Pintados"
	Judith Akoscky	"Ruidos y Ruiditos" (todos) "Cuadros Sonoros"		Susana Bosch	"El Compañero"
	Mariana Baggio	"Barcos y Mariposas" I y II		Marcelo Ribera	"Una fiesta extravagante"
	Luis María Pescetti	"El Vampiro Negro" "Cassette Pirata" "Que publico de porquería"	Brasil	Paulo Tatit Sandra Peres	"Canções de ninas" "Canções de brincar"
	Conjunto Sonsonando:	"Juegos y Sonsonancias" "El paseo encantado" "Gira que Gira"		Rodapiao	"Dois a dois"
	Caracachumba	"Se me lengua la traba" "Me río de la Plata" "Faltaba más"		Gilberto Mendes	Motete en Re Menor (Beba Coca Cola) (1967). Para coro
	Los Tinguiritas	"Zapatanga" "Caleidoscopico"	Venezuela	El Taller de los Juglares	"Mi herencia Musical"
	Piojos y Piojitos	"Piojos y Piojitos I y II"		Rita del Prado	"Maravilla Malabar"
	Los Musiqueros	"Canciones colgantes" "Con todos los ritmos"	Cuba		
	Leda Valladares y María Elena Walsh	"Canciones del tiempo de Maricastaña"	España	Rosa León	"Canciones para niños" Vol I y II
	María Elena Walsh	"20 Grandes Exitos"	Francia	Edgard Varèse	Ionisation (1931). Para conjunto de percusión
	5 Encantando	"Encantados de cantarles" "5 Encantando"	EE.UU:		
	La Banda del Grillo	Vol I y II	Hungría	György Ligeti	Atmósferas (1961). Para orquesta sinfónica
	Cielo Arriba	"A pura fiesta"	Asutria		
	Magdalena Fleitas	"Risas de la tierra" "Risas del viento"			
	Teresa Usandivaras	¿Jugamos a cantar?			
	Conjunto Pro Música de Rosario	(toda la colección)			
	Indio Universo	"Un viaje a la tierra de los sonidos"			
Hugo Figueras	"Con todas las letras"				

	Autor	Obra
Música académica	Bizet, G	Obertura de la Ópera "Carmen"
	Beethoven, L	Fragmentos de la Sinfonía N° 6 Op 68 (Pastoral) "Marcha turca sobre las ruinas de Atenas"
	Brahms, J	"Danzas Húngaras"
	Delibes, L	"Pizzicati" del Ballet "Sylvia"
	Haendel, G. F	"Música para los reales fuegos de artificio"
	Mozart, W.A	Pequeña Serenata Nocturna K 525
Música popular	Strauss, J	"Marcha Radetzky"
	Tchaikovsky	Fragmentos del Ballet "Cascanueces" y de "El lago de los Cisnes".
	Vivaldi, A	"Las cuatro Estaciones" Op 8, N° 1,2,3 y 4.
	Carlos Aguirre	"Carlos Aguirre Grupo"
	Leon Gieco	(toda su obra)
	Leda Valladares	"América en Cuero"
	Los Hermanos Cuestas	
	Linares Cardozo	
	The Banshee(1925).	Para piano
	Compositor	Henry Cowell (EEUU, 1897-1965)
Música contemporánea		

Recomendados en la Web:

www.luispescetti.com
www.elpapagayoazul.com
www.momusi.com

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 replantearnos el rol que ocupa el arte en la formación del niño. Para revalorizarlas, es necesario comprender cuáles son las funciones que cumple en la educación, motivo por el cual están presentes en el currículum. Siguiendo a María Azucena Gandulfo de Granato, más aportes 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 icónico 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 descartables resignificándolos.

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 interioridad 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, proporcionándole 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 enunciados son esperables de alcanzar después de un cierto tiempo, ampliando las posibilidades de desarrollo y crecimiento.

Ausubel 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, y no lo que queremos que sea. Sólo 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 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 legitimando 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 necesaria 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 aún 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 y 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 adultos que dificultan y coartan el desarrollo creativo.

3- Alrededor de los dos años, el niño comienza a expresarse a través del lenguaje plástico. Vigotsky en sus investigaciones, ha rescatado 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.

Tanto unas como otras, estas actividades tienen un valor lúdico que hacen que el niño le causen mucho placer.

El respeto por los procesos y los productos tanto propios como ajenos, deberían ser una consecuencia natural, pero a veces es necesaria la intervención docente que, con pautas claras y con un clima favorecedor, debe hacer tomar conciencia sobre ello. Sugerimos 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 permitirselo.

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. El 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, la investigación, 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 Aprendizajes 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 suyos, reconocerlos como propios a partir de dialogar con ellos y de resignificarlos para que comiencen a formar parte de su mundo”.

Muchas veces hay en los grupos hijos de artesanos; ésta sería 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 cotidianeidad escolar”.

Contenidos:

Estamos de acuerdo con Boggino 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 aprender de los alumnos, incluyendo sus saberes previos.

La maestra es quién 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 retomando 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 línea: 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. Aclarar u oscurecer un color: el valor. La expresividad 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 bidimensión, diferencias entre figura y fondo; uso de diferentes tamaños y formas de soportes para la apropiación del espacio gráfico. En la tridimensión: 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 demás núcleos y entre sí.

Las técnicas gráfico 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 presentadas al grupo por primera vez, debemos permitir que exploren, experimenten y jueguen. Esa 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 incitando 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 ésta práctica. Mientras ella subsista, seguiremos impidiendo el desarrollo expresivo y creativo del niño.

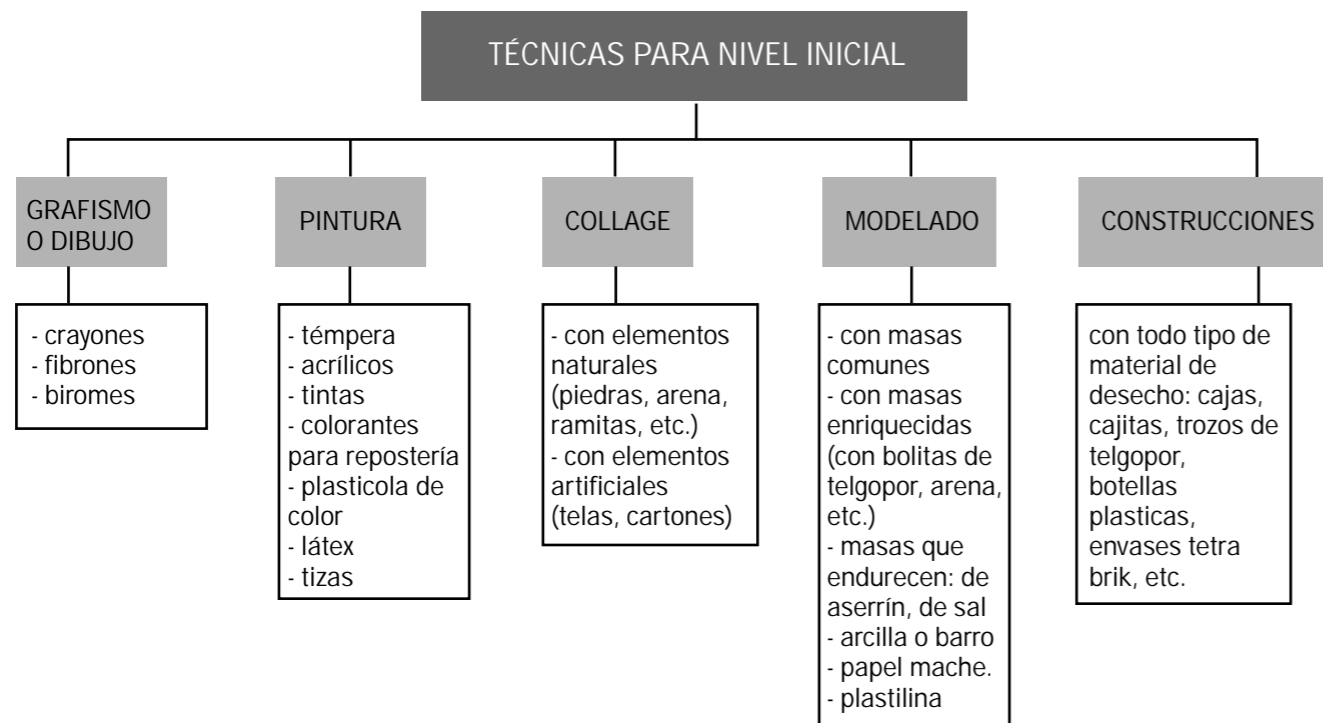
Por otra parte, existen una variada gama de actividades artísticas que no necesariamente quedan registradas en las famosas carpetas. El trabajo en grupo, el modelado, las construcciones y muchas variantes del juego plástico (grafismos con tiza en el pizarrón o en el piso, por ej.) no caben en la carpeta. Si queremos llevar

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. Coincidimos con María Azucena Gandulfo 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 técnica y la implementación 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.



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:

- **Pinceles:** Los clásicos, de pelo chato y de variados tamaños. Los realizados por la maestra (en algunos casos con los chicos) como los de tira de goma eva, piola, plumas, lana, ramitas de escoba, etc.

- **Rodillos:** 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.

- **Sellos:** Se sugiere no utilizar formas predeterminadas (flores, animales, etc.), únicamente las geométricas: círculo, triángulo y cuadrado. Hay infinitas posibilidades de sellos: esponjas, trozos de telgopor, tubos de cartón, rulos tapas de plástico, corchos, rulos, etc.

- **Estecas y devastadores:** Se utilizan para modelar, sobre todo con arcilla o barro. Comprarlas 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, enduido, cola vinilica, 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 telgopor, etc.

En su libro “La educación estética del niño pequeño”, Berta Nun de Negro comenta: “Los recursos y técnicas son puntos de partida que no se agotan en sí 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 o 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 NI y es necesario trabajarlo. 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 le aplica un color contrastante. 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 envolver, etc. Cartones lisos y corrugados. Bandejas descartables de telgopor, 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.

Los trabajos plásticos:

Tradicionalmente las maestras dedican mucho tiempo a la preparación y decoración de las carpetas, olvidándose 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.

Emma Brandt, escribe:¹⁵⁰

“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 sobres 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 sin problemas, aún los de formas irregulares y los grandes, 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 sujeta a la carpeta. De esta manera se sentirá más dueño de sus propias realizaciones, podrá retomar un trabajo, ver cómo resolvió algo en otro anterior, o recrearse mirando su propia obra sin temor...”

Los trabajos pueden ser guardados en cajas previamente decoradas por sus dueños, es decir, las niñas/niños guiadas por la maestra. De esa forma les será fácil identificar sus cajas, guardando los trabajos realizados o sacando aquellos que quiere volver a ver, completar o rehacer.

Podemos guardar las producciones en bolsas de polietileno con manijas, en lo posible identificadas por sus dueños. Siguiendo el criterio arriba explicado para diferenciar los cuatrimestres, se pueden incluir sobres o bolsas de diferente color.

Tanto el nombre del niño/niña, la fecha y la técnica empleada serán colocadas en la parte posterior del soporte.

Sabemos que muchas instituciones les asignan a las carpetas el valor de ser un “muestrario” 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 fundamentarla al comienzo del año, tanto a los padres como a sus directivos.

■ Estrategias Metodológicas

*“Lo espejos 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 interrelación 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 ahorra 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, más su distribución, se pierden valiosos minutos que distraen a los niños.

Otra cuestión es la colocación de los “pintorcitos”. Lo ideal sería que los días de plástica los niños fueran vestidos como para “enchastrarse”, sabemos que a veces ello es imposible. En ese caso sugerimos que se los coloquen antes 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 el que se trabajará. Aquí es importante motivar a los niños, éste recurso es poco tenido en cuenta, y es cada vez más necesario entusiasmar a los alumnos evitando la rutina. Debemos emplear la empatía, poniéndonos en el lugar de los niños que aún se asombran, descubren, interrogan.

Gandulfo 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 “soporte” 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 guía, 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. Acordamos con Elvira 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, quién 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.

Coincidimos con Jorge González (1997) cuando afirma: “En cada momento se respetan los tiempos individuales y grupales y se otorga el espacio 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”.

La lectura de imágenes:

“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 aproximar a los niños a las obras de arte no es una tarea compleja. Las mismas tienen códigos que son necesarios conocer para comprenderlas e interactuar con el mensaje que el creador quiso transmitir, en un determinado contexto individual y social. Podemos realizarla en la sala, llevando reproducciones, o acercándonos a exposiciones, 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 visual 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, modifican sus propias imágenes, 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

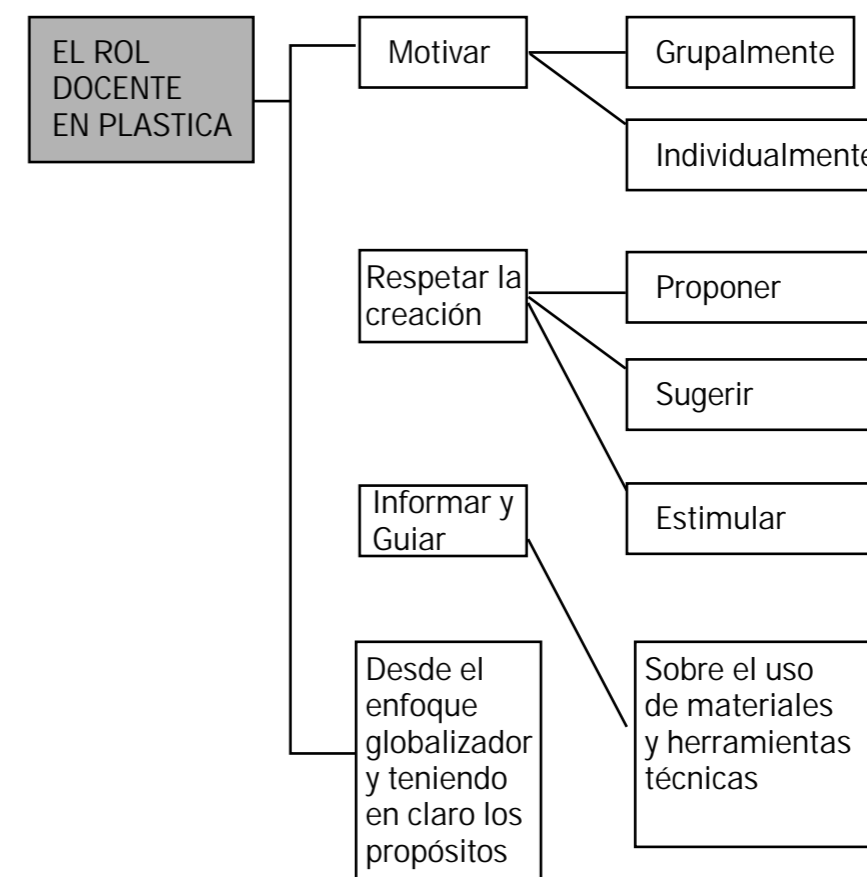
La escuela hoy necesita de docentes sólidamente preparados, comprometidos y flexibles, abiertos a los cambios.

Sin caer en los extremos de un autoritarismo rígido por un lado, ni de una libertad sin responsabilidad 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 ardua de seleccionar y secuenciar los contenidos más significativos que favorezcan 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.

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



*“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 de crear.”*
Dr. Jaim Etcheverry
Revista La Nación
Agosto 2007

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 informaciones 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 conmovirlo movilizándolo su sensibilidad, activando su creatividad para convertirlo en un emisor de nuevas y originales imágenes.

En el campo de la Literatura Infantil, un problema serio es la selección de los textos para ser leídos o narrados. Debe ser un texto no sólo bello, sino reunir 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 afectividad 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 crece y se contacta con libros de cuentos y poesías que le permitirán ir construyendo su subjetividad.

La literatura es una forma de lenguaje 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 hablo aquí de ensanchar la frontera, de construir imaginarios de fundar ciudades libres, de hacer cultura, de recuperar el 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 prontamente 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 héroes 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, hablarle, 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 toda 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.

Géneros Literarios

Géneros Tradicionales	Narrativa o Género Narrativo	Cuento Novela
	Lírico	Poesía Canción
	Dramática	Teatro Teatro de Títeres
Géneros Modernos	Periodismo	Diarios Revistas Historietas
	Cine	
	Televisión	
	Radio	

Géneros Tradicionales:

1. Narrativa o Género Narrativo: Cuento Novela

Género literario, en el que se relatan organizadamente hechos reales 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 desenlace 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 monolítica 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 recapitulación. Retrocede, vuelve hacia atrás, refiere un hecho ya pasado.

Características:

- Forma más vieja y más nueva de la literatura.
- Paradójicamente delinea 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 técnica más conservadora.
- Hoy, como ayer persiste la estructura de relato típica de lo folklórico.
- Géneros próximos al cuento:

Criterios	Géneros				
	Cuento	Leyenda	Mito	Fábula	Anécdota
Intención	Estética	Instruir	Explicar tradiciones iniciales	Enseñar	Entretener
Localización	Sin localización temporal	Localizable en un momento	Orígenes de un pueblo	Mundo animal sin tiempo	Actual
Centro de interés	Héroe	Relación de los hechos	Explicación del mito	Moraleja final	Persuadir o engañar
Moralidad	No hay Intención directa	Moralidad Primitiva	Ética Religiosa	Moral Práctica	Variable y discutible

136

El folclore: 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 folclore. 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 folclore nativo y un folclore recibido de España. Rafael Jijena 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 folclore 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.

2. Lírico: Poesía y canción

• Nanas, Villancicos, Juegos y canciones, Retahilas, Estribillos, Poesía descriptiva y narrativa, Poseía celebratoria, Adivinanzas, Trabalenguas, Plegarias.

Nanas. Canto con el que se arrulla a los niños, llamadas también arrorrós, arrullos, canciones de cuna. "Mamita María, Tatita José, présteme 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. Ronda. Se recuerda aquí la importancia que tienen las rondas tradicionales en el Nivel Inicial, porque es un hecho compartido con otras generaciones.

Yo soy la viudita
"Yo soy la viudita
del barrio del Rey
me quiero casar
y no sé con quién

¿pues siendo tan bella
no encuentra con quien?
Elija a su gusto,
aquí tiene cien.

Con esta sí.
Con esta no.
Con esta señorita
me caso yo".

Para saltar a la cuerda

"Niñas bonitas
¿para dónde van?
Buen zapatero,
vamos a pasear.
Niñas bonitas
los zapatos romperán

Buen zapatero
usted los compondrá
Niñas bonitas
¿cuánto me pagarán?
Buen zapatero
un beso y nada más"

Para juegos de prenda

"Antón, Antón,
Antón Pirulero
Cada cual,
Atienda su juego,
Y el que no lo atiende
Pagará una prenda"

Para echar suertes

"Al botón de la botonera
chim, pum fuera
uno sale y uno queda"

Canciones de conjuro (acompañan gran variedad de las acciones que realizan los niños)

Tengo un gallo
en la cocina
Que me dice la mentira.

Tengo un gallo
en el corral
que me dice la verdad"

137

Retahílas: 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 tejadillo
palomas caseras.”
(Clemencia Laborda)

Poesía narrativa: Relata un suceso.

“Euforisina se fue a la luna
en un platito volador.
Comió en el viaje una aceituna
Y un dulce pétalo de flor”
(María Hortensia Lacau)

Poesía celebratoria: Homenaje a hombres, símbolos patrios, hechos históricos.

“Buenos Aires antiguo

Como la estampa de un cuento
fue Buenos Aires antiguo
con sus casas coloniales
y el histórico Cabildo.

Las mañanas se alegraban
al escuchar los pregones
y a la luz de las estrellas,
Se encendían los faroles”.
(Dora A. Bocazzi)

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 presentarlas 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, exploren 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 algunos.

Existe una diferencia:

El juego teatral es: ficción de la realidad, creación imaginativa puesta en acción, que desplegará las “alas del niño para “volar” con su imaginación.

Presenciar 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 titiriteros. Sólo por mencionar algunos: Javier Villafañe, Manè Bernardo, Sara Bianchi.

Géneros Modernos

Constituyen nuevos modos de transmisión de los géneros literarios tradicionales (el teleteatro es drama transmitido por televisión).

Periodismo: Diarios, 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 el 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 libro-guion” 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 témporo-espacial clara
- Que no exceda una hora de duración
- Evitar la violencia, la maldad, las imágenes y sucesos aterradores, es decir disvalores

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 qué efectos produce en el comportamiento del niño:

Estímulo psicodinámico, porque hace emerger formas de conductas, actitudes, intereses. Comunica modos de lenguajes, imágenes emocionales, estimula la agresividad.

- Inflexiva, no permite detenerse a pensar, desgastando 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.
- Habitúa 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 masa 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, porque toda obra literaria encierra una escala de valor sobre la conducta humana. Conviene recordar aquí lo mencionado acerca de la identificación del lector infantil con el personaje.

Valor estético de una obra literaria infantil: la literatura pertenece al 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/as de 3, 4 y 5 años ingresarán en el mundo de la literatura infantil.

Criterios psicopedagógicos de selección de obras para 3, 4 y 5 años

● **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.

● **Lenguaje:** Al comienzo los libros de imágenes claras y bien delimitadas permitirán diálogos sobre ellos introduciendo palabras nuevas en el vocabulario. Más adelante, brindar juegos funcionales que combinen ritmo, asonancia y rima. Hay mayor dominio de la conversación pero lo doméstico continúa siendo de gran interés. Al haber un pensamiento literal, el recurso estilístico más adecuado es la comparación.

Paulatinamente ir introduciendo trabalenguas simples, el vocabulario al finalizar el Jardín de Infantes se ha multiplicado, dando lugar al interés por las palabras desconocidas, momento oportuno para presentar el diccionario. Lentamente ir presentado la lectura de textos literarios, porque el goce por la narración oral irá dando lugar al goce por el texto leído, y es conveniente seleccionar textos para ser narrados o leídos que no tengan una estructura totalmente dialogada.

● **Afectividad:** Al principio del Jardín de Infantes el niño o niña siente una gran necesidad de seguridad y afecto. Las obras literarias para ser narradas deben respetar esta característica: argumentos de la vida familiar, personajes que tienen comida y abrigo. Es necesario recordar la mezcla de temor e imaginación por lo tanto hay que evitar situaciones que provoquen miedo, inseguridad.

Prefiere relatos que contengan elementos cotidianos y familiares: la casa, los juguetes, los animales domésticos. Al crecer en imaginación, es necesario un repertorio equilibrado y que no provoque y/o acreciente miedos reales o inventados.

La independencia creciente, la "autosuficiencia" harán que prefieran "leer" solos. Pero subsiste la necesidad del adulto. Las aventuras protagonizadas por pequeños son de su preferencia. La extensión de las obras seleccionadas es mayor.

● **Memoria:** En un primer momento las evocaciones son irregulares, caprichosas, los recuerdos no se relacionan lógicamente, por lo que es necesaria una selección de obras literarias sencillas, que contengan reiteración de situación, estribillo, de frases, que permitan la comprensión y la sucesión de hechos. Así como también ricas en onomatopeyas e interjecciones. Más adelante, la memoria permite la aparición de recuerdos personales, relatan ordenadamente algunas acciones y ordenan situaciones a través de tarjetas o imágenes que irán creciendo en cantidad y complejidad.

● **Atención:** Al principio, un relato literario no debe ser mayor de los diez minutos, porque la decodificación de un mensaje oral exige atender, decodificar, formar la imagen y volver a prestar atención. Cuestión que no se presenta en el teatro o con una obra de títeres: los personajes y la acción transcurren allí. Hay autores que recomiendan los 4 años como la edad apropiada para iniciarlo en la lectura de obras breves, recordando que la presencia del libro se interpone entre el niño y el adulto que lee. Y, a los 5 años la iniciación en la novela como género literario porque el tiempo de concentración es mayor.

● **Imaginación:** Uno de los recursos estilísticos más valiosos es la prosopopeya (animización y personificación) porque coincide con la estructura mental del niño/a de 3 años. Pero es necesario un repertorio equilibrado entre lo real y lo imaginario. Lentamente la imaginación va creciendo: los seres maravillosos como hadas o duendes, los elementos mágicos como varitas, lámparas o galeras cobran un gran valor, las cosas piensan, los animales hablan. En esta frondosa imaginación comienzan a aparecer pinceladas de realismo que lo llevan a interesarse por todo lo concerniente a la vida de animales y plantas, los descubrimientos de la ciencia y de la técnica, el mundo del espacio, la vida en lugares lejanos.

● **Inteligencia:** Al comienzo conviene seleccionar material literario que presente un argumento simple y con un único personaje central en situaciones sencillas. Más adelante se irán incluyendo explicaciones científicas que orienten la curiosidad y agilicen la comprensión. En la formación de la noción de tiempo contribuyen el teatro, el teatro de títeres, así como también sucesos históricos relatados en forma muy concreta. Si bien el cientificismo hace que quieran conocer las cosas como son el egocentrismo sigue presente por lo que aún están centrados en su propio punto de vista.

● **Conducta social:** Las actividades literarias grupales contribuyen a la socialización, al ser compartidas con otros pares (una ronda, una poesía, un cuento compartido). Aparece lentamente el "amigo imaginario" que lo acompaña en muchos juegos, a veces constituido por algún personaje de las obras recibidas. Ya finalizando el nivel inicial eligen qué cuento conocido quieren que se les vuelva a contar porque pueden acordar con los demás niños en la elección, así como aceptar gustos y deseos de otros.

Recursos estilísticos de la literatura para la Educación Inicial ¹⁵¹

Es la profesora María D. Z. de Serré 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 psiquismo 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: cada personaje ha de llevar el que responda a sus características más sobresalientes, físicas o caracterológicas. 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: Morrongo)

- Onomatopéyicos: son los que imitan un sonido propio del personaje (sapito: Glo- 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 nexos comparativo (igual a, tal como, igual que entre otros).

- **Metáfora.** Se consideran dos variantes metafóricas:

- Metáfora impura: es la que mantiene los elementos reales y los imaginarios de la comparación, pero no tiene nexos comparativos.

- Metáfora pura: sólo 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 imbuirlo de afecto o disminuirlo burlescamente. (“El perrito Rabón”- popular)

- Diminutivos elocuentes activos: refieren a la realidad de un objeto.

El uso de diminutivo es muy importante 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.

- **Personificación y animización:** Ambos son variantes de la Prosopopeya. Esta es una figura literaria que consiste en atribuir a las cosas inanimadas o abstractas acciones y cualidades de los seres animados, o las del hombre al ser irracional. Tanto la personificación como la animización consisten en atribuir condiciones anímicas o físicas a aquellos que de suyo no lo poseen.

- Personificación: se atribuye a un ser animado las características del ser humano (“la amapola lloraba... lloraba” Menitza. “El gallo gallito”)

- Animización: se dota de vida a seres inanimados (“Capitán de papel... espío al castillito... “Berta Feinkel. “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”).

- **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 el autor, los niños/niñas pueden no captar a quien se hace referencia. (“La gallinita roja y el grano de trigo”. Mi libro encantado. Tomo I).

- **Reiteración:** Es un refuerzo expresivo, asignándosele más valor con lo afectivo que con lo 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

- **Aliteración:** es la reiteración de sonidos o fonemas, influyendo en la sonoridad y agregando musicalidad. (En “El Gallo Pinto” Javier Villafañe)

Pintín Pintonero

Pitando en un pito

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 dijo miao?” Sutier, V.)

- De tiempos verbales: produce el efecto de alargar las acciones.

- Gerundio: “son verbos en movimiento (corriendo, corriendo”; “saltando, saltando”)

- Geminación: consiste en repetir inmediatamente una o más palabras dando intensidad a la expresión (¡Aquí está! ¡Aquí está! ... Bucles de oro y los tres osos Popular. Mi Libro Encantado. Cumbre).

- De situación: consiste en la reiteración de un suceso o una circunstancia: un encuentro, una dificultad, un pedido (La Gallina Picoreta Popular)

Conviene recordar aquí que, cuanto más pequeño son los niños/niñas más necesitan de la reiteración de 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 dialogal, es el diálogo. Si bien es el propio del género dramático lo aprovechan la novela, el cuento, la poesía. (Los arañazos “¿Quién está en el tejado?/- El gato colorado./- ¿Cómo hace al maullar?/- Miao, miao, miao/ - y ¿cómo al arañar?/- Ris, ras, ris, ras”- 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 reales las situaciones.

- **Recursos Fonológicos:**

Refieren al ritmo, a la rima 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 (miao, guau, pum) La onomatopeya encanta a los niños.

- Interjección: voz del lenguaje emocional que expresa afectos, impresiones, estados de ánimo con un mínimo significado conceptual (¡Ay!; ¡Paff!; “¡Ay, Epaminondas!” Epaminondas. Popular).

- Jitanjáforas: 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. (“Peti-pi-sembrá-citivá-de-yamama-de sorté-bulivú-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 jitanjáfora es el juego del invento de palabras con valor sonoro (“Una-do-li-tuá-de-la-limentá-osofete-colorete-una-do-li-tuá”).

- La cifra: para que adquiera categoría literaria es necesario escribirla con letras y no con números. Contribuye a crear el suspenso en las partes que la obra lo requiere (Una, dos, tres. Una, dos, tres/ cho; / una, dos, tres/co; / una, dos, tres/la; una, dos, tres/te./-, Chocolate, chocolate. Popular).

Biblioteca en las salas de 3, 4 y 5 años

*“Los Libros son objetos trascendentes,
pero podemos amarlos, con amor táctil”*

Caetano Veloso

Libros 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 anticipa lo que hará y habrá en ese espacio de la sala.
- Bibliotecas o anaqueles 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 alfombra o almohadones.
- Una biblioteca rica y nutrida, 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, hojearlos, no dañarlos (no se recortan ni rayan).

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 lo 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 autor y los autores: resultan del trabajo del hombre.

Libros informativos:

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 y, necesariamente, debe estar abierta a la familia de ellos/as.

■ Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes: COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN

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 (Borzzone y Rosemberg, 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 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 complejo 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 Chiochi, 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 aborígenes) y no todos los niños que aprenden español aprenden el mismo dialecto. Como sostiene Kovacci (1992) el aprendizaje parte del habla 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: para valorar y preservar nuestro patrimonio social y asimismo, para atender a un derecho de los niños y de sus familias y como la única forma de garantizar el aprendizaje significativo de todos los niños.

Valorar la diversidad cultural y lingüística no implica desconocer 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, géneros 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 ejercitar 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, 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

lingüístico: 1) el subsistema fonológico, constituido por los sonidos de la lengua (m/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. Aún se observan, a esta edad, en muchos niños ciertas variaciones en los sonidos (fonemas) de las palabras que producen: variaciones (salí / talí / chali), omisiones (leta por paleta), sustituciones (pintola por pistola), alteraciones del orden (tapa por pata). El subsistema sintáctico se encuentra también en pleno desarrollo: la mayoría de las oraciones complejas son usadas sólo 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-, si bien es temprano se estabiliza como forma para marcar relaciones de consecuencia causa entre los 3 y los 4 años. Con respecto al aprendizaje de palabras subsistema semántico-, con posterioridad a la "explosión lingüística" que se produce a los dos años de edad, los niños aprenden entre 4 y 10 palabras por día y en el momento de su ingreso a la escuela primaria, a los 6 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 conectan 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 las que participan diariamente, 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 desviación 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..., retarde...) y causales (por eso yo tenía miedo...), señalando necesidad y probabilidad, sino que también les permiten dar cuenta de aquello que se distingue y desvía de lo canónico, de lo esperado, y que hace al interés de la narración.

Como señalan Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, (2004) las otras formas de discurso son de desarrollo más tardío. A los niños pequeños les puede resultar difícil realizar por sí solos una descripción completa, incluso de objetos o lugares que conocen bien. Sin embargo, con la ayuda del adulto, dentro de una conversación, pueden comenzar a construir descripciones. El discurso instructivo, 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 otro y relatar algunos pasos en la realización de una tarea, con el tiempo aprende a dar instrucciones en forma ordenada.

El texto de tipo explicativo proporciona información sobre un tema que no se comprende o que se desconoce. La organización típica de la explicación, desarrollada en su forma completa sólo 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 que se aprende en forma implícita 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", "declare", los pasos necesarios para hacerlo. El aprendizaje discursivo está 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

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 mediatizan la cultura y

El camino de la alfabetización

Cuando se habla de alfabetización se piensa generalmente en el aprendizaje de la lectura y la escritura.¹⁵²

Sin embargo la palabra "alfabetización" se utiliza también en sentido amplio, al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo 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 lenguaje, tienen que llegar a dominar el sistema de escritura y tienen también que adquirir el registro discursivo particular que caracteriza a la escritura y que la diferencia de la oralidad (Borzone, 1998). Saber sobre 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 a distinguirlas.

El dominio del sistema requiere que los niños tomen conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, esto es, desarrollen conciencia fonológica y puedan, de ese modo, empezar a establecer las relaciones entre los sonidos y las letras. Comprender estas relaciones no es sencillo porque a los niños les cuesta darse cuenta que los sonidos conforman las palabras. Escuchan 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 vidrio (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 éstos y las letras (Borzone, 1998). Cuando los niños logran salvar este obstáculo pueden comenzar a leer y a escribir palabras.

Pero para comprender y producir discursos escritos extensos, los niños tienen no sólo 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, el que escucha puede preguntar lo que no entiende. En cambio, el escritor tiene que ser muy claro y explícito porque cuando un lector se encuentre con su texto, él ya no estará, probablemente, presente para responder a sus dudas. De ahí que no podamos sostener que un niño que sólo puede leer palabras sueltas o textos muy simples "se halla alfabetizado". El proceso de alfabetización implica 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 estos niños mostraron que los padres, los hermanos mayores y otros adultos cercanos actúan mediatizando 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 actividades compartidas entre niños y adultos predomina "una atmósfera lúdica" (Sarlé, 2005).

Entre ellas, 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 comiencen a atender a otros aspectos de la escritura. Se han realizado numerosas

¹⁵² Esta definición de alfabetización ha sido desarrollada en el marco del proyecto "Alfabetización intercultural para niños de sectores urbanos y rurales pobres" A.M. Borzone de Manrique, C. R. Rosemberg. CONICET

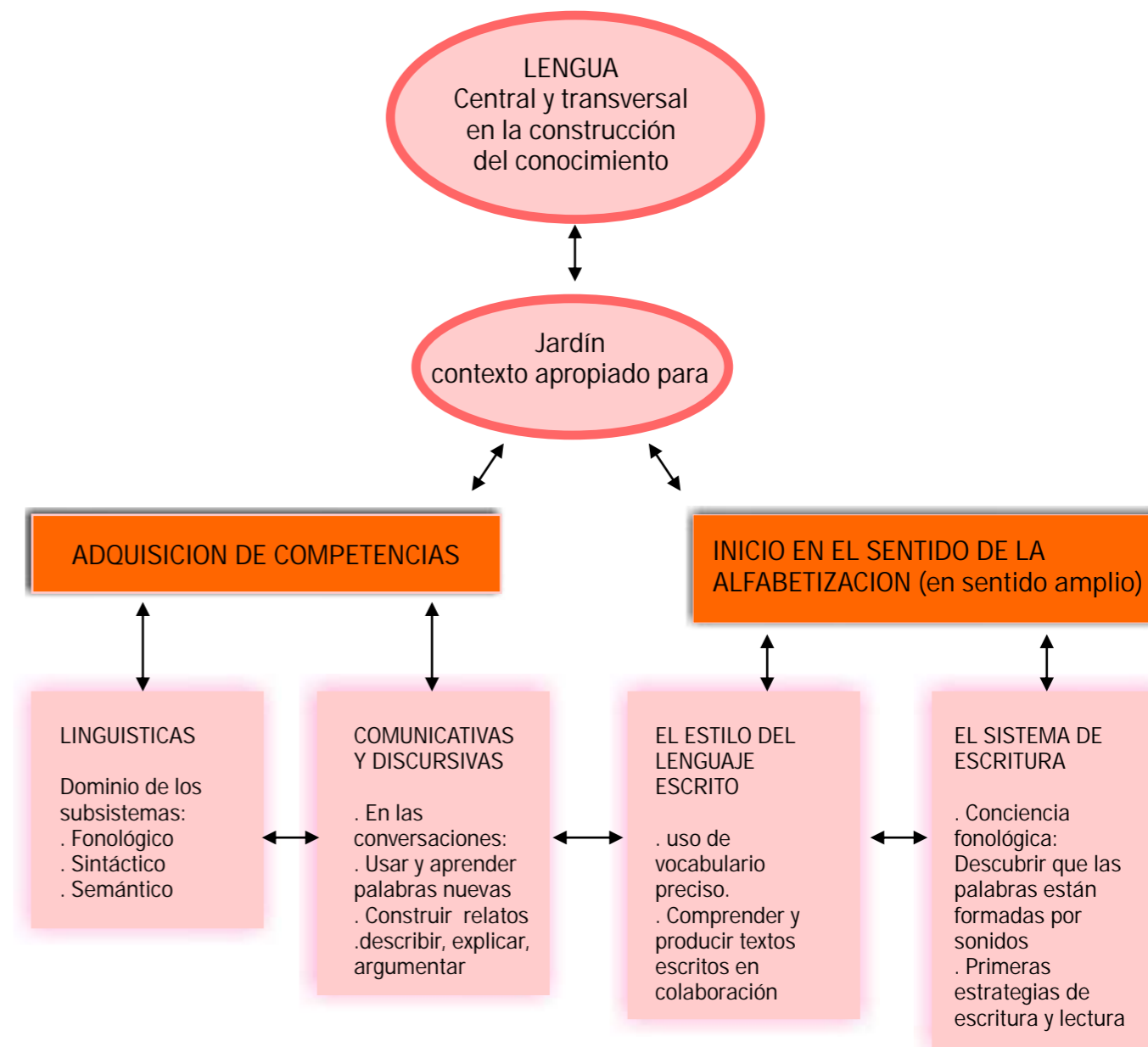
observaciones que muestran cómo los adultos ayudan a los niños a escribir sus nombres en los libros, cómo en los primeros intentos de escritura los apoyan “guiando su mano” y luego los estimulan para que copien el nombre y escriban por sí mismos. También se ha observado que los adultos muestran a los 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 señalan 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 estas familias la escritura constituye una herramienta cultural que media numerosas actividades, los conocimientos que ésta implica se encuentran no sólo en lo que los niños aprenden sobre la escritura y sobre el sistema cuando los adultos preparan listas de compras y eligen productos en los negocios, cuando participan en la escritura de una carta o de un correo electrónico, o cuando con apoyo de los adultos relatan 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 alfabético 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 mismo de actividades variadas, siempre que éstas se planifiquen 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 estilo discursivo del lenguaje escrito.
 - Proporcionar múltiples oportunidades para hablar, escuchar, leer y escribir.

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, argumentaciones.
- 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 conectores.
- 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 desarrollo de la conciencia fonológica. 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.

Las estrategias metodológicas que diseña el docente con clara y explícita 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 coopera 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 formular adivinanzas, leer cuentos, hacer experimentos, contar relatos en la ronda, comentar y discutir noticias, escribir textos, jugar en los rincones, armar rompecabezas, construir castillos y torres con bloques, dibujar ella puede colaborar con los niños para que comprendan, interpreten, cuestionen ideas y elaboren y produzcan los textos complejos que constituyen la textura de esas actividades. De este modo, se continúa apoyando 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 acerca del mundo.

Las conversaciones “exploratorias” y “en colaboración” que tienen lugar en las salas son semejantes a conversaciones informales porque al incorporar los conocimientos previos de los niños y al responder a sus intereses parecen tan naturales y espontáneas como los intercambios comunicativos que tienen lugar fuera del ámbito del jardín de infantes; pero cumplen un propósito pedagógico; constituyen intercambios en los que se entrelazan las contribuciones de los niños en significados más amplios. De este modo se potencian las situaciones de enseñanza para que los niños continúen desarrollando su vocabulario y aprendiendo formas discursivas variadas. La mediación estratégica del docente en estas conversaciones resulta también un apoyo fundamental para facilitar el aprendizaje de los conocimientos involucrados en el proceso de alfabetización.

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 emisiones, ayudándolo a usar un lenguaje explícito en el que se evitan deícticos como (“el coso” / “acá”) que sólo 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 complicación de lo sucedido y sus consecuencias, así como también lo que el evento significó afectivamente para el niño.

- La maestra puede, 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 afiche a la vista de todos, señalando la direccionalidad de la escritura y apoyando la inferencia de las correspondencias letra -sonido al prolongar los sonidos durante la escritura.

- Estas situaciones de escritura compartida en las que los niños aprenden simultáneamente distintas dimensiones de conocimientos, tienen también lugar al escribir las actividades planificadas para el día siguiente o algo que deben recordar, al escribir mensajes para los padres o para los niños del 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 (Sarlé, 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 constituya un sostén para la situación imaginada (Rosemberg, 2007). Después 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, anotadores, lápices y lapiceras.

- Las adivinanzas 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 adivinar. La producción de adivinanzas conduce a los niños a atender a las características funcionales y perceptivas 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 a varios niños que traigan un objeto (un juguete, una ropa, una colección de chapitas o figuritas, etc.) al jardín de infantes y en la situación de ronda lo presenten a sus compañeros: por qué les gusta, 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 adopte las características de un texto descriptivo. A la vista de todos, la maestra puede escribirlo en un afiche, 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, permite que los niños se familiaricen con 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 y reflexiones acerca del texto den lugar a un “discurso híbrido” que facilite 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.

- Asimismo, si en las situaciones de lectura, la maestra lee, mostrando el texto a los niños, estos pueden familiarizarse con la direccionalidad 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 de ficción. También en estas situaciones la maestra debe andamiar la formulación del relato, para que la escena, el evento inicial que desencadena un problema y un objetivo y 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 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 conllevan la reconstrucción grupal de los cuentos, o la dramatización con o sin títeres 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 para indagar 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 poesías, a juegos que conlleven el reconocimiento del sonido inicial o 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 títere que “habla mal”: equivoca los sonidos de las palabras (dice, por ejemplo, “sala terde” en lugar de “sala verde”) o habla prolongando los sonidos (ssssaaaallllaaa vveerrrddeee) (Borzzone, 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 y a 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.

Núcleo de Aprendizajes: EDUCACIÓN FÍSICA

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 Corporeidad 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 de pertenencia.

Desde una perspectiva pedagógico 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; razón 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 y 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 neurológica 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 mí, el tú, para llegar al nosotros. El yo corporal es hoy y ayer, pero el hoy es consecuencia de todo lo vivido y experimentado ayer con sí mismo, con los otros y las cosas. El yo corporal implica un proceso 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 despliegue en las diferentes actividades que se realizan en el jardín. La intervención sobre lo corporal y lo motor compete 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 y actividades.

- Favorecer el descubrimiento y la comprensión global de las posibilidades de movimiento y expresión del propio cuerpo como totalidad en acción.

- Presentar a los niños y las niñas múltiples 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 preestablecidas y cooperativos, 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.

- Promover experiencias corporales / motrices que incidan en la constitución del vínculo con los otros.

- Generar espacios y situaciones favorables para los vínculos sociales.

- Favorecer el desarrollo de la comunicación corporal y motriz.

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

154

Los contenidos propuestos están fundamentados en la nueva visión científica del desarrollo del ser humano que, rompe con los viejos paradigmas que no podemos desconocer 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 a través del ritmo y la lateralidad redundan en la adquisición de la coordinación.

Ejes organizadores de los contenidos

Eje 1: Corporeidad y Motricidad

- Corporalidad
- 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.

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 eficaz 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 despertar al conocimiento de sí mismo, del espacio, de las personas y de los objetos que le 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)

Corporalidad

La experiencia corporal, desde las primeras edades se abastece también de contenido emocional y afectivo, lo cual permite que emerjan con mayor facilidad las diversas funciones cognoscitivas y motrices, 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 por excelencia, y por encima de la palabra. A raíz de este proceso de conjugación entre las nociones de ESQUEMA E IMAGEN DE LA CORPOREIDAD, construimos un nivel de CONCIENCIA CORPORAL adecuada a cada edad evolutiva por la que pasamos.

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 lados 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.

155

Espacialidad

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.

- Autoespacio: 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:

- Lateralidad (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, cuadrupedias. 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, adentro - afuera, etc., con y sin desplazamientos.
- Reconocimiento de tamaños: grande, pequeño (observación, diferenciación, comparación, seriación, agrupación).
- Nociones 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 rítmicas, 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-táctil. 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.

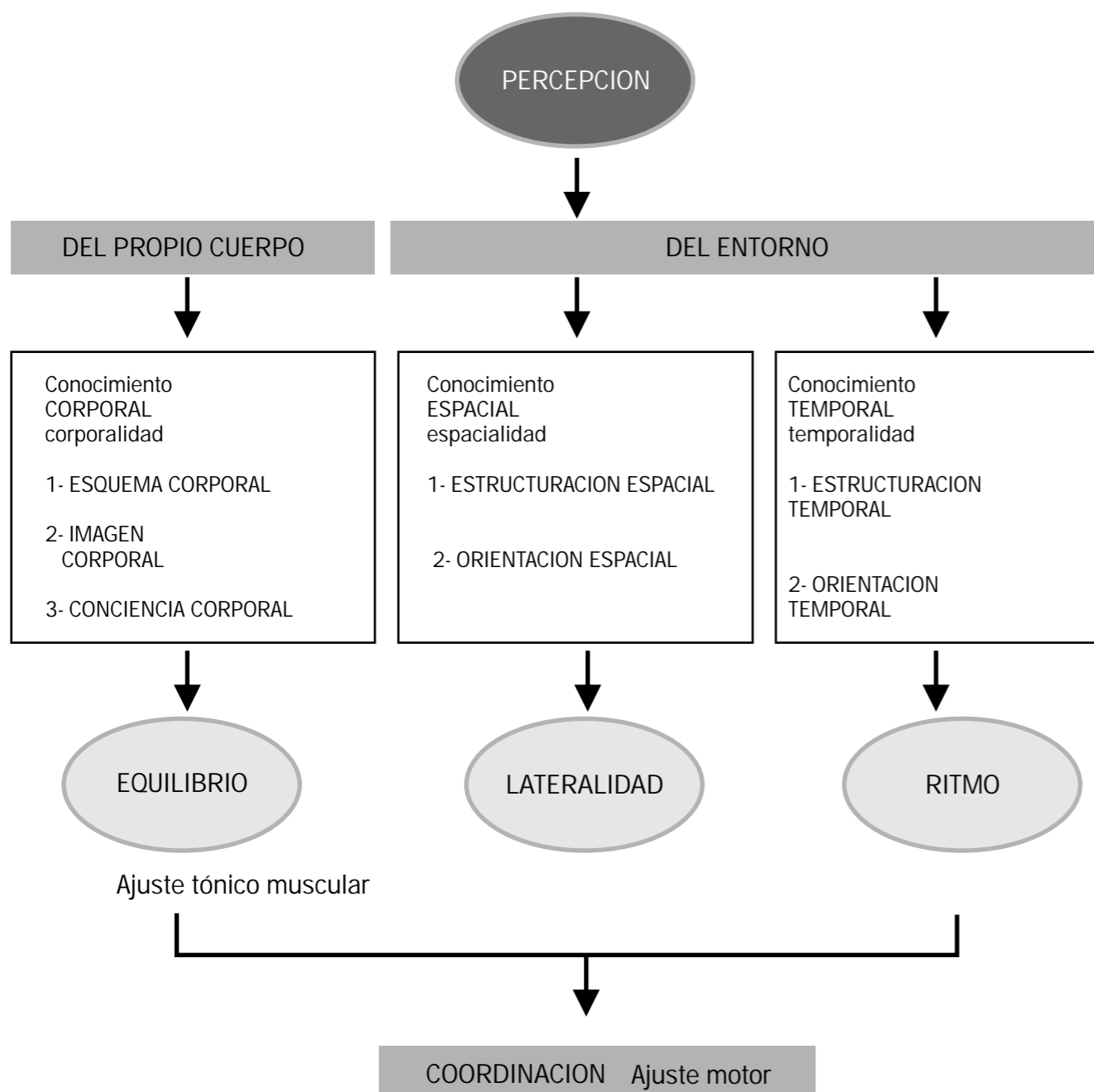
Aspectos temporales a tener en cuenta:

- Noción del momento preciso: antes-durante-después (simultáneo)
- Noción de periodicidad: intervalos regulares entre acciones.
- Noción de duración: tiempo que transcurre (largo-corto)
- Noción de sucesión: hechos anteriores y posteriores (antes y después).
- Noción de intervalos: tiempo entre acciones.

- Noción de velocidad: rapidez o lentitud de una acción.
- Noción de cadencia regular: permite realizar movimientos rítmicos.

-
-
-
-
-
-

COMPONENTES DEL DESARROLLO PERCEPTIVO MOTOR



158

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 esas capacidades, aumenta su placer por la posibilidad de resolución de distintas situaciones motrices, lo cual estimula 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, construir 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 mismo 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 mimica.

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 vivencia 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.

159

Contenidos:

- 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.
- Reconocimiento 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 psicomotriz 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.

Esto no quiere decir que el educador quede aislado del proceso, se posiciona como guía, apoyo y sostenedor vincular 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.
- También, como variante de esta propuesta didáctica, puede definir el contenido, dejando librada a los niños y niñas la propuesta de los objetivos.

Situaciones motrices conducidas:

- 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.

En cuanto a las técnicas de enseñanza las más apropiadas según Raúl H. Gómez, son:

Por resolución de problemas.

Muy utilizada por el docente quien conduce activamente al grupo: propone a los niños y las niñas, tareas a resolver de tipo semidefinidas, explica el objetivo de las tareas pero estimulando a que descubran y propongan diferentes modos personales y grupales de resolución de las tareas.

Por creatividad o técnica centrada en la producción.

En esta variante de la enseñanza, el docente distribuye o pone a disposición de los niños y niñas diferentes materiales (un mismo tipo para todos, o combinaciones) proponiendo a continuación, la exploración y el juego con los mismos, mientras los estimula a que inventen los juegos posibles de ser jugados, limitando su intervención a:

- crear condiciones de seguridad en el uso de instalaciones o del material;
- hacer evolucionar conflictos sociales entre los niños y niñas o impedimentos motrices en la realización de los juegos;
- favorecer la evolución de las relaciones intersubjetivas entre los niños y niñas;
- generar la reflexión sobre las respuestas encontradas.

La enseñanza por tareas.

En la enseñanza por tareas, el docente organiza los materiales en diferentes sectores del patio, de modo tal de disponer a los niños y niñas a jugar en forma autónoma para experimentar sus capacidades prácticas en cada uno de los sectores eligiendo entre varias formas de organización:

a) Por Recorridos:

Los materiales están dispuestos formando una secuencia. Hay que recorrer dicha secuencia en un orden determinado, comenzando por un lado y terminando por otro.

b) Por Circuitos:

Los materiales están distribuidos en 4 a 6 estaciones (o rincones para la Educación Inicial) formando un círculo o un rectángulo que ocupa todo el patio. Cada estación está separada de la otra en unos 5 o 10 metros.

Los educandos pueden jugar y practicar en cada estación para ir luego a otra cuando lo deseen, cuando se cumple un tiempo pautado, cuando se cumple un número de acciones o cuando el educador da una señal después de observar que han cumplido con un tiempo o pauta de la actividad.

■ Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes: NATURAL Y CULTURAL

Núcleo de Aprendizajes: AMBIENTE NATURAL

“La capacidad de asombro es la semilla del conocimiento”¹⁵³

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 descifrar cómo 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 innata y encauzarla 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.

Pero, 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 descifrar esa realidad. Un conocimiento actual no lo es para siempre.

La responsabilidad docente no es sólo ayudar a los alumnos a conocer, sino también averiguar cómo conocen e intentar que desde muy pequeños, puedan ir modificando sus ideas, poniendo en duda “las certezas”, lo que les permitirá ir desarrollando un pensamiento crítico y actitudes reflexivas y creativas.

El Jardín no es el ámbito de producir ciencia, sino el ámbito de transmisión de saberes y de su apropiación por parte de los pequeños. Piaget 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, lúdicas 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 compartan 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 promueva 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 sistémico, interdisciplinario y holístico o integral. Pensar sistémicamente 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 complejizar las representaciones de los fenómenos naturales.
- Generar situaciones de enseñanza 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 respeto por la vida, por su propio cuerpo y por los demás.

Contenidos:

1- La materia y sus interacciones:

- Indagación de algunos objetos y materiales, en relación con la forma, la textura, brillo, permeabilidad, flexibilidad, fragilidad, dureza y peso.
- Reconocimiento de la diferencia entre recursos materiales naturales (arena, piedras, madera, entre otros) y artificiales (plástico, vidrio, cartón) y su aplicación en la vida diaria.
- Comparación de algunas propiedades de los objetos y materiales.
- Exploración 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 semejanza y diferencia de las características de los distintos objetos y materiales.
- Inicio en el uso de instrumentos simples (tamices, coladores, goteros)
- 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.
- Indagación 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, teñido y decoloración.
- 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, rana, 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 respeto por la vida, crecimiento, desarrollo, transformación, relación con su hábitat.
- Identificación del cuerpo humano como un organismo complejo. Descripción de sus partes y caracterización de sus funciones. (hueso y sostén; 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 niña 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.

- Identificación de algunos cambios que se producen durante el día, los meses y las estaciones del año: claridad, oscuridad, longitud de la sombra y características atmosféricas.

- 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 circunda.

Algunos de los momentos sugeridos son:

- 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 lo observado y/o de las conclusiones (representación gráfica, plástica o dramática).

Esta 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, necesita del juicio personal, tiene que estar dirigida para ayudar a los alumnos a que capten la esencia de las cosas, que vean, que escuchen, que comparen y enuncien sus conclusiones.

Los pequeños captan totalidades por estar en una etapa sincrética, lo hacen en forma superficial y siempre por algo necesario, práctico, pero se cansan rápidamente porque sus intereses son lúdicos, de allí lo 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 sacan conclusiones que responden a sus esquemas conceptuales. Todo conocimiento personal, se transforma en conocimiento significativo 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 infantes, 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 cómo reaccionan los materiales, qué cosas descubrieron sus pares, si las anticipaciones se confirmaron o no, y a qué conclusiones 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.

Esta secuenciación puede ser sucesiva o simultánea, pero no supone un orden jerárquico, el docente la organizará según, los momentos, grupos, edades, intereses.

Sector de Ciencias:

Es fundamental que las salas de Jardín de Infantes dispongan de un “Sector de ciencias”, el mismo debe ser resignificado y ser un espacio generador de nuevos aprendizajes. Con propuestas vinculadas a las actividades que se han desarrollado con anterioridad, que estimule la posibilidad de la interacción y la colaboración entre pares. Para que se transforme en un espacio interesante, los docentes planificarán las propuestas y los materiales que pondrán a disposición ofreciendo una variada gama de actividades. En la medida que los educandos tengan reiteradas oportunidades de participar en este rincón, adquirirán mayor autonomía para planificar, elaborar preguntas, y desarrollar sus propias propuestas.

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 pesados y cajas con objetos adentro.
- Tamices, coladores, goteros, recipientes para mezclas y soluciones, gelatina, sal, aceite, leche, vinagre, cucharas.
- Linternas, pilas, papeles opacos, transparentes, bolsas de nylon, materiales de distintas texturas, piedras, agua, corchos, papel de lija, etc.
- Semillas, flores, frutos, plantas acuáticas, terrestres, aéreas.
- Lupas, calentador, regaderas, palitas.
- 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 consideren las interrelaciones o relaciones recíprocas 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 fenómenos 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 cómo razonan, de acuerdo a sus estructuras de pensamiento, desde la etapa evolutiva en que se encuentran. La intervención oportuna del maestro podrá encauzar sus investigaciones y descubrimientos.

- Por lo tanto, si los educadores comprenden que todo conocimiento es una respuesta a una pregunta y en lugar de apresurarse a responderla, admiten que los niños y niñas son capaces de canalizar 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 requieran 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).

● 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”¹⁵⁴

● 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 (terrarios, acuarios, invernaderos, etc.) adecuados para aquellos seres o vegetales que vivan 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”.¹⁵² Para ello, en la medida que sea posible, se debe tratar que los niños y niñas vivencien 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.

Núcleo de Aprendizajes: AMBIENTE SOCIAL Y TECNOLÓGICO

“La verdadera filosofía es reaprender a ver el mundo”

Merleau-Ponty

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 el 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 dándole 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.

Partimos 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, consideramos el ambiente como “... un complejo entramado [que] en su totalidad resulta inabarcable. Esto 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 Serulnicoff, 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”¹⁵⁵ 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 interrogantes 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 ciertos 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 provisorias y se irán complejizando a medida que se plantee la profundización de algún tema pero también iremos aproximándonos 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.

¹⁵⁴ Weissmann, Hilda “El conocimiento del entorno en la educación infantil”, Revista de Educaco, Número 1, Año1 Julio-Diciembre de 1999. Prometeo Editora, Porto Alegre. Brasil

¹⁵⁵ Frabboni, F y otros. “El Primer abecedario. El ambiente, Barcelona, Fontanella, 1990

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 irremplazable.

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 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 ininidad 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, mientras el juego de los niños se va complejizando, impulsa nuevos interrogantes para interpelar al ambiente. El proponer a los alumnos del Nivel Inicial preguntarse sobre los juegos y los juguetes puede convertirse en un modo de introducirlos en el conocimiento del ambiente

En el Nivel Inicial interesa acercarse 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 (Serulnicoff, 1998). En este sentido, se propone que los niños incorporen la idea de que un objeto tan cotidiano para ellos como son los juguetes, constituyen 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 práctico 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 da cuenta de un largo proceso histórico en el que el trabajo del hombre ha puesto en acto la relación entre recursos naturales y modos de producción, transformado el ambiente natural en paisaje humanizado o artificial.

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 definan estrategias posibles, se construyan objetos y se reflexione sobre ellos. A través de estas experiencias se abordarán 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 repiensa a diario maneras de relacionarse, deberes, derechos; donde se ensayan roles, se representa el espacio y se continúa organizando el tiempo. Donde diferentes por qué, interrogan el pasado y “generan motorcitos” para empezar a andar nuevos caminos apasionantes y entretenidos.

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 autonomía, la solidaridad, la cooperación, amistad, trabajo compartido, etc.
- Iniciarse 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.

- 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.
- Contrastación 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 formular las preguntas 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 apunte, 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. Proponerles comparar su presente con algún otro momento del cual 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 carteleros, 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 ejes:

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 y 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.

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, del grupo escolar.
- Reconocimiento 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 económico-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, isleñas, serranas, termales, cercanas al mar, etc.
- 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 termal en la provincia como una nueva actividad económica que incide en muchas localidades entrerrianas.
- 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 comprobar 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 jugar en el patio, para entrar y salir de la sala, etc.)
- Reconocimiento 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 saludo, formas de entrada y salida, horarios, etc. En el jardín, en la familia, en el club, en la plaza.
- Iniciación en el conocimiento 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 preguntas por 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 resolver 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 recortes suficientemente complejos para que impliquen un desafío y movilicen las ganas de aprender. Un recorte 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 complejo 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? ¿Cómo llega? ¿En qué estado está? ¿Está contaminada? ¿Siempre fue así? ¿Hay fábricas o industrias cerca de la zona? ¿Hay algún organismo o institución 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 fenómeno.

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 dinosaurios. 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 ayudarlos a diferenciar la información científica de la ficción. Generalmente (y en forma errónea) los niños creen que los hombres convivieron con los dinosaurios, 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 lugar que la escuela, y el Nivel Inicial en particular, le otorga a los actos.

La palabra "efemérides" proviene del griego ephémēris, de ephémēros, 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 pasajero el día convenido para la celebración, no lo es el tiempo destinado a los preparativos.

Hoy aquellas conquistas del siglo XIX se encuentran empañadas y sin vigencia, frente a una realidad que plantea nuevos problemas y necesidades. No hay un puente que las ligue al presente. Construir ese puente ofrecerá la oportunidad de un reencuentro personal con la propia historia. Para hacerlo será necesario

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.

Tenemos que tener en cuenta que cuando abordamos hechos históricos con niños tan pequeños estamos trabajando 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 explicar 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.

Es 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, encontrando verdadera significación a sus aprendizajes."

Es pasar del "cumpleaños de la patria" a la construcción de conocimientos históricos, a una iniciación al amor y respeto por la patria.

¿Cómo?

- 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
- Utilizando 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 ocultamiento del conflicto. La inclinación por escuchar historias contadas por el maestro un adulto que no es 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 grafo plásticas, murales, dramatizaciones. etc.

De tal forma "conmemorar" 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.¹⁵⁴

Núcleo de Aprendizajes: MATEMÁTICA

Fundamentación

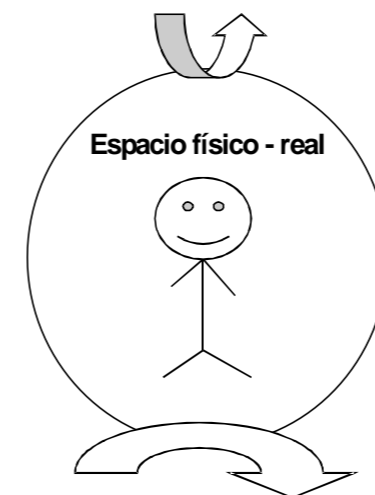
Para comprender y manejar la realidad en que se vive, el conocimiento matemático es una herramienta básica.

El conocimiento matemático informal o intuitivo desempeña un papel crucial e importante en el aprendizaje de la matemática formal. Es la base fundamental para comprender y aprender la matemática escolar.

Los niños van construyendo su saber matemático a partir de los problemas que van enfrentando en la vida diaria.

La mayoría de los niños, llegan al jardín de infantes con una gran cantidad de conocimientos matemáticos informales del entorno familiar, de la TV, de otros niños, hermanos, de juegos. Viven en una sociedad donde los números, las relaciones espaciales y las medidas forman parte de su cultura. En este espacio físico y real que los rodea establece vínculos con sujetos y relaciones con objetos.

Establece vínculos con sujetos y relaciones con objetos



Se mueve, se desplaza, descubre, explora, corre, juega, cuenta, canta, imita, escucha, repite, etc...

Así en distintos ámbitos de la vida cotidiana se ve y se escucha por ejemplo

Ana: 3 años, en el momento de irse del jardín, la docente no distinguía el pullover de una niña y ésta le dijo: "el mío dice talle cuatro".

En la farmacia Katia (4 años) se paró sobre la balanza electrónica y se quedó mirando el display cuando los números se detuvieron, se dio vuelta mirando a su madre y consultó ¿soy cara?".

María de 5 años le dice a Flopi:
"Te presto el libro pero mañana traémelo".

A una mamá que enseña a su hija a poner dos dedos porque cumple 2 años hasta que un día pregunta cuántos años vas a cumplir y esperando escuchar la palabra dos y ver levantados dos dedos, la niña dijo: "¡Tengo uno! y voy a tener uno más", levantando el segundo dedo.

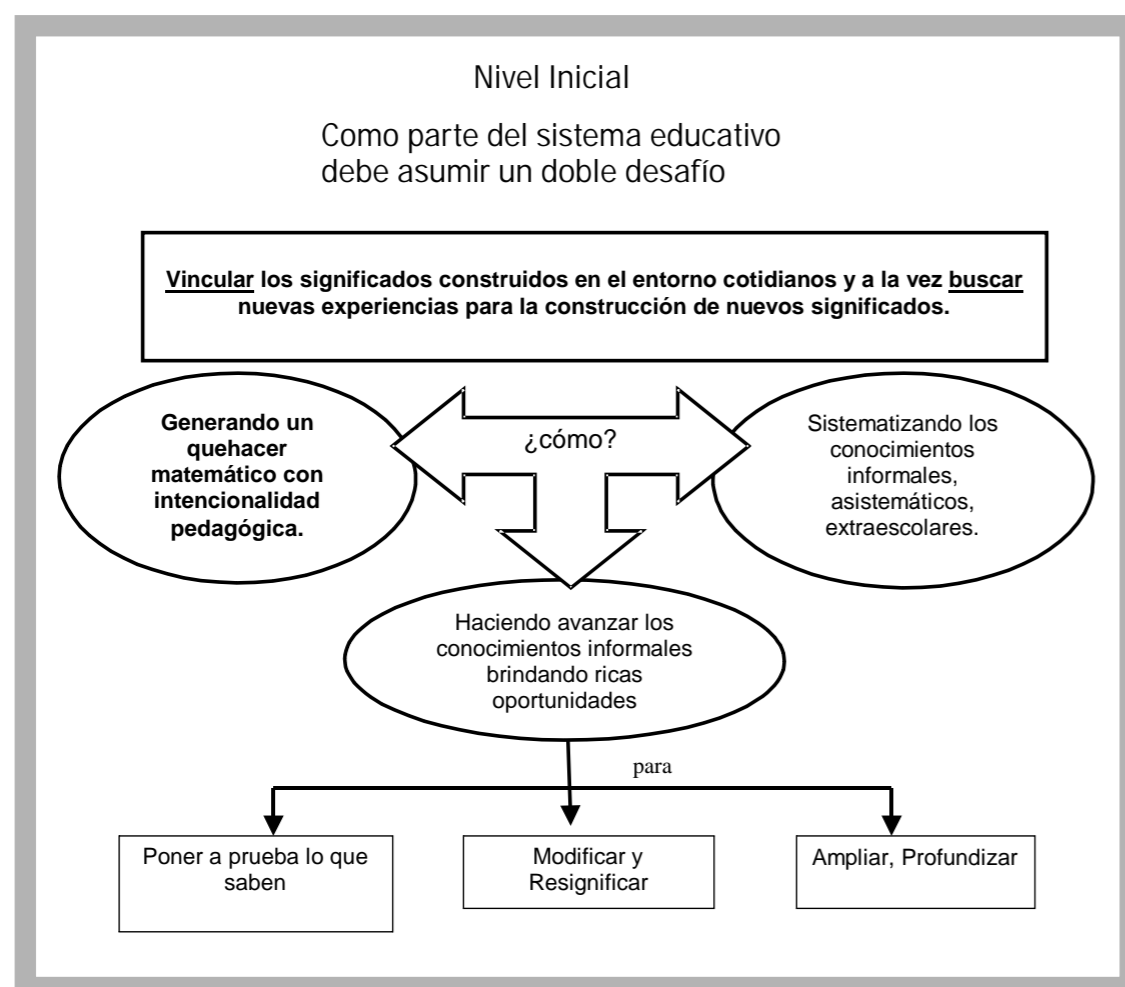
En una sala de 4 años: cada nene tiraba el dado e intentaba reconocer automáticamente la pauta convencional. Juan Cruz tira el dado, cae en el 4 y dice, "1, 2 y 1, 2 señalando con un dedo sobre los puntos"

Martín de 4 años entregaba caramelos a sus amigos. Juan le dice: "no me des uno, dame muchos" al tiempo que mostraba la mano derecha extendiendo los 5 dedos.

Un grupo de niños de sala de 5 años relataban a su señorita lo que habían hecho en Educación Física: "saltamos adentro de los aros, sin pisarlos, corrimos hasta los conos y no los teníamos que tocar..."

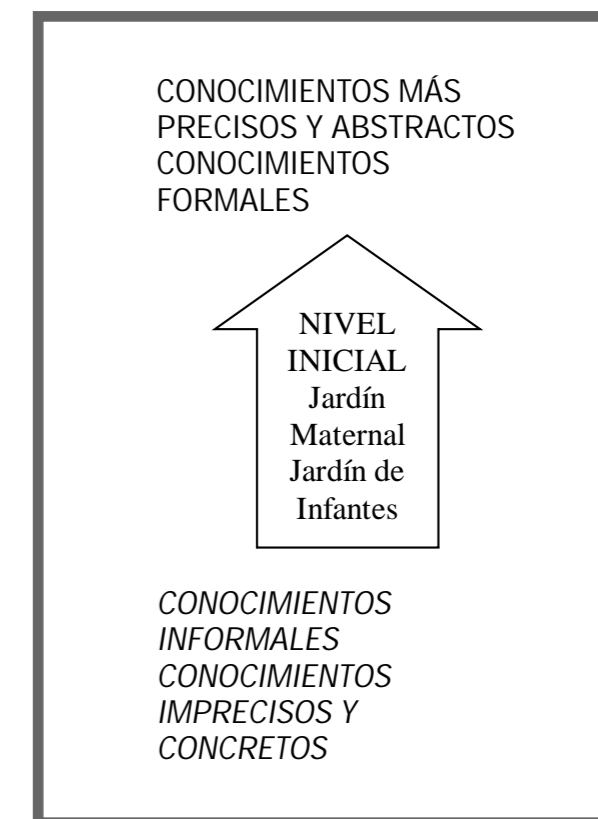
➔ **Social:** La matemática está instalada en el entorno del niño. Los niños escuchan desde muy pequeños, hablar de números, de relaciones espaciales, tienen experiencias con diversos instrumentos de medida convencionales y por lo general usan los términos aprendidos en contextos que lo permiten, es 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 certezas 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, el espacio 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.
- Propiciar 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 matemática 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 prisa 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".

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 lúdicas 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 Oral: 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:
 - 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, convencionales y poder expresar verbalmente lo que está realizando, recordar acciones y comunicarlas sin el soporte simultáneo de las mismas, graficar, simbolizar.
 - 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".¹⁵⁶
 - Fomentar el intercambio de ideas. Anticipando sus acciones sobre los objetos de conocimiento y tomando decisiones.

- Dar la oportunidad al niño de "descubrir conceptos", analizando situaciones que incluyan el abordaje de contenidos de número, espacio físico o real, geométrico o de diferentes magnitudes.

- Considerar en la organización de la propuesta lúdica diferentes momentos de trabajo inicio (El docente presenta el problema y los materiales. Los alumnos anticipan individual o grupalmente la posible solución y el docente o los niños registran las mismas), desarrollo (El docente brinda un momento para el desarrollo de la actividad y que los niños puedan arribar a ciertas conclusiones) y puesta en común (Momento de reflexión e intercambio por parte de los alumnos sobre lo realizado).

- Sustener al problema como elemento gestor del aprendizaje y como recurso o herramienta didáctica para el proceso de enseñanza.

Intervención docente:

"Intervenciones que alienten el hacer, el probar, que abran a nuevos problemas, que sostengan los problemas y los prolonguen en tiempos más allá de las tres horas de la jornada escolar..."¹⁵⁷

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:

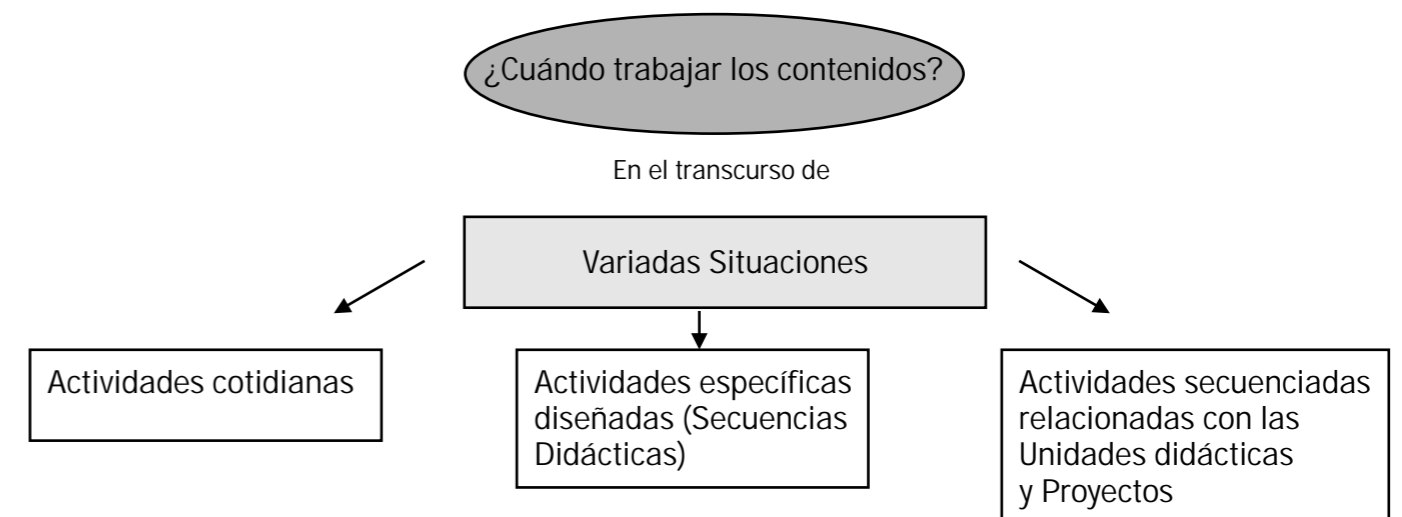
- La anticipación de todo lo que la propuesta didáctica requiere, (Intervenciones previas a la planificación de un juego).

- 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 variadas 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 sostenido desde el enfoque alternativo y actual de la didáctica de la matemática.
- Planificar propuestas didácticas que deben incluirse en variadas situaciones:



¹⁵⁶ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, "Números en juego. Zona fantástica", Nivel Inicial. Volumen 2, NAP, Serie cuadernos para el aula, Buenos Aires, 2007

¹⁵⁷ Castro, A. y Penas F. "De las actividades espontáneas a la construcción de condiciones de aprendizaje: ¿por qué enseñar matemática en la escuela infantil?" en "Matemática para los más chicos". Colección de 0 a 5.La Educación en los primeros años. Novedades Educativas. N° 72, 2008.

Intervenciones durante el desarrollo del juego

Las intervenciones docentes apuntan a:

- Procurar que el niño realice apreciaciones cualitativas para pasar luego a la cuantificación.
- Propiciar el contacto con materiales continuos o discontinuos y mediante el accionar incluir vocabulario matemático: contar, añadir, quitar, igualar, repartir, juntar, comparar, medir, etc.
 - Favorecer momentos de acción y de reflexión. No alcanza con jugar, es necesario que los niños conversen y comuniquen los procedimientos utilizados.
 - Proponer una actividad problemática en la que los niños arriben a conclusiones parciales, y que se retoma al día siguiente.
 - Ofrecer posibilidades de trabajo individual y en pequeños grupos, y momentos de reflexión y conclusiones con el grupo total.
 - Ofrecer oportunidades para crear con otros y validar los procedimientos encontrados para resolver las situaciones problemáticas.
 - Procurar que el niño encuentre el sentido del número escrito como cardinal, ordinal y medida, brindándole oportunidades para pensar sobre ello.
 - Ayudar al niño en el manejo de los números (aspecto cardinal y ordinal) con el uso sistemático de la recta numérica (una para todo el grupo y listas individuales) con un enfoque lúdico atractivo.
 - Aprovechar los diferentes niveles de información acerca del sistema de numeración que poseen los niños, para ofrecer posibilidades de enriquecer el conocimiento de todos, mediante preguntas y confrontación de ideas.
 - Posibilitar la ubicación del objeto en el espacio (interioridad exterioridad delimitación), sus propiedades geométricas y relaciones espaciales de los objetos entre sí (interioridad exterioridad sección contigüidad) ofreciendo variedad y abundancia de material concreto y figurativo (geoplanos, proyección de sombra y trabajo con espejo, simetrías, caleidoscopio, etc.)
 - Favorecer el dominio del espacio (poder actuar, poder prever, poder ubicarse en el mismo respecto de los objetos que los constituyen, etc) introduciendo la verbalización de las acciones de manera natural.
 - Crear instancias de transposición y representación biddimensional y tridimensional del espacio vivido mediante maquetas, mesas de arena, gráficos, trayectos, laberintos, planos, trabajo en cuadrículas.
 - Procurar la codificación y decodificación de las representaciones del espacio, mediante juegos y situaciones significativas para los niños (registro y comunicación a través de un mensaje).
 - Favorecer el aprendizaje del espacio geométrico a través de la exploración, observación, reflexión y anticipación de las características de las formas geométricas: figuras y cuerpos.
 - Favorecer discusiones colectivas para que los niños analizando y discutiendo lo realizado "controlen" sus resultados.
 - Incorporar en la tarea docente la validación como uno de los roles que deben asumir los niños para que la corrección sea responsabilidad de los niños.
 - Propiciar situaciones de validación sostenida por el docente en el Jardín Maternal y asumida por los niños en el Jardín de Infantes.
 - Proponer instancias de intercambio socializando los diferentes modos de resolver un mismo problema o poner en discusión algo de lo sucedido en un pequeño grupo.

Las intervenciones docentes posteriores al desarrollo de una propuesta lúdica se refieren a evaluar la práctica pedagógica didáctica del docente y el proceso de aprendizaje de los contenidos matemáticos por parte de los niños en cada actividad realizada considerando los indicadores de evaluación de las diferentes propuestas lúdicas.

Las intervenciones docentes apuntan a:

- Discernir y tomar decisiones sobre lo que se propone intervenir e incidir.
- Recuperar aciertos y replantear errores. Ajustar o reorientar el proyecto de enseñanza.
- "Incorporar cambios en la disposición del espacio, elegir nuevos escenarios de juego - en mesas, piso, el patio -; variar la conformación de los subgrupos; decidir si es conveniente repetir de igual modo el juego modificarlo un poco o cambiarlo directamente por otro".
- Sostener y orientar la tarea pedagógica didáctica.

- Considerar impactos provocados con la acción educativa.
- Conocer, comprender y acompañar al otro.¹⁵⁸
- Comunicar a padres, docentes, directivos y sistema educativo el proceso y resultados de la acción educativa.

Recursos, juegos y materiales

Recursos:

Canciones. Rondas. Rimas. Poesías. Cuentos.

Juegos:

Tradicionales. Juegos al aire libre: carreras y manchas, rayuelas, "juegos para actuar sobre objetos en relación a su forma, su peso y la fuerza ejercida, como por ejemplo los péndulos, los bolos y los autos de carrera".¹⁵⁹ Juegos de escondida.

Juegos de postas. Juegos de persecución en el patio. Veo Veo espacial. Juegos de adivinación. Juegos de embocar. Tiro al centro. Juegos colectivos, juegos reglados. Juego de la oca.

Materiales:

Variedad y abundancia de material concreto y figurativo: geoplanos, proyección de sombra y trabajo con espejo, simetrías. Banda numérica.

Diferentes dados numéricos, geométricos, tarjetas, naipes, tableros y fichas, recorridos, tangramas, caleidoscopios, torre de Hanoi, rompecabezas, loterías (de idénticos, de integración parte todo, de relaciones), dominóes, diferentes materiales para construir (bloques sólidos, huecos, de telgopor, de goma espuma, plásticos, cajas grandes, vehículos de diferentes tamaños, etc.)

Listones de madera.

Palillos, regletas, piolines, cintas, cuerdas.

Tiras de papel, metro en todas sus variedades.

Reglas. Recipientes de igual capacidad de formas iguales y diferentes.

Recipientes de distinta capacidad y de formas iguales y diferentes.

Recipientes de 1l; ½ litro, ¼, biberones.

Agua, arena, etc. Recipientes de distinta base e igual altura.

Recipientes de igual base y distinta altura. Vasos, frascos.

Conjunto de recipientes de modo que uno de ellos sirva de unidad de medida para los demás.

Vaso graduado. Relojes de arena. Distintos tipos de relojes. Almanaque.

Algodón. Tuercas. Monedas.

Pares de cajas de igual forma y tamaño, una vacía y otra llena de alguna sustancia.

Monedas, piedras, argollas, etc... Cuerpos del mismo tamaño y distinto material.

Objetos de 1 Kg.; ½ Kg., ¼ Kg.

Pesas. Cuerpos del mismo material y distinto tamaño.

Balanza de distintos tipos.

Maquetas, mesas de arena.

¹⁵⁸ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, "Números en juego. Zona fantástica", op. Cit.
¹⁵⁹ Azzerboni Delia (coord.) "Cuando llegan los chicos: tiempo para conocernos y empezar a trabajar juntos" en Colección 0 a 5 La Educación en los Primeros Años Nº 69
 "¿Por dónde comenzar? Antes y después de que lleguen los chicos". Novedades Educativas. 2007.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AAVV. "Primeros años. Creciendo juntos. Guías para trabajar con las familias". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. 2007.
- Abisman, Silvia. "Evaluando". Ed. Santillana. Rosario 1998.
- AAVV. "Jardín Maternal II, Propuestas de organización y didáctica". Colección 0 a 5 años. La educación en los primeros años. Novedades Educativas. N° 26, Buenos Aires, 2000.
- AAVV. "Jardín Maternal III. Un desafío a favor de la infancia". Colección 0 a 5 años La educación en los primeros años. Novedades Educativas. N° 47, Buenos Aires, 2002.
- AAVV. Jardín Maternal. Hacia una institución respetuosa de la infancia". Colección de 0 a 5. La educación en los primeros años Novedades Educativas. N° 5. Buenos Aires,
- AAVV..." La sala de dos años. Cuando dejan de ser bebés". Novedades Educativas. N° 58. Buenos Aires. 2004.
- Alarcón Muñiz, M. "Entrerrianías", Ediciones LT 14, Radio Gral Urquiza, Paraná, 2007.
- Azzeroni, Delia R. "Currículo abierto y propuestas didácticas en educación infantil", La Educación en los primeros años. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.
- Berdichevsky, P; Bianchi, L; Origlio, F; Porstein, y otro. "Desde la Cuna. Propuestas para el desarrollo creativo, intelectual y emocional, 0 a 3 años". Nazhira. Buenos Aires, 2005.
- Bertoni, Alicia. "La Evaluación: un enfoque para el mejoramiento de la calidad educativa". Novedades Educativas N° 63, Buenos Aires, 1996.
- Bertoni, Teobaldo, Poggi. "Los significados de la Evaluación Educativa". Kapelus. Buenos Aires, 1997.
- Bixio, Cecilia. "Aprendizaje Significativo en la EGB". Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1999.
- Bosch y Duprat. "El Nivel Inicial, Orientaciones para la Práctica", Ed. Colihue, Buenos Aires, 1997.
- Bruner, J. "Acción, pensamiento y lenguaje". Comp. J. Linaza. Madrid: Alianza Psicología, 1989.
- Bruner, J. "El habla del niño", Paidós. Barcelona, 1986.
- Cañeque Hilda. "Juego y Vida". El Ateneo, Buenos Aires, 1991.
- Carli Sandra y otros "De la familia a la escuela", Santillana, Buenos Aires, 2005.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación de Gestión Privada Documento "El Jardín de Infantes Tiempo de Cimientos", aportes de Villanova, Margarita y Frank Alejandra, Paraná, 2006.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. "Iniciar- Educando, Evaluación en el Nivel Inicial", Paraná, 2004.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos, Coordinación del Programa Haciendo Escuela, "Cuadernillo III Evaluación Educativa", julio/agosto, Paraná, 2004.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos, Dirección de Educación Inicial, "Informe del alumno"- Anexo 1, Paraná, 2008.
- 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, Diseños Curriculares, Nivel Inicial, Paraná, 1997.
- Crespo, Julio. "Las Maestras de Sarmiento". 1º edición. Grupo Abierto Comunicaciones. Buenos Aires, 2007.
- De Greef, Daniel. "Del sujeto biológico al sujeto cultural", Documento, Paraná, 2004.
- 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.
- Origlio 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. "Arte, mente y Cerebro". Paidós. Buenos Aires. 2005,
- Gerstenhaber Claudia, "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.

- Ghiggi, 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 Mexicali, México. 2003
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. "Bases Curriculares de la Educación Parvularia", Unidad de Curriculum 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 Curricula, 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.
- Gobierno de Río Negro, Consejo Provincial de Educación, "Diseños Curriculares de Maternal", 2004.
- Gonzalez Cuberes, M.T "Articulacion entre el Jardín y la EGB", Aique, Bs. As, 1995.
- Harf, Ruth y otros. "Aportes para una didáctica". El Ateneo, Buenos. Aires, 1996.
- Lapierre, André. "Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal" Científico- Médica. Barcelona, 1977.
- Lezcano, Alicia. "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización" en Carli, Sandra. "De la familia a la escuela", Santillana, 1999.
- Linares Cardozo. Júbilo de Esperanza. Programa Identidad Entrerriana. Gobierno de Entre Ríos. Consejo Federal de Inversiones. 2006.
- Linares, Lucía M. de y Brandt, Ema. "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.
- Maquieira, Lidia Susana. "El desarrollo emocional del niño pequeño. Observar, escuchar y comprender". Colección 0 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 multiedad: una propuesta de lecturas múltiples", Buenos Aires, 2007.
- Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación: "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, Ministerio de Desarrollo Social. Programa Nacional de Desarrollo Infantil "Primeros Años", Buenos Aires, 2005.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Juegos y Juguetes. Narración y Biblioteca", Serie Cuadernos para el Aula, Volumen 1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2006.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC", Buenos Aires. 1997.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Los CBC en la escuela". Nivel Inicial. Buenos Aires, 1996.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios", Nivel Inicial. Buenos Aires, 2004.
- Molina, Lurdes y Jiménez, Núria. "La escuela infantil. Acción y participación", Paidós. Buenos Aires. 1998.
- Mórea, Lucía. "El Jardín Maternal. Entre la Intuición y el Saber". Paidós, Buenos. Aires. 1995.
- Oliva, Gustavo. "La centralidad del alumno en el sistema educativo", Gobierno, estructura y financiamiento de la educación, Homo Sapiens, Rosario, 2002.
- Peralta, M. Victoria "El Currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico". Santiago, Chile, Alfa. 1988.
- Peralta, 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.
- Pitluk, Laura. "Educar en el Jardín Maternal" Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades Educativas. 2007.
- Pitluk, Laura. "La planificación didáctica en el Jardín de Infantes", Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, 2006.

- Porstein, Ana M. "Revista Lápiz y Papel". Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Edit. Tiempos, Buenos Aires, 1999.
- Provincia de Misiones, Consejo General de Educación, Dirección de Enseñanza Inicial, "Documento de Apoyo N° 8- Articulación" 2007.
- Raznoszczyk, C. "Los juegos en la actualidad. Su incidencia en la estructuración del Psiquismo", Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires, 2002.
- Sarlé, P. y Rosas, R.. "Juegos de construcción y construcción del conocimiento". Buenos Aires, Miño y Davila, 2005.
- Sarlé, Patricia M. "Juego y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil". Novedades Educativas. 2005.
- Sarlé, Patricia y Otros. "Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos". Novedades Educativas. 2008.
- Sassano, Miguel. "Cuerpo, tiempo y espacio. Principios Básico de la Psicomotricidad", Editorial Stadium, Buenos Aires, 2003.
- Selmi, L. y Turrini, A. "Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años". Ediciones Morata, Madrid, 1990.
- Soto C. y Violante R. "En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas". Paidós. Bs. As. 2005.
- Soto C. y Violante R. "Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción". Paidós. Buenos Aires. 2008.
- Spakowski, Label, Figueras. "La organización de los Contenidos en el Jardín de Infantes", Ediciones Colihué, Buenos Aires, 1996.
- Spitz, R. "El primer año de vida del niño". Editorial Aguilar Madrid, España, 1974.
- Stokoe, P. y Harf, R. "La expresión corporal en el Jardín de Infantes". Paidós, Buenos Aires.
- Willis, A. y Ricciuti, H. "Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años". (Traducido por Javier Ortiz). Ediciones Morata. Madrid, España. 1990.
- Winnicott, D. "Realidad y Juego". Granica, Buenos Aires. 1972.
- Zabalza, Miguel A. "Áreas, 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.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA JARDÍN MATERNAL Y JARDÍN DE INFANTES

Expresión Corporal:

- AAVV. "Expresión Corporal, El cuerpo en Movimiento". La Educación en los Primeros Años. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1998.
- Calmels Daniel. "¿Qué es la Psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y las prácticas psicomotriz. Nociones generales". Grupo Editorial Lumen. Colección Cuerpo, arte y salud, Serie roja, Buenos Aires, 2003.
- Calmels Daniel. "Del sostén a la transgresión": El cuerpo en la crianza. Capítulos de Psicomotricidad. Novedades Educativas. 2001.
- Calmels, Daniel otros títulos: "Cuerpo y saber; Espacio habitado". Capítulos de Psicomotricidad, Novedades Educativas. Buenos Aires. 1997.
- Chokler, Myrtha. "Los organizadores del desarrollo Psicomotor. Del mecanismo a la Psicomotricidad operativa". Ediciones cinco, Buenos Aires, 1988.
- Lapierre, A. B. Aucouturier. "Contrastes y Matices". Científico-Médica. Barcelona 1977.
- Lapierre, A. B. Aucouturier. "El Cuerpo y el Inconsciente en Educación y Terapia". Científico-Médica. Barcelona, 1980.
- Lapierre, André. "Educación Psicomotriz en la Escuela Maternal". Científico-Médica. Barcelona. 1977
- Pick y Vayer. "El Diálogo Corporal". Científico Médica. Barcelona. 1972.
- Pickler, Emmi. "Moverse en libertad". Desarrollo de la motricidad global. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. 2000.

- Porstein, Ana María. En Lápiz y Papel. Nivel Inicial. Tiempos Editoriales, Buenos Aires, 1999.
- Portein, Ana María y otros. La Expresión Corporal. Por una Danza para todos". En Colección 0 a 5, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.
- Ros, Nora. "Expresión Corporal en Educación aportes para la Formación Docente". OEI-Revista Iberoamericana de Educación, (SSN: 1681-5653).
- Stokoe, P. y Harf, R. "La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes". Paidos. Buenos Aires. 1986.
- Stokoe, Patricia, "La Expresión Corporal y el Niño". Buenos Aires, Ricordi, 1974.

Expresión sonora y musical:

- AAVV "Educación musical". Colección de 0 a 5 La Educación en los Primeros Años, Novedades Educativas, Año I N° 6. 1998.
- AAVV Documento del Cuarto Encuentro de la Canción Latinoamericana y del Caribe Córdoba, Argentina, Junio de 1999.
- AAVV Documento del Primer Encuentro Nacional de la Canción Infantil. Buenos Aires, Argentina, 1998.
- Akoschky, Judith "Cotidífonos: 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 de Brito, Teca "Koellreutter Educador" Peirópolis, Sao Paulo, 2001.
- Aronoff, Frances "La música y el niño pequeño", Ricordi, Buenos Aires, 1974.
- Bozzini, F Rosenfeld, 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.
- Fader, Rosa María "Creatividad y Expresión Musical" Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial, 2003.
- Gainza, Violeta, "La Iniciación Musical del Niño", Ricordi, 1964.
- Gallelli, Graciela y Santarcángelo, Alba, "¡La Música Late en el Jardín!". Homo Sapiens, 1997.
- Giudice de Bovone, E y Cadabal de Taverna, B., "Juegos y Canciones", Ediciones Corcel, Buenos Aires, 1991.
- Grumberg, Ana "Música en Zapatillas" Longseller, 2001
- Loew, Vivian y Figueira, Guillermo. "Juegos en dinámica de Grupo", Edit Club de Estudio SRL, 1988.
- Lurá, 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 Guadalupe, Buenos Aires, 1994.
- Schafer; Murria. "El Rinoceronte en el aula". Ricordi, Buenos Aires, 1975.
- Stapich, Elena. "Con ton y con son". Aique, Buenos Aires, 1996.
- Tonucci, Francesco (comp). "A los tres años se investiga". Losada, Buenos Aires, 2006.
- Vivanco, Pepa. "Exploremos el Sonido". Ricordi, Buenos Aires, 1986.

Expresión Plástica

- AAVV. "Educación Plástica". Colección 0 a 5 Educación en los primeros años. Novedades Educativas N° 12
- AAVV. "Artes Plásticas". N° 51, Talleres gráficos Weben, Buenos Aires, 1999.
- Álvarez y Murano. "EL taller de plástica en la escuela", Troquel, Buenos. Aires, 1995.
- Boggino, N. y De la vega, E., "Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares", Homo Sapiens, Santa Fe, 2006.
- Brandt, Ema y otra. "Educación artística: Plástica", A-Z, Buenos Aires, 1998.
- Braslavsky, Berta: "La escuela puede", Editorial Aique, Buenos Aires, 1997.
- Burgos, Noemí. "La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el Jardín de Infantes", Homo Sapiens, Santa Fe, 2007.
- Carlé de Caldirola, 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, 1997.
- Gandulfo de Granato, Ma. Azucena. "Las técnicas gráfico plásticas: enfoque globalizador en el Nivel Inicial", Lumen, Buenos Aires, 1999.
- González, Jorge. "Gorrión esta vez", Aique, Buenos Aires, 1997.

- Guilford, J. P. y otros. "Creatividad y educación", Paidós, Barcelona, 1983.
- Heinelt, G., "Maestros creativos-alumnos creativos", Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
- Kellogg, R., "Análisis de la expresión plástica del preescolar", Cincel, Madrid, 1980.
- López, Olga. "La creatividad o el derecho a ser diferente". Novelibro, Buenos Aires, 1997.
- Lowenfeld y Brittain "Desarrollo de la capacidad creadora". Kapelusz, Bs. As 1979.
- Martínez y Delgado. "El origen de la expresión", Cincel, Madrid, 1983.
- Moll, Luis. "Vigotsky y la educación". Aique, Buenos Aires, 1993.
- Novaes, M.: "Psicología de la actitud creadora", Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
- Novaes, María. "Psicología de la aptitud creadora". Kapelusz, Buenos Aires, 1981.
- Nun de Negro, Berta. "La educación estética del niño pequeño". Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires, 1995.
- Oñativia, O., "Percepción y creatividad". Humanytas, Buenos Aires, 1977.
- Vigotsky, L., "La imaginación y el arte en la infancia", Akal, Madrid, 1882.

Expresión Literaria:

- Carli, 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 de Profesorado Concordia. Profesorado de Jardín de Infantes, Buenos Aires, 1982.
- Machado, Ana María y Montes, Graciela. "Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia". Sudamericana, Buenos Aires, 2002.
- Ministerio de Educación 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", Quirquincho, Buenos Aires, 1990.
- Montes, Graciela. "La frontera indómita"., Fondo de Cultura Económica". México, 1999.
- Pastoriza de Etchebarne. "El arte de narrar, un oficio olvidado", Guadalupe, Buenos Aires, 1972.
- Zuccherino de Serre, María D. "Recursos Estilísticos de la literatura para la Educación Inicial". Aula Dinámica, Ed. Aulas, Concordia, Año VI, N° 11/12, 1992.
- Zuccherino de Serre, María D. Material de la Cátedras. "Didáctica de la Literatura Infantil I". Instituto de Profesorado "Hermano Septimio". Concordia, 1977.

Lengua

- Alisedo, G., Melgar, S., Chiocci, C. "Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones". Paidós Educador. Bs As, 1994.
- Austin, J. "Cómo hacer cosas con palabras". Paidós. Barcelona, 1990.
- Borzone y Rosemberg. "¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?. El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años". Aique. Buenos Aires, 2000.
- Borzone, Ana María; Rosemberg, Celia Renata. "Niños y maestros por el camino de la alfabetización". 2da. Edición, Buenos Aires. 2006.
- Bruner, J., "Desarrollo Cognitivo". Editorial Morata. Madrid, 1998.
- Cohen, Rachel Aprendizaje precoz de la lectura. Temas de Educación Preescolar. Cincel. Madrid. 1989.
- Desinano y Báez Praiacor. "Una alternativa para la alfabetización integral en zonas rurales". Rosario, 1997.
- Desinano, Norma. "Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad". Homo Sapiens. Rosario, 2000.
- Ferreiro, Emilia. "Los niños piensan sobre la escritura". Siglo XXI, México, 2003.
- González Cuberes, María. "Entre los pañales y las letras. Aportes a la Educación Inicial". Aique, Buenos Aires, 1993.
- González y Marengo. "Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB". Paidós Educador, Buenos Aires, 1999.
- González y Marengo. "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.
- Lenner, María Magdalena. "La lectura de historietas en el Primer Ciclo de la EGB. Una estrategia para mejorar la comprensión lectora". Editorial Birkat Elohim. Colón, 2006.
- Martínez, Andrea. "Hacia un aprendizaje constructivo". Fascículo N° 1. 1991.

- Foucault Michel. "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas". Siglo XXI Editores. Argentina, 2002.

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 Penas, 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. Bermejo, Vicente. "El niño y la aritmética". Piados, Buenos Aires, 1990.
- Boggino, Norberto. "Psicogénesis de la matemática y articulación de niveles". Ed. HomoSapiens, Buenos Aires, 1996.
- Broitman, Claudia; Kuperman, Cinthia y Ponce, 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 Ana. (compiladora). Piados, Buenos Aires, 2000.
- Castro, Adriana y Penas, 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 Tabachi. "El número a través del juego". Actilibro, 1992.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación de Gestión Privada. Escrito por Giqueaux, M. Fernanda. "La matemática informal" en Documento "Tiempo de Cimientos" Mayo 2007.
- Gonzalez, Adriana y Weinstein Edith. "¿Cómo enseñar matemática en el jardín ? Número- Espacio-Medida". Ed. Colihue, Buenos Aires, 1998.
- Gonzalez Adriana y Weinstein Edith. "La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes? A través de secuencias Didácticas". Ed. HomoSapiens, Buenos Aires, 2006.
- Gonzalez Cuberes, Marta y Duhalde, Ma. Elena. "Encuentros cercanos con la matemática". Aique, Buenos Aires, 1996.
- Gonzalez Lemmi, Alicia. "La evaluación matemática infantil: un debate vigente". N° 107. Novedades Educativas. Buenos Aires,
- Gonzalez Lemmi, Alicia. "Planificación de una secuencia didáctica". En Colección la educación en los primeros años, N° 56. Novedades Educativas. 2006.
- Gonzalez Lemmi, Alicia y Dragonetti, Gabriela. "Una aproximación matemática en el jardín maternal". N° 102. Novedades Educativas. Página 52.
- Ha nnoun, Hubert. "El niño conquista el medio". Kapeluz, Buenos Aires, 1997.
- Kamii, Constance. "El número en la educación preescolar". Aprendizaje-Visor. España.
- Kamii, Constance. "Juegos colectivos". Visor. 1998.
- Lahora 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. lumen.
- Parra, Cecilia; y Sainz, Irma (comps.) "Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones". Paidós Educador, Buenos Aires, 1994/1995.
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (2000) ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años. Aique: Buenos Aires.
- Borzone, A.M., Rosemberg, Diuk, B., Silvestre, A. y Plana D. (2004), Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Fundación Árcor
- Bronfenbrenner, U. (1987). "La Ecología del desarrollo Humano". Paidós. Barcelona
- Fundación Árcor (2003) Priorizar la Infancia; una apuesta a la preservación del esperanza social. Una reflexión necesaria. Informe de actividades 2003
- Fundación Árcor (2003) Promover mejores oportunidades educativas para la infancia. "Un desafío que se renueva". Informe de actividades 2004.
- Rogoff, B. (1993). Apendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós. Buenos Aires.