



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa
Santa Rosa 751-1º piso- Tel. 0351-4331674/76-4462400



“2009 - Año de Homenaje a Raúl Scalabrini Ortiz”

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL (Sala de 3, 4 y 5 años)

Propuesta curricular para pensar la Sala de 3 años

DOCUMENTO BORRADOR SUJETO A MODIFICACIONES

**Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa
Área de Gestión Curricular**

LA CONSTRUCCION DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL (Sala de 3, 4 y 5 años)

El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba se ha fijado como meta la universalización de las salas de cinco años, su obligatoriedad, la ampliación de las salas de cuatro y la creación de salas de tres años, conjuntamente con las multisalas para el ámbito rural. Por ello, propone la elaboración del Diseño Curricular del Nivel Inicial que incluya las salas de tres, cuatro y cinco años¹.

La Secretaría de Educación, a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa asume entonces la decisión de iniciar el diseño, con la intencionalidad de que el proceso sea participativo. Se posibilitó entonces la constitución de un equipo de trabajo, fundamental en este proceso, de especialistas en las distintas áreas: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Artística y Educación Física, al que se incorporaron otros profesionales con experiencia docente en el Nivel y el aporte de dos consultores nacionales de reconocida trayectoria. La producción realizada por este equipo, tras sucesivas instancias de elaboración y reescritura, fue llevada a consulta ante todos los directores y docentes de salas de 3 años, junto a sus supervisores (2008).

Además, para la definición se han valido de experiencias de otras jurisdicciones - provincia de Buenos Aires, Capital Federal y Municipalidad de la ciudad de Córdoba – y de proyectos educativos para niños² de 3 años diseñados por organizaciones estatales y privadas del interior provincial. En lo que respecta a diseños actuales del exterior, son referentes el del Gobierno de Chile y el de México. No se descuidó la bibliografía específica y los resultados de investigaciones sobre la política de la enseñanza para Educación Inicial.

Las ideas que se constituyeron en ejes del proceso fueron las siguientes:

- El currículum como un proyecto político – pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, en el que subyacen posiciones de distinto orden (ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas)³
- La participación, como algo deseado, propio y necesario en el proceso de construcción del diseño.
- El proceso de elaboración del diseño curricular como un espacio de actualización docente y de capacitación para la toma de decisiones curriculares. Se considera al docente como un profesional que, habiendo acumulado un rico bagaje experiencial, necesita para su propio crecimiento, exponerlo y someterlo al escrutinio de los otros colegas y de la teoría misma.

La implementación en el presente año de un dispositivo de monitoreo y seguimiento del trabajo en las salas de 3 años, permitirá, además de la capacitación docente, que la propuesta curricular sea enriquecida con el aporte de todos.

Por ello, el material que hoy se les acerca es un borrador sujeto a modificaciones, que incluye una síntesis ajustada del encuadre y contrato pedagógico del Diseño. El documento definitivo incluirá un Encuadre teórico – metodológico como fundamento orientador de la propuesta curricular de la jurisdicción para las salas de 3, 4 y 5 años, ya que siempre se necesita una explicación que fundamente las decisiones curriculares, porque si estas razones no están explicitadas se puede confundir toma de postura con arbitrariedad.

¹ Esto implica la actualización de la Propuesta Curricular para el Nivel Inicial versión 1998.

² Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español *a/o* para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el masculino genérico clásico, en el entendido de que todas las menciones en tal género representan siempre a varones y mujeres.

³ En este principio se toman y articulan conceptos de currículum de distintos autores: Grundy, Sacristán, Stenhouse.

El Nivel Inicial en comparación del resto del sistema, tradicionalmente ha demostrado mayores posibilidades de innovación, cambio y adaptación, caracterizándose por un estilo progresista e innovador. La Subsecretaría de Promoción de Igualdad y calidad educativa se compromete a acompañar a los docentes, directores y supervisores de Nivel Inicial para avanzar juntos en esta tarea.

CONSIDERACIONES GENERALES

*Es innegable que existe más de un modo de analizar
y ver una realidad compleja y lo que se escribe en este diseño
no tiene carácter de dogma sino de elección de una postura entre otras posibles.
Por ello, se “habilita” entre los lectores (educadores y otros profesionales de la educación)
que puedan tener otras posturas, pero que al mismo tiempo, comprendan que este diseño
opta por una de las posibles.*

La propuesta se enmarca en principios y valores que inspiran la Constitución Nacional, la Ley de Educación Nacional, los acuerdos del Consejo Federal de Educación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.

Los principios aludidos tienen por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable.

Es la Ley Nacional de Educación quien reconoce el rol de la familia como primera educadora y al Nivel Inicial como apoyo y complemento de su acción educativa. Asimismo, plantea la necesidad de promover el aprendizaje y desarrollo de los niños - sujetos de derechos, partícipes activos de un proceso de formación integral -, de su capacidad creativa, de expresión y comunicación, el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje, la formación corporal y motriz; promoviendo el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

Si bien quienes concurren al Nivel Inicial son todos niños, no todos transitan la misma infancia. Ésta no puede definirse por su base biológica sino que designa un período vital cuya definición es resultado de un proceso de construcción social: no tiene que ver con cuestiones simplemente de edades sino de construcción de subjetividad, de pensamiento, de vínculos, de deseos. Esta situación plantea un verdadero desafío si pretendemos una Educación Inicial de equidad, igualdad y calidad para todos: es necesario establecer un nuevo contrato, “en el que proteger y educar sean tareas inseparables y esenciales, con las premisas de preservar el valor de la lengua, de la palabra y del tiempo para el diálogo”⁴.

Esto implica pensar estrategias que permitan reinstalar un dispositivo de alianza entre familia y escuela a efectos de garantizar un trabajo con ciertos niveles de articulación y coherencia en la enseñanza y aprendizaje en estos dos ámbitos. Recuperar el dispositivo de alianza implica generar las condiciones para garantizar una comunidad de diálogo entre los adultos más significativos en la vida de los niños. Ellos tendrán la responsabilidad de crear las situaciones socio-ambientales para la construcción de una infancia más feliz.

Construcción que implica para el docente reconocer al niño como sujeto capaz de aprender, de pensar, de dialogar, de producir, y al Jardín de Infantes como un nivel del sistema donde se puede y se debe distribuir conocimiento. Ya que la escuela tiene una función específica para la cual fue pensada y creada: socializar por vía del conocimiento. En esta tarea, reconocemos la importancia del juego, ya que éste habilita el despliegue de oportunidades para el desarrollo de construcciones sociales representativas, simbólicas, creativas, comunicativas, ampliando y posibilitando de esta manera, la comprensión del mundo. Por ello, rescatar, enriquecer y muchas veces instalar la capacidad para jugar es un propósito básico de la Educación Inicial. Pero dar espacio y valoración a esta actividad por el

⁴ Gagliano Rafael “Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje” Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. / Tercer siglo / año 3 / número 6 / Educación y lenguajes / julio de 2007 . Argentina: pp. 91 a 94.

hecho de ser constitutiva de lo humano, no significa desconocer que el juego puede constituir una propuesta valiosa en el marco de una estrategia didáctica.

El Docente de educación inicial aporta saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, promoviendo la construcción de conocimientos. Se entiende por conocimiento aquellos significados contruidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable. Esto implica pensar que el conocimiento no es un reflejo fiel de objetos y fenómenos externos al sujeto que conoce, sino un producto resultante de su interpretación.⁵

Los contenidos propuestos en el presente diseño no deben ser abordados de modo fragmentado, sino que se debe procurar la interrelación e integración entre ellos, lo cual se podrá lograr en el diseño y puesta en práctica de las diversas estructuras didácticas que se vayan seleccionando: unidades didácticas, proyectos, secuencias didácticas, contemplando las posibilidades del juego centralizador, el juego trabajo y el juego en sectores (dramático, de construcciones, de biblioteca, de artes plásticas, entre otros).

La división en campos de conocimiento, que incluyen en algunos casos diferentes áreas y en otros una disciplina en particular⁶, es una opción (válida) para expresar los principios organizadores de la experiencia escolar, ya que los aportes de las didácticas de las áreas curriculares vinculadas a los recortes disciplinarios y aun sus desarrollos específicos para el Nivel Inicial tensan la necesidad de esta forma en la presentación, aunque se espere que en los Jardines la experiencia formativa se organice en torno a otros criterios.

Es evidente la necesidad que los educadores tienen de que en el Diseño se contemplen casos particulares, como los de las zonas rurales y los de los grupos de multiedad. Si bien el Documento incluye un apartado al respecto, es necesario aclarar cuando se habla de lineamientos generales, de objetivos y contenidos que apuntan a la equidad en la educación, que si en los objetivos y contenidos se establecen diferencias se corre el riesgo de no garantizar igualdad de oportunidades. Estas diferencias de contextos deberían estar contempladas más en las estrategias con las cuales se proponen enseñar estos contenidos y alcanzar estos objetivos.

El Jardín todo debe ser un espacio que rompa con la cotidianeidad, para estimular, invitar, ofrecer, reconocer, valorar, predisponer, generar, provocar. Las salas de Nivel Inicial se vuelven lugares más amigables cuando los espacios no son estancos ni permanentes, condicionando o limitando el juego u otras actividades. Por ello es recomendable disponer de espacios como lugares de acopio y archivo de elementos específicos, sin descuidar que el patio también puede organizarse en distintos sectores a los que los niños recurren, si quieren, para recrear e inventar nuevos juegos.

En relación con la evaluación en Educación Inicial, ésta implica los informes de seguimiento de los procesos y aprendizajes de los niños. Avanzaremos este año en una nueva propuesta de organización de los informes, porque los mismos toman como insumos fundamentales los contenidos que serán abordados en las salas a partir del nuevo diseño. Pero la tarea evaluativa en la Educación Inicial supera la instancia de los informes de los niños, ya que implica la evaluación de la planificación didáctica y de la práctica, la autoevaluación docente y la evaluación de lo grupal. Hace referencia a los procesos y resultados de cada sala y de la institución, contemplando a todos los actores institucionales aunque desde diferentes miradas.

⁵ Terigi, F. (1.999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

⁶ Para Sala de 3 años se proponen los siguientes campos de conocimiento: Construcción de identidad y convivencia; Exploración y conocimiento del ambiente; Iniciación a una formación corporal y motriz; Promoción del desarrollo del pensamiento matemático; Expresión y apreciación artística; Lenguaje y comunicación.

Es deseo del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba que la propuesta que construyamos entre todos ofrezca el acercamiento a nuevos y variados repertorios culturales, para que los niños que transiten el Nivel Inicial, que esperamos pronto sean todos, puedan tener la posibilidad de expresarse y ser escuchados, de experimentar para aprender, de explorar lo diferente, confiar en sus posibilidades y pensarse con futuro.

PROPUESTA CURRICULAR PARA PENSAR LA SALA DE 3 AÑOS

Para Sala de 3 años se proponen los siguientes campos de conocimiento:

- Construcción de identidad y convivencia;
- Exploración y conocimiento del ambiente;
- Iniciación a una formación corporal y motriz;
- Promoción del desarrollo del pensamiento matemático;
- Expresión y apreciación artística;
- Lenguaje y comunicación.

Para la presentación de cada campo se ha empleado una matriz que incluye los siguientes elementos:

- Justificación del campo;
- Objetivos que orientan la definición de objetivos didácticos y la evaluación;
- Contenidos en términos de aprendizajes;
- Orientaciones didácticas, énfasis fundamentales y estrategias docentes para enseñar y evaluar;
- Bibliografía, empleada en la elaboración de los elementos del campo y sugerida al docente.

CAMPO DE FORMACIÓN	CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CONVIVENCIA
<p>JUSTIFICACIÓN</p>	<p>El ingreso a la Sala de 3 años es para el niño el acceso a un espacio social organizado de manera diferenciada y singular, cualitativamente distinto de su hogar. En la Sala encuentra lenguajes, códigos, tradiciones y costumbres diferentes con los que se ven en situación de coexistir. En ella los niños construyen representaciones sobre lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, los derechos y las obligaciones, las necesidades individuales y los problemas compartidos. Un espacio donde se los inicia en el ejercicio de derechos y responsabilidades políticas.</p> <p>En este sentido, el campo denominado “Construcción de Identidad y Convivencia” constituye un desafío político-pedagógico de envergadura, ya que implica abrir(se) a las posibilidades de enriquecer las actuales funciones de la educación inicial. Por ejemplo, la de garantizar a todos los niños el derecho a disfrutar de las posibilidades del juego.</p> <p>Los aprendizajes vinculados con la convivencia y la identidad pueden sustentarse desde una antropología que centre la dimensión lúdica de la existencia humana como fin en sí misma, capaz de expandir hasta sus máximas posibilidades y en conjunto con las demás dimensiones, el desarrollo integral del ser humano. El juego habilita el despliegue de oportunidades para el desarrollo de construcciones sociales representativas, simbólicas, creativas, comunicativas, ampliando y posibilitando de esta manera, la comprensión del mundo. Por ello, rescatar, enriquecer y muchas veces instalar la capacidad para jugar es un propósito básico de la Educación Inicial, y este campo es el espacio que legitima ese derecho inalienable de todos los niños.</p> <p>De esta manera, reconocer al juego como clave para el desarrollo integral de la persona es para la Educación Inicial no sólo el marco que orienta la acción educativa sino también, y al mismo tiempo, una responsabilidad. Hacer que los niños jueguen, que sigan jugando, que jueguen de distintas maneras a distintos juegos, pasa a ser responsabilidad de la escuela.</p> <p>Otra responsabilidad significativa de la Educación Inicial es la vinculada con el proceso socializador, ya que todo proceso de socialización se encuentra atravesado por orientaciones morales. El Jardín forma parte de una comunidad con expectativas de cierto comportamiento social, con valoraciones y prescripciones que caracterizan en ese contexto sociocultural lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo. Todas las instituciones educativas producen de hecho resultados formativos en este sentido, por lo que es necesario revisar lo dicho y lo no dicho, lo que se practica y lo que se omite, y pensar estrategias que permitan reinstalar un dispositivo de alianza entre familia y escuela a efectos de garantizar un trabajo con ciertos niveles de articulación y coherencia en la enseñanza y aprendizaje en estos dos ámbitos.</p> <p>Recuperar el dispositivo de alianza implica generar las condiciones para garantizar una comunidad de diálogo entre los adultos más significativos en la vida de los niños. Ellos tendrán la responsabilidad de contribuir en la creación de situaciones socio-ambientales que permitan la vivencia de infancias más felices, en contexto.</p> <p>Desde el nacimiento los niños participan de relaciones con los adultos más significativos para ellos. Y a partir de estas relaciones comienzan a conocerse, conocer al mundo y a los otros. Así van constituyéndose como sujetos en un proceso de <i>“identificación con determinadas personas, con un lenguaje, un habla,</i></p>

formas culturales y particulares de relación, modos de vinculación, visiones del mundo, normas y valores propios de sus lugares de pertenencias". (Argumedo, 1993).

En este proceso de identificación el niño va reconociéndose a sí mismo, desarrollando de manera paulatina su conciencia del "yo". El hallazgo del propio cuerpo implica un momento de descubrimiento en el que el niño asocia su auto percepción con aquellas provenientes del mundo exterior.

Por esta vía, el descubrimiento del propio cuerpo inicia un largo proceso multidireccional que permite al niño transitar hacia la construcción identitaria que tiene como basamento, entre otras, la identificación de género, la identificación de clan, la identificación étnica, comunitaria. La identificación es un mecanismo central del desarrollo humano en virtud del cual se constituye la personalidad de cada sujeto. El niño se forma a través de diversos contactos físicos y simbólicos con sus padres, hermanos, maestros, amigos -propios y de su familia-, y con otras personas que conoce a lo largo de su vida. Se trata de un proceso de pluri-identificaciones.

Estas identificaciones, lejos de ser efectos naturales, son el resultado de complejas relaciones sociales e históricas que incluyen a los sujetos en los grupos y en las instituciones sociales, en las cuales son configuradas nuestras emociones, deseos y relaciones. La escuela y los docentes ocupan un lugar clave en esta configuración, ya que a partir de las acciones y palabras, el Jardín propone un modo particular de vivenciar el cuerpo y la sexualidad.

Por otra parte, integrarse a la vida institucional implica para el niño el desarrollo de habilidades sociales, que le permitan operar en el nuevo entorno. En el Nivel Inicial, al hablar de convivencia, es importante señalar que las habilidades sociales *"implican coordinación organizativa social; son uniformidades de conductas que coordinan las interacciones estables de individuos que funcionan en un sistema social y sus fines son de tipo socio-organizativo. Las convenciones se validan mediante un consenso y, por tanto, son relativas al contexto social". (Turiel, 1984)*

La construcción subjetiva de las normas es un mecanismo complejo y lento. Para favorecerlo desde el Jardín de Infantes, las normas han de ser comunicadas y fundamentadas ante los niños, es decir, explicar las razones de por qué ciertas actitudes/conductas son preferibles a otras, en determinadas sociedades. En este sentido, respetar a los niños como sujetos de derecho capaces de comprender normas que posibilitan la convivencia, amerita revisar ciertas tradiciones del nivel.

Integrarse, en tanto apropiación de las convenciones sociales (modos de saludo, formas de dirigirse a los demás, etc.) proporciona a los individuos medios para saber qué esperar de los demás. Por tanto, sirven para coordinar las interacciones entre las personas y aumentar la capacidad de auto-gestión y auto-realización. Esta distinción permite precisar en qué medida y con qué alcance se debe interpretar la propuesta de iniciar en el conocimiento y respeto de las convenciones sociales, y la participación en su construcción en forma cooperativa.

Consideramos pertinente entonces promover el logro de aprendizajes sociales que faciliten la integración, la interacción y el intercambio. Aquí el dispositivo de alianza entre familia y escuela se torna significativo porque no cumple sólo la función de articular esfuerzos entre educadores, sino que también facilita la creación de acuerdos y compromisos sobre significados y funciones para el Jardín, para que desde el momento fundacional sea percibido -por los educadores padres- como una posibilidad de ampliar los aprendizajes de sus hijos.

	De la mano de la alianza familia-escuela llegará la multiculturalidad a la que esta última deberá responder, reconociendo los distintos puntos de partida y metas de los niños y sus familias, y creando una comunidad de diálogo. Esto implica que se integre la diversidad y se la reconozca como socialmente existente y como culturalmente valiosa. De esta manera, el diálogo multicultural se convierte en posibilidad de construir conocimientos sobre uno mismo y sobre los otros, portadores todos de cosmovisiones diferentes, de diversas formas de relacionarse, de participar, de hablar, de tomar decisiones, etc.
SALA	3 AÑOS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Avanzar en el conocimiento de sí y el cuidado de su propio cuerpo. • Incrementar la capacidad de ejecutar diversas acciones y toma de decisiones por sí mismo. • Avanzar progresivamente en la construcción de una imagen positiva de sí mismo. • Experimentar juegos tradicionales y particulares del contexto local, de manera individual y grupal. • Disfrutar del juego, en sus múltiples situaciones. • Expresar y reconocer diversas emociones y sentimientos. • Reconocer y utilizar convenciones sociales que regulan sus relaciones interpersonales. • Comprender las normas de convivencia que regulan la vida colectiva para avanzar en el proceso de interacción con los pares y adultos. • Explorar situaciones de diversidad cultural. • Vivenciar situaciones que habiliten el uso de convenciones no discriminatorias (por género, sexo, raza, etnia, clase social, religión, capacidades diferentes, entre otras).
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y expresión de sentimientos y emociones básicas (amor, rechazo, simpatía, bronca, respeto, entre otros). • Interés en el conocimiento de los demás. • Reconocimiento de los sentimientos y emociones de los otros. • Iniciación en el conocimiento de los derechos del niño a través de su vivencia en hechos cotidianos. • Vivencia del respeto por los otros niños. • Vivencia de ser aceptado, valorado y respetado. • Identificación y aceptación de características y cualidades personales. • Reconocimiento de la propia imagen y su representación. • Valoración del propio cuerpo y sus posibilidades. • Autonomía progresiva en los hábitos de higiene y limpieza. • Reconocimiento de situaciones cotidianas de peligro y ensayo de acciones de resolución. • Reconocimiento de convenciones sociales que facilitan la convivencia entre las personas que comparten tiempos y espacios comunes (adaptación progresiva a compartir espacios, objetos y atenciones; escucha atenta; incorporación progresiva de habilidades de interacción personal; etc.) • Construcción de acuerdos para establecer vínculos positivos con pares y adultos. • Iniciación en prácticas de cooperación y colaboración (rutinas de preparación y recogida de materiales). • Disfrute de relatos, cuentos y narrativas en las que se refuercen modelos anti-discriminatorios. • Participación en situaciones de juego, planteadas como fin en sí mismas. • Recuperación de experiencias lúdicas familiares, regionales (tradicionales y/o actuales). • Exploración y vivencia del juego centralizador, el juego trabajo y el juego en

	sectores (dramático, de construcciones, de biblioteca, de artes plásticas, entre otros).
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	<p>➤ Desde el Campo de Construcción de la Identidad y Convivencia se promueve la actividad lúdica con el objetivo de jugar, de dar espacio y valoración a esta actividad por el sólo hecho de ser constitutiva de lo humano. No significa esto desconocer que desde otros campos el juego constituya una estrategia didáctica, pero desde este campo se intenta recrear las condiciones del juego <i>natural</i> de los niños, que por sus rasgos más reconocidos, implica un compromiso activo, una motivación intrínseca, una valoración centrada en los medios más que en los fines, un comportamiento no literal y una liberación ante las reglas externas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por esto la orientación didáctica, en este caso, consiste en crear los espacios, asignar los tiempos y proporcionar los materiales y la confianza para que los niños jueguen, den rienda suelta al movimiento, al ir y venir, al cambio, al enlace y desenlace. • El docente debe aprovechar el período de juego <i>natural</i> como un momento de observación, reflexión y experimentación del potencial humanizante de esta actividad. Es necesario que el docente sea capaz de reconocer y evaluar la capacidad de juego de los niños integrando esta temática a otros indicadores de desarrollo y aprendizaje valorados en el seguimiento de los niños. • En algunos contextos sociales el juego es una actividad muy presente que el maestro ampliará con su disposición y saberes. En otros lugares, en otras escuelas, asisten niños que han jugado muy poco, realidad que convoca al docente a reforzar esta propuesta. En estos casos el maestro tiene que enseñarles a jugar y construir propuestas de juego con libertad, creando, recreando y combinando distintas posibilidades, en diálogo con las propuestas e iniciativas de los niños. El docente juega, propone, insinúa, cuestiona, plantea temas o modos de juego; proporciona materiales y establece reglas; asiste en la resolución de conflictos; crea un clima que facilita la expresión, el desplazamiento, la apropiación de la propuesta. • Es importante destacar la necesidad de enriquecer y complejizar el juego dramático, ya que a través de él los niños dan lugar a la simbolización y a la creatividad. Para ello sugerimos ofrecer materiales variados e interesantes en un espacio que garantice las posibilidades de exploración. Por ejemplo, el patio también puede organizarse en distintos espacios a los que los niños recurren, si quieren, para recrear e inventar nuevos juegos. El patio, cualitativamente distinto de la sala, ofrece otras posibilidades lúdicas y permite la aparición de otros tipos de juego. <p>➤ Hablar de convivencia en sala de tres, nos compromete en la tarea educativa de lograr situaciones de aprendizaje donde los niños comiencen a construir relaciones interpersonales “no parentales”, para las que las convenciones sociales son fundamentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de las convenciones sociales elementales de saludo, respeto, higiene, etcétera, puede ser alcanzado mediante juegos comunicativos, de imitación, de adopción de perspectivas, como así también mediante actividades de observación y participación. • Las convenciones sociales se convierten en hábitos por medio de la práctica de las mismas: entre pares, entre adultos, entre niños y adultos significativos, etc. La actuación modélica de los adultos se convierte en una de las estrategias más efectivas de las convenciones socialmente deseables, como también de aquellas que nos convierten en seres egoístas, desatentos, descuidados de los sentimientos de los otros,

	<p>centrados en nosotros mismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al momento de trabajar con las convenciones sociales resulta conveniente que el educador las diferencie de las normas morales, ancladas en relatos religiosos o ideológicos, que la familia asume como patrimonio cultural valioso, para ser transmitido con miras a concretar una buena vida, y que la escuela puede enriquecer, problematizar, pero no censurar arbitrariamente. Esta diferenciación facilitará al docente concentrarse en el debate y acuerdos sobre aquellas convenciones sociales que se convertirán en contenidos de aprendizajes de los niños. La apropiación de las primeras habilidades sociales, es decir aquellas socio-organizativas que coordinan y estabilizan la acción permiten que el niño realice incursiones sociales más allá de la geografía familiar. • Es común que los padres vivan las convenciones sociales que la escuela propone como algo que forma parte de la normativa y que, por lo tanto, no es posible modificar. Sin embargo, y contrariamente, esta percepción debe ser desactivada y convertida en una oportunidad de democratización del currículum que pueda dar inicio al trabajo pedagógico conjunto -de padres y maestros- en la transmisión, no sólo de aquellas convenciones sociales que facilitan la vida social, sino que principalmente de estas nuevas formas democráticas de establecerlas. Fijar consensuadamente entre adultos y con los niños las formas de saludo, circulación interna, utilización de los sanitarios, hábitos de higiene, trato intergeneracional, nutrición, relación con el propio cuerpo y el de los otros, las formas de expresión de los sentimientos y las emociones, entre muchos otros, se convierten en una forma de transmitir un estilo de vida democrático en el que el mundo social, en el que el niño se va incluyendo, esté al alcance de todos por medio de la participación, despojándolo de su carácter estático y convirtiéndolo en algo dinámico e histórico. • Sin dudas, todos tenemos nuestras propias formas de saludar, de tratar a los pares y a otros grupos etarios, de alimentarnos, de higienizarnos, etc. Estas convenciones -que podrían entrar en conflicto con las del propio docente- deben ser consideradas dependientes del contexto, y por esto, susceptibles de ser modificadas mediante el diálogo y el consenso de todos los afectados por ellas. En función de esto, cada jardín debería revisar sus prácticas usuales, qué hábitos trata de favorecer en los alumnos y los significados subyacentes, pues las normas y los límites que se instalan deben tener sentido para el niño y estar pensados en función de la tarea. El docente debe actuar situando su tarea en el contexto real. • Los niños de Nivel Inicial están en proceso de formación del juicio crítico, por lo cual la posibilidad de “tomar la palabra” favorece su avance progresivo en dicho proceso. La palabra le permitirá nombrar y ser nombrados, hablar y ser escuchados. En este sentido, es fundamental que el docente esté atento a los niños que no logran expresarse de modo verbal, incentivando para que lo hagan. Lo que interesa es estimular la posibilidad de expresar sus deseos y necesidades, lo que siente, lo que le agrada pero también lo que le desagrada, y permitirle vivenciar lo que eso implica. Si buscamos desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y creativo desde el nivel inicial, no podemos establecer prácticas escolares que pretendan sumisión incondicional. Por otra parte, si bien es necesario habilitar la palabra, es indispensable que el niño encuentre interlocutores dispuestos a escuchar. <p>➤ Es tarea de los docentes favorecer la vivencia de situaciones de diversidad cultural, que propendan al uso de convenciones no discriminatorias.</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela como espacio público debe asumir un rol beligerante frente a la transmisión estereotipada de modelos negativos de identificación, que reproducen situaciones de discriminación, exclusión, desigualdades por género, raza, etnia, clase, etc. En el caso de género, un primer paso sería el replanteo de los “tradicionales” rincones: el rincón del hogar para las niñas, y el rincón de la construcción para los varones. Cuidando de no reforzar estereotipos cristalizados de los roles femeninos (pasivo) y masculinos (activo) se pueden: <ul style="list-style-type: none"> ○ generar otros espacios que habiliten el ejercicio de la diversidad de roles; ○ proporcionar elementos de uso indiferenciado (ropas, accesorios, herramientas, objetos, etc.); ○ estimular dramatizaciones donde se puedan cambiar los roles; ○ entrevistar a miembros de la comunidad que realizan trabajos no convencionales para su género. <p>Siguiendo la argumentación anterior es necesario revisar también los juguetes que se ofrecen a los niños y la lectura que los docentes realizan sobre su uso: en ocasiones son los propios docentes quienes refuerzan las elecciones de los juguetes en función de mandatos estéticos o de cuestiones de género.</p> • El abordaje de los Derechos del Niño a través de vivencias y prácticas respetuosas, facilita que desde pequeños comiencen a reconocerse como sujetos de derecho. Si bien el ejercicio de los Derechos debiera atravesar la vida escolar, evitando reducirlos a acciones aisladas, en sala de tres sería conveniente comenzar con temáticas contenidas en algunos de los artículos de la Convención, para luego continuar su desarrollo a lo largo de los años de escolarización. En consecuencia se propone iniciar el trabajo con aquellos artículos concordantes con los contenidos del presente diseño. <ul style="list-style-type: none"> - Art. 2. Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento, cualquier otra condición del niño o sus familiares, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño contra toda forma de discriminación. - Art. 7. El niño será registrado inmediatamente después de su nacimiento, y tendrá derecho desde éste, a un nombre y una nacionalidad. - Art. 31. El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales. <p>Acciones tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Jugar con los nombres y apellidos, orígenes de los mismos, son posibilitadoras de una reafirmación identitaria. ○ Reconocer el propio cuerpo, las diferencias entre los cuerpos de compañeras y compañeros, dan lugar al inicio de un proceso de valoración y respeto por las diferencias. ○ Jugar por jugar, disfrutar, crear y recrearse, son medios para el desarrollo de una vida plena.
<p>BIBLIOGRAFÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Carli, S. (comp.). (2006). <i>La cuestión de la infancia</i>. Buenos Aires: Paidós. • Cullen, C. (1997). <i>Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación</i>. Buenos Aires: Paidós. • Freire, P. (1997). <i>Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa</i>. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Cullen, C. (1997). *Críticas de las Razones de Educar*. Bs. As. Barcelona. México D.F.: Paidós.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos
- Cortina, A. (1990). *Ética sin Moral*. Madrid: Tecnos
- Cortina, A. (2000). *10 palabras clave en ética*. Navarra: evd.
- Díaz Aguado, M. J. & Medrano, C. (1995). *Educación y Razonamiento Moral*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Programa de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. (4 volúmenes y 2 videos). Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fay, D.; Abusa, A. M.; Gaitán, S. & Belgich, H. (1997). *Pensando la transformación de la educación en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Frabboni, F. (2002). La educación del niño de 0 a 6 años en *Temas de educación preescolar*. Buenos Aires: Cincel.
- Frigerio, G. & Diker, G. (comp.). (2004). *Transmisión e institución del sujeto en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc-cem.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2008) Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Inicial; La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Guariglia O. (2001). *Una Ética para el siglo XXI*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hoschstaet, H. (2004). *Aprendiendo de los chicos en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Kohlberg, L.; Power, F. C. & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Malajovich, A. (2000). El juego en el Nivel Inicial en *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Malajovich, A. (comp.). (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Medina Rivilla, A. (Coordinador). (1993). *Las habilidades básicas para el contexto de una nueva educación infantil*. Buenos Aires: Cincel.
- Tonucci, F. (2007). *La soledad del niño*. Buenos Aires: Lozada.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Siede, I. (2007). *La educación Política. Ensayos sobre ética y la ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabalza, M. A. (1987) *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995; 1996; 1997). *Cuadernillos del Programa Nacional "Derechos del Niño y del Adolescente"*. Buenos Aires.

CAMPO DE FORMACIÓN	EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE
<p>JUSTIFICACIÓN</p>	<p>Cuando se hace referencia al ambiente, se lo entiende como “la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas”⁷. “Las distintas interacciones entre estos sistemas -considerados complejos por la enorme cantidad de variables que involucran- dan lugar a diversos modos de apropiación de los recursos naturales y del espacio, estableciendo ciertas condiciones de calidad de vida y diferentes formas de interacción con la naturaleza y con los otros hombres, lo que constituye la base de la actividad productiva de una sociedad determinada.”⁸</p> <p>El ambiente es entonces un entramado natural, social y tecnológico, de carácter diverso, complejo y que está en continuo cambio, a la vez que ciertos elementos permanecen. Desde esta perspectiva, en la Educación Inicial, resulta impensable la división taxativa entre distintos ambientes. Por ello, se propone realizar una mirada integral, favoreciendo la transformación de aspectos de la cotidianeidad en situaciones de aprendizaje que les permitan explorar, analizar, vivenciar e interpretar su ambiente.</p> <p>Abordar el ambiente supone trabajar en la escala del espacio vivido⁹, descubierto por los niños de una manera activa y crítica. A partir de esta exploración no sólo aprenderán a conocerlo sino que se iniciarán en la importancia y necesidad de cuidarlo, mejorarlo y conservarlo. Asimismo, como protagonistas de sus vivencias, se vuelven conscientes de sí en su encuentro con el ambiente y en su actividad en él, vivenciando sus posibilidades y limitaciones.</p> <p>Conocer otras realidades -naturales, sociales y tecnológicas- implica confrontar sus experiencias con las de otros, a veces con hechos alejados en el tiempo y en el espacio, aunque en este momento debe privilegiarse el espacio vivido y el tiempo personal. Estas nuevas experiencias serán indispensables para que construya su propia identidad y una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida social y natural.</p> <p>Construir su propia identidad como protagonistas de una cultura, mejorar el uso de los productos de la tecnología iniciándose en el desarrollo de hábitos de consumo, compartir con los otros en un clima de respeto, a partir de las múltiples situaciones de la vida cotidiana, permitirá contribuir con el cuidado del ambiente que lo rodea.</p> <p>Es necesario resaltar entonces, que integrar tres áreas de conocimiento en un mismo campo de formación, implica identificar un marco conceptual y objetivos en común pero a la vez tener presente las diferencias específicas de cada uno en cuanto a las formas de conocer, indagar la realidad y producir conocimientos.</p> <p>Los contenidos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de la tecnología, deben brindar a los niños la oportunidad de iniciarse en el conocimiento del medio, comenzando a establecer descripciones a partir de la exploración sistémica del ambiente. Por ello, los contenidos propuestos para la sala de 3 años posibilitan la elaboración de proyectos que aborden la interrelación de los componentes naturales, sociales y tecnológicos presentes en cada espacio geográfico habitado por una comunidad, el cual presenta características específicas con relación a su suelo,</p>

⁷ Brailovsky, A. y Foguelman, D., *Memoria Verde: Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana, 1991

⁸ Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. 2000. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*. Buenos Aires

⁹ Espacio Vivido: El niño, en un principio, no comprende el espacio, ni tiene un concepto de él, sino que su percepción se limita a lo que vive gracias a su movimiento y a su acción directa sobre el espacio.

	<p>fauna, flora, temperatura, vientos, accidentes geográficos, agua, entre otros. Esos componentes naturales del territorio condicionan las actividades que el ser humano puede realizar en ese espacio pero al mismo tiempo, los hombres y las mujeres van modificándolo para cubrir necesidades y obtener nuevos recursos. Cada sociedad se apropia del territorio de manera diferente, le otorga significados específicos, usa, distribuye y organiza el espacio con relación a una multiplicidad de causas. Dicha organización se modifica a través del tiempo. Hay cambios que han servido para mejorar las condiciones de vida y otros que han resultado perjudiciales (al causar inundaciones, desaparición de especies, etc.).</p> <p>Resulta importante entonces, proponer un distanciamiento, convirtiendo las experiencias cotidianas en objeto de conocimiento, estableciendo nuevos significados, cuestionando sus ideas, las que, aunque a veces erróneas, corresponden a su edad y son pasos necesarios para ir acercándose a un verdadero conocimiento del mundo real.</p> <p>Es necesario tener en cuenta que la exploración, observación, enumeración y descripción son los procedimientos a partir de los cuales los niños de esta edad, obtendrán información y ampliarán su conocimiento del ambiente. Para ello, los maestros deberían ofrecer a los alumnos de la sala, además de información, actividades variadas, planteo de interrogantes que los movilicen, estimulen a realizarse preguntas y generen situaciones en las cuales los niños, puedan tomar contacto con el ambiente natural, social y tecnológico enriqueciendo así, su mirada acerca del mismo.</p>
SALA	3 AÑOS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar el ambiente identificando los elementos que lo constituyen. • Reconocer las características distintivas de los objetos y de los materiales que están presentes en el espacio que los rodea. • Comenzar a construir la noción¹⁰ de lo vivo. • Reconocer los elementos naturales y aquellos que la sociedad construye para satisfacer sus necesidades. • Iniciarse en la construcción de las nociones temporales y del espacio vivido. • Continuar construyendo su identidad desde las relaciones con el entorno social, natural y tecnológico. • Comenzar a adquirir actitudes y conductas responsables que favorezcan el cuidado y la protección del ambiente. • Iniciarse en la valoración del cuidado de su propio cuerpo y el de los otros. • Iniciarse en la construcción de la ciudadanía a partir de la relación con los otros en un marco de respeto y convivencia.
CONTENIDOS	<p>Para la organización de los contenidos del campo de experiencias, a lo largo de la Educación Inicial (3, 4 y 5 años), se ha optado por dos ejes centrados en el ambiente: “El ambiente, su complejidad, diversidad e identidad” y “El ambiente, sus interacciones y cambios”. Cada uno de ellos contempla conceptos estructurantes, los cuales comienzan a abordarse paulatinamente en este nivel y se irán complejizando a medida que la escolaridad avance.</p> <p>Los conceptos estructurantes, son ideas básicas fundamentales que orientan a la hora de realizar el análisis del “recorte” que se haga del ambiente natural, social y tecnológico como un todo complejo. Recortar la realidad supone partir del contexto cercano, es decir, aquello que el niño conoce o a lo que está ligado afectivamente,</p>

¹⁰ En este documento se entiende por el término **noción** la iniciación superficial que se tiene de algo, en particular de cómo el niño concibe una idea o un concepto básico tal como espacio, tiempo, etc.

por lo cual es fundamental que tenga significativas para ellos ya que en muchos casos puede estar condicionado por factores como la televisión y los cuentos.

Eje N° 1: El ambiente, su complejidad, diversidad e identidad

- Iniciación en la noción de la diversidad de seres vivos, a través del contacto con espacios creados por el hombre tales como granjas, huertas familiares, comunitarias, etc.
- Exploración del propio cuerpo a través de los sentidos reconociendo las semejanzas y diferencias con otros de género, altura, color de los ojos, etc.
- Fortalecimiento de actitudes relacionadas con el cuidado de sí mismo: aseo y presentación personal, merienda saludable, seguridad.
- Reconocimiento y exploración de objetos y de algunas cualidades de los materiales (color, forma, textura, tamaño, olor, sabor, etc.)
- Identificación de los distintos grupos sociales cercanos a los niños (la familia, los amigos y las personas que trabajan en la escuela, sus roles) a fin de continuar construyendo la identidad e iniciarse en el reconocimiento y aceptación de la diversidad.
- Participación en actividades culturales junto a la familia, vecinos, compañeros y maestras: cumpleaños, actos patrios, fiestas populares, etc. que faciliten el reconocimiento de las nociones del tiempo.
- Reconocimiento de los símbolos patrios y su valor en la construcción de la ciudadanía.
- Construcción de la percepción espacial a partir de los desplazamientos y búsqueda de los objetos y elementos naturales, identificando la ubicación de los mismos en el espacio.
- Exploración del espacio que lo rodea, reconociendo la diversidad de paisajes que lo forman, sus viviendas, espacios verdes, los medios de transporte.
- Exploración y vivencia de los fenómenos naturales que suceden en su entorno: la lluvia, el viento, el sol.
- Reconocimiento y expresión de los propios sentimientos y emociones, frente a hechos de su entorno inmediato.
- Participación en acciones cotidianas de protección y cuidado del ambiente y de espacios de utilización frecuente (uso moderado del agua, basura, objetos propios y ajenos, etc.).
- Reconocimiento e incorporación de acuerdos de convivencia familiares e institucionales.

Eje N° 2: El ambiente, sus interacciones y cambios

- Iniciación en la construcción de algunas nociones temporales a través de la historia personal de los niños, la historia familiar, tradiciones y costumbres.
- Aproximación al reconocimiento de algunos cambios que ocurren en el ambiente a través de la observación y la indagación:
 - en los objetos y materiales cuando se mezclan, separan, empujan, caen, etc.
 - en el espacio que lo rodea (cambios en las viviendas, en la escuela, en los espacios verdes, edificios públicos, etc.),
 - en los seres vivos: plantas y animales y el propio cuerpo.
 - en lo social (grupos cercanos, vecinos, amigos, etc.).
- Participación en prácticas de diálogo y escucha para la iniciación en el respeto por las diversas opiniones, símbolos patrios, normas que rigen la convivencia.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Se pretende que las siguientes orientaciones didácticas, puedan constituirse en una herramienta para facilitar el desarrollo del trabajo áulico, a fin de potenciarlo reforzando algunos aspectos y otorgando un valor preponderante a la reflexión

crítica de las prácticas docentes, para revisarlas periódicamente y perfeccionarlas mediante la propia acción. Dichas orientaciones parten de los ejes propuestos, por lo que es importante definir y caracterizar cada uno de ellos.

El eje **“El ambiente, su complejidad, diversidad e identidad”**, remite a las dimensiones constitutivas de la identidad de las personas, por ello, se parte de su propia historia en el marco de las relaciones sociales, de su propio cuerpo y el de sus pares, como seres vivos, integrantes de una organización más abarcativa y compleja. La construcción de su propia identidad sólo es posible en interacción con los demás, con otros espacios y otros objetos. Al hacer referencia a la noción de complejidad del ambiente se alude a la multiplicidad de factores que se interrelacionan, es decir, a un entramado de relaciones en las que los niños están inmersos desde que nacen. Estas interacciones son vivenciadas por ellos de manera espontánea sin analizarlas, por lo que la escuela debe ayudar a hacerlas comprensibles sistematizándolas. Es por ello que la propuesta didáctica que los docentes lleven adelante en la sala de 3 años debe incluir la exploración, observación y reconocimiento de diferentes espacios, materiales, fenómenos naturales, en un tiempo determinado.

El eje **“El ambiente, sus interacciones y cambios”**, se presenta como el resultado de las interacciones de los sistemas naturales, sociales y tecnológicos que conforman el marco en el que se desarrolla la vida. Como construcción social, está en permanente cambio, entendiendo por tal, a todo proceso que produce modificación, transformación, innovación tanto en los paisajes, los seres vivos, los materiales, la energía, los objetos como en los grupos sociales. Los niños, como parte de ese ambiente son protagonistas de su construcción y transformación. Por ello es importante también que se posibilite el reconocimiento de algunos cambios y continuidades a lo largo del tiempo en relación con objetos, juguetes, personas o grupos, sus roles y funciones, plantas, animales, fenómenos naturales, costumbres, tradiciones, instituciones, normas, historias personales y familiares, espacios, entre otros.

Consecuentemente, el desarrollo de ambos ejes en la sala de 3 implica comenzar a trabajar desde el espacio vivido, incentivando a partir del juego, la relación con los otros ya que deben ser participantes activos en la construcción de nuevos aprendizajes.

Es fundamental acompañar a los niños a explorar y sentir el ambiente desde una perspectiva más elaborada y sistemática, es decir facilitarles el descubrir cosas nuevas que no forman parte de los referentes habituales de su experiencia, o bien, encontrar nuevos matices en las cosas o personas que sí conocen pero sólo parcial u ocasionalmente.

Los docentes, deben propiciar un alto grado de participación contemplando los diferentes tiempos de los niños, no sobreestimulándolos o adelantando etapas sino acompañándolos en las nuevas situaciones de enseñanza formal.

Es fundamental que se trabaje la complejidad del ambiente a partir de la curiosidad estimulando la formulación de interrogantes, buscando los qué, los cómo, los cuándo y los por qué de los fenómenos y hechos que ocurren a su alrededor.

El niño es parte del ambiente y lo vive desde que nace. Como actor de esa realidad, es importante que se reconozca como protagonista de su historia, la cual irá construyendo en la medida que pueda dar respuesta a diferentes cuestionamientos, tales como, ¿quiénes son los miembros de mi familia?, ¿cómo soy?, ¿qué cosas me producen placer, displacer?, ¿cómo nos movemos, inmovilizamos, gesticulamos?, etc.

Al hacer referencia a la exploración del cuerpo se sugiere como una estrategia

posible la incorporación de algún espejo en la sala, para que a partir de la observación directa, los niños experimenten sensaciones, reconozcan su imagen, similitudes y diferencias con los otros (alturas, colores de cabello, de ojos, de piel, etc.) Es importante tener en cuenta que si en la sala se integra a niños con necesidades especiales, como por ejemplo niños con discapacidad visual, la palabra y el contacto afectivo y corporal con los otros, serán los medios para identificarse.

Es relevante que a la hora de abordar estas temáticas se realicen integraciones con otros campos de experiencias, fundamentalmente con la educación corporal, lenguaje y comunicación.

Para poder comenzar a construir la noción de tiempo, una estrategia que la promueve, es la participación de miembros de la familia, por ejemplo abuelos que a través de canciones, juegos, imágenes, juguetes, objetos antiguos, comidas, músicas, medios de comunicación, etc. puedan relatar a los niños, hechos de la vida cotidiana estableciendo las similitudes y diferencias de los mismos. Es importante relacionar esta estrategia con los avances tecnológicos que se han producido a través del tiempo.

Otra manera de lograr la participación de la familia es generar instancias de intercambio con los padres para que puedan acompañar la construcción de hábitos en relación con el cuidado de la salud. Por ejemplo una de las temáticas a abordar es el cuidado de la salud bucal, con actividades que le permitan conocer el interior de su boca, aprender a cepillarse los dientes correctamente, los alimentos que generan la formación de caries, etc. Estas pueden complementarse con la visita de un odontólogo, que puede ser un miembro de una familia, con lo cual se fortalecerán los aprendizajes y la relación escuela - familia.

Por otra parte, la presencia de seres vivos, elementos y fenómenos en la vida cotidiana constituyen un punto de partida para trabajar las ideas previas que tienen los niños de esa realidad. Es importante tener en cuenta que estas ideas son estables en el tiempo, poseen coherencia interna y son relativamente comunes en el grupo de pares, se relacionan con lo que conocen y con las características, y capacidades de su pensamiento. Por lo tanto, aproximarlos a la indagación de cómo son los objetos de su entorno, las propiedades de los mismos y de sus materiales, explorar los fenómenos que pueden provocar a partir de su accionar, reconocer procesos y cambios, hará que ellos puedan confrontar sus ideas, modificándolas o afianzándolas.

Por ejemplo, trabajar con barro, implica una actividad sensorio - motriz que tiene como protagonista a las manos, las cuales son instrumentos de percepción, expresión, simbolización y comunicación. El barro, es una mezcla de dos sustancias, tierra y agua, que invita al contacto, permite amasarlo, moldearlo, darle diferentes formas, gana en dureza, se puede conservar la forma una vez que se seca o puede volverse a transformar en lo que era. Con esta actividad, los niños de esta edad ya están iniciándose en el conocimiento de algunas propiedades de dicho material, se lo puede relacionar con los primeros objetos realizados por el hombre y cómo puede ser transformado y utilizado. Otra posibilidad que está en el patio del Jardín es la arena: con sus manos, el colador, la pala, el balde, y otras herramientas, los niños pueden explorar qué sucede cuando cae a través de sus dedos, o si la mezclan con agua y después pretenden separarla, formar objetos, entre otras cosas. Asimismo, el golpear una piedra contra otra o diferentes ramas, romperlas, partirlas en pequeños trozos, jugar a realizar diferentes utensilios o herramientas es iniciarlos a reconocer tanto la técnica de producción de bienes como el afán que han tenido siempre los distintos grupos sociales de satisfacer sus necesidades. Aprovechar esta posibilidad es acercarse a reconocer algunas cualidades de los materiales del entorno inmediato.

	<p>Cabe destacar, lo importante que es relacionar estos momentos de enseñanza y aprendizaje con el área de artística ya que presentarle también a los niños otros materiales como yeso, arcilla, jabón, etc. para poder moldear y representar objetos del entorno cotidiano implica observar, seleccionar, experimentar, reconocer las cualidades de distintos materiales, darles forma, transformarlos, combinarlos, imaginar, construir y crear.</p> <p>Por otra parte, las salidas y experiencias directas, la exploración y observación reiterada de la diversidad de estructuras que poseen los seres vivos, de los ciclos de vida, ritmos de crecimiento, estimulan la indagación, la curiosidad, la creatividad, y por sobre todo, les ofrece a los niños la posibilidad de experimentar con incertidumbre y asombro.</p> <p>Un apartado especial, merece el juego, como posibilitador y favorecedor del desarrollo humano en todas sus dimensiones: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética y actitudinal. Cuando el niño juega a representar roles, lo hace desde situaciones familiares o sociales. Para que estos juegos tengan lugar en el Jardín es necesario que se ofrezcan espacios, tiempos, escenarios, música, colores, objetos, disfraces y materiales que permitan crear las condiciones que cada uno necesita, para poder llevar adelante el juego. Por eso el docente de la sala de tres observando y promoviendo el juego y las actividades placenteras para los niños, debe generar espacios formativos que le permitan continuar su proceso de socialización, en miras a la construcción de un ciudadano responsable y comprometido con la realidad.</p> <p>Las actividades que promueven el cuidado del mejoramiento del ambiente y de los espacios de uso común tanto en la casa como en el Jardín, enriquecen y dan significado a los aprendizajes en valores de los niños. De esta manera es fundamental que se diseñen estrategias que combinen la intervención del docente con la activa participación de los niños e incluyan diferentes tipos de recursos: juguetes, formas de representación de los espacios y de las secuencias temporales, actividades con informantes, lectura de imágenes (láminas, fotos, gráficos), búsqueda de información a partir de la exploración, salidas o experiencias directas con el objeto de indagar el ambiente. Son de igual importancia las narraciones, canciones, bailes, producciones gráficas, proyección de películas, en donde no sólo se amplía el vocabulario sino que se aprenden actitudes y comportamientos básicos.</p> <p>El poder presentar a los niños diferentes situaciones de aprendizaje, lleva a que tenga que resolver un problema que implica elegir un camino a seguir. En la construcción de este camino se ponen en juego estrategias y procedimientos. La utilización de estrategias personales para resolver problemas, da a los niños confianza en sus posibilidades, porque utilizan saberes que ya poseen.</p> <p>Es importante que el trabajo de los docentes se centre en la formulación de propuestas integrales que posibiliten a los alumnos observar y caracterizar diferentes situaciones del ambiente a través de relaciones significativas con sus propias experiencias y vivencias. En este marco, es fundamental articular la propuesta con las salas de 4 y 5, a fin de continuar el proceso de aprendizaje profundizando los conocimientos de los ejes abordados.</p>
<p>BIBLIOGRAFÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aisenberg, B. & Alderoqui, S. (1994). <i>Didáctica de las Ciencias Sociales</i>. Buenos Aires: Paidós. • Aisenberg, B. & Alderoqui, S. (1998). <i>Didáctica de las Ciencias Sociales II, Teorías con prácticas</i>. Buenos Aires: Paidós. • Alderoqui, S. (1990). Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. <i>Propuesta Educativa Flacso</i>, Año 2, N° 3.

- Asencio, M., Carretero, M. & Pozo, J. (1991). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel inicial*. Buenos Aires: autor.
- Dobal, L. & Gay, A. (1996). *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación PRO CIENCIA Conicet.
- Frabboni, F. (1998) *La educación del niño de 0 a 6 años*, en Temas de educación preescolar. Buenos Aires. Editorial Cincel.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*. Buenos Aires: autor.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. (1998). *Propuesta Curricular para el Nivel Inicial (1era Versión) Material para la consulta*. Córdoba: autor.
- Gobierno de Río Negro. Consejo Provincial de Educación. Dirección de Gestión Curricular. (1998). *Diseño Curricular Jardín Maternal*. Río Negro: autor.
- Itkin, S. Compiladora. (1999). *Ciencia Naturales. Una aproximación al conocimiento del entorno natural. La educación en los primeros años (0 a 5 años)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Itkin, S. Compiladora. (1999). *Ciencias Sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social. La educación en los primeros años (0 a 5 años)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kaufman, V., Serulnicoff, A. & Serafini, C. (2004). *El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Hola Chicos.
- Alegre, S., Gallelli, G., Gallo, A., Gianella, A., Minetto, A. & Santarcangelo, A. (1994) *La construcción del espacio. Enseñanza inicial y EGB*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Medina Rivilla, A. Coordinador. (1993). *Las habilidades básicas para el contexto de una nueva educación infantil*. Buenos Aires: Editorial Cincel.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2006). *Juegos y juguetes narración y biblioteca*. Serie Cuadernos para el Aula. Buenos Aires: autor.
- Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Educación, Cultura y Derechos Humanos. Dirección de Educación de Nivel Inicial. (2007). *Diseño Curricular para los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba (1era. Versión)*. Córdoba: autor.
- Origlio, F., Bianchi, L., Santa Cruz, E. & Ullúa, J.. (2008). *Itinerarios didácticos para salas de 3*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Hola Chicos.
- Serulnicoff, A. (1996). *Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Varela, B. & Alderoqui, S. (1990). Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado. Propuesta Educativa Flacso, Año 2, Nº 3 y 4. Buenos Aires Del Miño y Avila.
- Varela, B. & Ferro, L. (2003). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires: Colihue.
- Weissmann, H. (1999). *El conocimiento de entorno en la educación infantil*, Porto Alegre: Prometo.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil, Colección Primeros Años*. Madrid: Narcea.
- Zelmanovich, P. (1993). *Los niños del primer ciclo y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: ORT Argentina.
- Zelmanovich, P. (1994). *Las efemérides: entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.

CAMPO DE FORMACIÓN	INICIACIÓN A UNA FORMACIÓN CORPORAL Y MOTRIZ
<p>JUSTIFICACIÓN</p>	<p>La Educación Física en la sala de 3 años debe propiciar situaciones en donde el estudiante intervenga en su propio mundo y en el mundo de las cosas y de los otros, generando las bases de una motricidad que le permita resolver las problemáticas cotidianas de manera corporal creativa. Desde el punto de vista del desarrollo motor (proceso que involucra el paso de las habilidades rudimentarias a las habilidades motrices básicas), el niño adquiere la posibilidad de manipular y desplazarse, encontrando un sustituto simbólico al ejercicio de retención y expulsión. La educación sistemática le permitirá el libre despliegue corporal y motriz, posibilitando el ejercicio de sus pulsiones agresivas (carreras, lanzamientos, gritos en los juegos, etc.) y al mismo tiempo, direccionar su energía hacia las formas de movimiento regidas según las primeras reglas acordadas por el grupo (esperar el turno, lanzar una vez cada uno), sustituyendo el capricho posesivo como fuente única de movimiento.</p> <p>Decimos corporal en cuanto a “poner el cuerpo”, lo que refiere a hacerse presente en el mundo de una manera en que se hace posible la exploración, el descubrimiento, la autogestión. Así entendido, este campo favorecerá la construcción de la corporeidad del niño, el enriquecimiento de sus posibilidades corporales y motrices, el desarrollo de su creatividad, autonomía y confianza en sí mismo, además del placer y disfrute de las actividades y juegos, al sentirse bien en y con su cuerpo.</p> <p>Se reconoce que el origen de la construcción de los conceptos se da en edades muy tempranas y se ve favorecida por la interacción del sujeto en su medio social. Esta interacción se realiza desde la singularidad e identidad corporal y motriz de cada estudiante por y a través del cuerpo, entonces, construimos las ideas y los conceptos desde un marco referencial que es la motricidad humana, desde un concepto que la sitúa como un proceso de complejidad: cultural, simbólica, social, volitivo, afectivo, intelectual y por supuesto motor.</p> <p>Pensemos en la posibilidad de crear espacios y tiempos para la construcción de estos saberes. Alicia Camilioni expresa...“un contenido es plenamente educativo, cuando es posible que el alumno participe de su construcción y reconstrucción...” y continúa diciendo...”en un modelo democrático los saberes son protosaberes, generadores de significado, no saberes con significación última...” Analizar estas estructuras genera la necesidad de reflexionar sobre las prácticas docentes de los profesores de Educación Física, orientando, ordenando y sistematizando las acciones desde una perspectiva globalizadora, que permita garantizar que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados. También esta expresión, extrapolada al campo de la Educación Física y en el marco de los postulados sociopolíticos que nutren la letra de la Ley de Educación Nacional, invita a pensar en una Educación Física cuyo enfoque teórico-conceptual y de intervención pedagógica, genere propuestas de enseñanza fortalecidas con modelos de trabajo inclusivo, facilitadoras de la construcción de la identidad corporal del niño.</p> <p>Por lo tanto, la clase de Educación Física no escapa a esta idea: se trata también de un espacio generador de contenidos construido socialmente, con el otro; un tiempo en donde estudiantes y docentes resignifican los saberes. La formulación de estos espacios y el propiciar situaciones creativas de aprendizaje, conformarán uno de los primeros desafíos para el docente, entendiendo esta fase como una etapa básica en donde cimientan sus construcciones hacia una formación corporal y motriz.</p>

SALA	3 AÑOS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciarse sistemáticamente en el conocimiento de su propio cuerpo y su disponibilidad, para la construcción de su corporeidad. • Enriquecer su disponibilidad corporal en la interacción con los otros, con el espacio y con los objetos. • Desarrollar sus posibilidades representativas, de la imaginación, comunicación y comprensión de la realidad, con los objetos del ambiente y los otros, a través del juego. • Iniciarse en la formación de hábitos y actitudes de cuidado de sí mismo y de los otros, en la realización de juegos y actividades corporales y motrices. • Disfrutar en la realización de actividades y juegos en contacto directo con el ambiente natural, iniciando el desarrollo de actitudes de preservación y cuidado del ambiente.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de prácticas corporales y motrices que comprometan el uso global (desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, trepas, entre otros) y segmentario (rotación de tronco, balanceos y circunducción de brazos, entre otros) y su combinaciones. • Exploración de posturas y la combinación dinámica de posturas y desplazamientos. • Cuidado del propio cuerpo y el de los otros en la realización de actividades corporales y motrices. • Percepción de las modificaciones corporales durante la realización de actividades corporales y motrices: transpiración, sofocación, cansancio, sed, entre otras. • Experimentación y exploración de prácticas corporales y motrices que impliquen ajuste viso-motor (lanzar, golpear, patear, trasladar la pelota, cabecear, etc.), variando los modos de realización, la orientación espacio-temporal, el uso de objetos, las superficies y planos. • Experimentación y exploración de prácticas corporales y motrices en las que esté implicada la coordinación dinámica general (caminar y correr, saltar, rolar, trepar, esquivar, rodar, transportar, etc.), variando los modos de realización, la orientación espacio-temporal, el uso de objetos, las superficies y planos. • Experimentación y exploración de prácticas corporales y motrices que impliquen a la coordinación segmentaria (girar, empujar, traccionar, equilibrarse, suspenderse y balancearse, etc.) variando los modos de realización, la orientación espacio-temporal, el uso de objetos, las superficies y planos. • Participación en actividades ludo-motrices, relacionales y expresivas que permitan la exteriorización de emociones. • Exploración de prácticas corporales y motrices que permitan la construcción de los conceptos de tiempo y espacio. • Cuidado del propio cuerpo y el de los otros en situaciones ludomotrices. • Reconocimiento y práctica de juegos grupales de cooperación. • Conocimiento de reglas y pautas de juego. • Modificación de juegos conocidos y construcción de elementos para desarrollarlos. • Identificación de diversos objetos y sus posibilidades para la construcción de juegos motores. • Participación y disfrute de experiencias al aire libre y la naturaleza. • Descubrimiento de sensaciones y emociones durante la realización de actividades corporales y motrices en el ambiente natural. • Conocimiento y práctica de normas referidas al cuidado y preservación

	del ambiente.
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	<p>La Educación Física tiene la responsabilidad de incidir pedagógicamente en la enseñanza de los saberes corporales, motrices, lúdicos y relacionales que posibilitan un mejor conocimiento de sí y una integración activa y crítica en y con el entorno. Para ello, la modalidad en que se lleve a cabo la práctica de la Educación Física debe ser esencialmente lúdica, en el sentido de promover una interacción flexible y abierta entre los niños, creando una atmósfera cálida, alegre y afectuosa.</p> <p>Para ello, podría planificar en su intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar juegos y actividades de aparición y ocultamiento del cuerpo y sus partes, utilizando como soporte material, telas de diferentes tamaños, colores y texturas, a partir de consignas tales como: “¿Quedó todo el cuerpo cubierto? ¿Pueden destapar un pie? ¿Y dos partes pequeñas del cuerpo?”, entre otras. ➤ Proponer la producción y reproducción de situaciones motrices y ludomotrices que favorezcan la percepción de diversos contrastes: más lento-más rápido; gritar-susurrar; más suave-más fuerte, etc. Por ejemplo: rondas, con cambios de velocidad en los desplazamientos, danzas con ritmos cambiantes, equilibraciones y reequilibraciones, saltos altos y bajos, entre otros. ➤ Realizar actividades tales como: lanzar, golpear, patear, picar, puntería, lado dominante, entre otros, favorecen la iniciación en la construcción del tiempo y el espacio. Se sugieren estas actividades en donde el niño se perciba en un espacio en el cual debe desplazarse con conocimiento y confianza, para consolidar su propio cuerpo y en un tiempo que le permita construir las bases para sucesión efectiva de las cosas en un contexto temporal. ➤ Facilitar situaciones jugadas que provoquen en los niños la verbalización de situaciones, la puesta del cuerpo y el disfrute de su disponibilidad motriz. Por ejemplo, juegos de imitación, de descubrimiento, de repetición, de percepción, de exploración, rítmicos, de reconocimiento. Es muy importante posicionarse en que las propuestas deben favorecer una construcción individual del niño desde su cuerpo hacia el mundo social y de los objetos. ➤ Proponer actividades que permitan manifestar la disponibilidad corporal y motriz a través de recorridos, circuitos, y demás acciones complejizadas en una propuesta integradora. En ellas deben presentarse todos los abordajes que se van trabajando día a día: caminar, correr, saltar, galopar, lanzar, gatear, trepar, balancearse, traccionar, suspenderse, tensionar, recorrer, entre otras. ➤ Destinar tiempos para el diálogo sobre los cambios corporales ocurridos durante la realización de actividades, tales como percibir la transpiración, la agitación, la sed. La intención de estas actividades es comenzar tomar conciencia del propio cuerpo. ➤ Realizar experiencias en el medio natural en diferentes ámbitos de la comunidad. De acuerdo con las posibilidades reales de la institución y del medio donde se encuentra, podrán realizar salidas educativas, visitas o recorridos; y a partir de las actividades ludomotrices en la naturaleza el docente ayudará a los niños a sensibilizarse acerca de su cuidado y protección. Todas las experiencias deben ser placenteras, por ello no es aconsejable llevar niños sin experiencia previa a pernoctar. ➤ Utilizar diversidad de elementos/objetos y favorecer su manipulación, en parejas o pequeños grupos. Descubrir por ejemplo texturas, pesos, formas, movimiento, son algunas de las actividades de experimentación que se sugieren para tal fin. La organización en parejas o pequeños grupos, le permite al docente, recorrer los grupos, observar, sugerir,

	<p>responder a cada uno de los niños, alentando de manera más personalizada. A su vez, los niños junto a sus pares, podrán observar, mostrar, demostrar, imitar, ensayar, explorar, incrementando sus oportunidades de enriquecer sus posibilidades motrices.</p> <p>Cada situación de enseñanza requiere de un abordaje singular por las particularidades de los contenidos, las características de cada niño y los grupos que conforman. No todos los grupos tienen los mismos gustos, preferencias, necesidades, dificultades, etc., por lo tanto es imposible que exista la posibilidad de una misma propuesta didáctica para el aprendizaje de todos los contenidos. Por ello es necesario que el docente reflexione acerca del valor de cada propuesta. Tiene que orientar, proponer ideas, ayudarlos a hablar, hacerles preguntas, para que puedan comprender la estructura y el sentido del juego o actividad y dar la posibilidad de inventar entre todos. Es habitual en estas salas que el grupo se interese por determinados juegos o actividades; esto debe ser recuperado por el docente para enriquecer la propuesta, ampliarla, u orientarla hacia nuevos objetivos. Al mismo tiempo el docente debe considerar a cada niño en particular, posibilitándole una experiencia de aprendizaje genuina y gratificante. Esto implica que el docente elabore propuestas con diferentes niveles de complejidad, que permitan a todos, cada uno desde sus posibilidades, demostrar lo que sabe y aprender más.</p> <p>En la Educación Física, para hacer posible la iniciación a una educación corporal, es fundamental la disposición corporal del docente: es decir, más allá de organizar, orientar, observar y alentar a los niños, el docente debe también “hacer” junto a ellos; debe disponer de su corporeidad para que el niño se inicie en el conocimiento de su propio cuerpo y su disponibilidad, para la construcción de su propia corporeidad.</p>
<p>BIBLIOGRAFÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aisenstein, A. (compiladora). (2006). <i>Cuerpo y cultura, prácticas corporales y diversidad</i>. Bs. As.: Libros del Rojas. • Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. DGCyE. Resolución 3161/07. (2007). <i>Diseño curricular para la Educación Inicial</i>. Bs. As. • Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2008) Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Inicial; La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. • Gómez, J. (2002). <i>La Educación Física en el patio</i>. Bs. As.: Stadium. • Gómez, R. (2002). <i>La enseñanza de la Educación Física</i>, Bs. As.: Stadium. • Gruppe, O. (1976). <i>Estudio sobre una teoría pedagógica de la Educación Física</i>. Madrid: INEF. • Le Boulch, J. (1997). <i>El movimiento en el desarrollo de la persona</i>. Bs. As.: Paidotribo. • Pavía, V. (2002). <i>Entren al patio</i>. Neuquén: Edit. Universidad Nacional del Comahue. • Sassano, M. (2003). <i>Cuerpo, tiempo y espacio</i>. Bs. As.: Stadium.

AMBITOS DE FORMACIÓN	PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO
<p>JUSTIFICACIÓN</p>	<p>Previo al ingreso al jardín, el niño dispone de información numérica y espacial. Si pensamos en el mundo en el que viven los niños de tres años, sus experiencias, sus vivencias, sus descubrimientos, sus exploraciones... observamos que este mundo se encuentra impregnado de experiencias sociales vinculadas con la matemática. En la actualidad, hablamos del “uso social del número”, ya que son múltiples las situaciones en las que los niños hacen uso de los números cuando dicen, por ejemplo “cumpló 3 años”, “tengo tres monedas”. Estas frases reflejan que en situaciones de su vida cotidiana utilizan constantemente números.</p> <p>El niño es pesado y medido cuando va al médico; observa el uso de dinero cuando acompaña a su mamá a hacer las compras; ve los carteles de numeración de las calles, en las casas, letreros con ofertas en el supermercado, etc. Cuando juega con cartas responde a preguntas como “¿cuántas cartas tenés?”, que aproximan a los niños a una familiaridad con conocimientos matemáticos fruto de su vivencia en el entorno. Un niño tira un pase de pelota en un juego y otro niño lo atrapa; tanto ésta como otras actividades ilustran algunas de las formas en que se relaciona con el espacio a su alrededor.</p> <p>Los niños están interesados por saber su edad, la de sus hermanos, por contar sus dedos, por medir su altura, por utilizar el teléfono, por armar torres, etc. Seleccionan el camino más corto para buscar su juguete preferido; eligen el chocolate más grande que hay sobre la mesa; aprietan las teclas del teléfono en situaciones de juego, miran el reloj que tienen puesto en la muñeca, etc.</p> <p>Es fundamental que el docente, para promover el desarrollo del pensamiento matemático, preste atención a situaciones como las planteadas, en las cuales los niños acuden a saberes matemáticos sin tener conocimiento de ellos. La escuela deberá organizar, complejizar, sistematizar los saberes que traen los niños a fin de garantizar la construcción de nuevos aprendizajes, por lo que el rol fundamental del docente consiste en dar significado matemático a las situaciones vividas por el niño como naturales, a fin de que pueda resolver situaciones problemáticas de su cotidianeidad. Debe plantear, entonces, problemas que involucren diferentes aspectos de los conocimientos numéricos, espaciales, sobre forma y medida, en los que estos saberes aparezcan como herramientas de solución. La apropiación se produce a partir de la participación en actividades intencionalmente organizadas en donde adquieren sentido.</p> <p>En síntesis, hacer matemática en la sala supone, entonces, que los niños resuelvan variados problemas en los se trata de recuperar la diversidad de conocimientos matemáticos que poseen para extenderlos, profundizarlos y ampliarlos. Sólo a partir de la iniciación paulatina en este hacer matemática, es posible el aprendizaje progresivo de los contenidos.</p>
<p>SALA</p>	<p>3 AÑOS</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de manera activa en situaciones que le permitan utilizar saberes matemáticos. • Ampliar y recuperar los saberes numéricos, espaciales, sobre forma y medida, que construyen los niños en su ambiente familiar, para la resolución de situaciones problemáticas. • Poner en juego saberes numéricos para resolver situaciones problemáticas significativas que impliquen recurrir a la serie numérica oral y escrita, las funciones del número, su uso social. • Ampliar sus saberes respecto del número, vinculados tanto con los contextos de uso como con las formas en que estos se “dicen” y se “escriben”.

	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipar, verbalizar y efectuar desplazamientos y ubicaciones para resolver situaciones problemáticas. • Visualizar las formas y comenzar a conocer los nombres de las figuras geométricas a partir de situaciones problemáticas significativas. • Experimentar, observar y estimar en situaciones en las que medir tenga sentido.
<p>CONTENIDOS</p>	<p style="text-align: center;">Eje N° 1: Número y sistema de numeración</p> <p>Recitado de la sucesión ordenada de números en situaciones de juego, (<i>por ejemplo jugando a “las escondidas” o diciendo “un, dos, tres,…” en el momento de la largada en una carrera de embolsados, o en una pista con obstáculos armados con ruedas</i>).</p> <p>Reconocimiento de representaciones de números pequeños en las caras de un dado o en cartas con dibujos.</p> <p>Reconocimiento de algunos símbolos numéricos en portadores sociales tales como teléfono, control remoto, reloj, calculadora, carteles de supermercado, numeración de las casas, etc.</p> <p>Comparación de escrituras de algunos números, aun cuando desconozcan de qué número se trata, (<i>por ejemplo, al comparar 10 y 1000</i>).</p> <p>Conteo (con la asistencia del docente), en situaciones en las que es necesario establecer <i>¿cuántos hay?</i>, (<i>por ejemplo, acordar cuántos caramelos comerán y sacarlos de una canasta, contar cuántos palos derribaron en un juego de bowling, contar cuántos bochines arrimaron, contar para saber quién ganó en un juego de emboque, etc.</i>).</p> <p>Comparación cuantitativa a partir de la construcción de colecciones pequeñas que tengan igual, más o menos elementos que una colección dada.</p> <p>Reparto de colecciones en situaciones cotidianas, como repartir alfajores o galletitas para la merienda de tal forma que cada niño reciba uno (con no más de dos o tres niños).</p> <p style="text-align: center;">Eje N° 2: Espacio</p> <p>Anticipación y verbalización de acciones aún no realizadas sobre objetos y espacios de uso cotidiano (<i>por ejemplo, indicar dónde colocar un bloque para que la torre no se caiga o señalar cuál es el camino que hay que recorrer para buscar un objeto ubicado en un lugar determinado de la sala</i>).</p> <p>Verbalización de posiciones espaciales de objetos utilizando (con la ayuda del docente) el vocabulario adecuado y alentando a los alumnos a poner en palabras sus gestos, (<i>por ejemplo, ocultar y buscar un objeto preguntando a los niños ¿dónde está? utilizando la doble relación por ejemplo “arriba de la mesa” y “adentro de una caja ”</i>)</p> <p>Verbalización de un proyecto de construcción con bloques y organización de acciones para su concreción.</p> <p>Construcciones en situaciones que involucren: elaboración de construcciones con materiales diversos tales como, bloques de plástico, cajas de diferentes tamaños, etc.</p> <p>Construcción de una figura con diversas formas geométricas usando cuatro o cinco piezas de tangram. Reproducción y comparación de figuras, etc.</p> <p>Reconstrucción de rompecabezas colocando las piezas sobre el modelo armado.</p> <p>Recorridos (<i>por ejemplo, armar un laberinto para que los compañeros lo recorran o construir pistas para transitarlas con autitos, carritos, etc.</i>).</p> <p>Exploración de espacios fuera del aula en compañía del docente y comunicación de las experiencias, (<i>por ejemplo, ir juntos al quiosco y contarle a la quiosquera de dónde venimos y por dónde caminamos</i>).</p> <p style="text-align: center;">Eje N° 3: Medida</p> <p>Estimación de cantidades continuas por comparación directa (en situaciones en las que la medida de la magnitud en uno de los objetos sea, por ejemplo, el doble que en el otro) y decir dónde hay más, dónde hay menos longitud, superficie, volumen, capacidad o peso.</p> <p>Empleo de expresiones tales como largo, corto, grande, pequeño, grueso, delgado, alto, bajo, a partir de las comparaciones entre objetos.</p> <p>Realización de actividades de comparación tales como buscar una barra (o una varilla)</p>

	<p>igual, más corta o más larga que una dada llevando el modelo, o bien seleccionar figuras semejantes más grandes o más pequeñas que una dada y ordenarlas de menor a mayor.</p> <p>Reconocimiento y nominación de relaciones temporales inmediatas tales como “antes de”, “después de”, “ahora”, en situaciones cotidianas.</p>
<p>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente favorece la apropiación de conocimientos matemáticos en las que los niños manifiesten exploraciones e interrogantes diferentes a aquéllas ya experimentadas a través de situaciones que problematicen la experiencia vivida. ➤ El docente ofrece actividades en donde el niño tenga que realizar anticipaciones, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • dónde ponerse para que la pelota caiga dentro de la canasta en un juego de emboque; • imaginarse dónde guardar un muñeco dependiendo de las dimensiones que éste tenga y del tamaño de los lugares posibles; • evaluar cómo y dónde colocar los obstáculos que deberá sortear un compañero en el diseño de un recorrido; • verbalizar sus anticipaciones, ponerlas a prueba, confrontarlas con otras alternativas posibles, etc. ➤ El docente recurre al planteo de situaciones en las que los niños usen conocimientos numéricos y espaciales como recurso, herramienta. Por ello, se aconseja el incluir aquéllas que habiliten la ampliación del dominio de las experiencias numéricas y espaciales, propiciando, por ejemplo, el trabajo alrededor de la serie numérica oral y escrita, las funciones del número, su uso social, situaciones de desplazamiento y ubicación etc., en lugar de considerar la noción de número y de espacio como finalidad de la enseñanza o como contenido. ➤ El docente propone situaciones problemáticas contemplando que los niños aprenden sobre los números cuando necesitan utilizarlos para resolver problemas. Si se quiere que pongan en juego el conteo, el rol del consiste en proponer situaciones en las que ellos descubran que el contar constituye la forma de solución, en lugar de mostrarles cómo contar. ➤ El docente realiza la selección de situaciones contemplando aquéllas que favorezcan que el niño se involucre naturalmente porque comprende lo que se le pide y lo que debe hacer, (por ejemplo: se le pide a Susana que busque la caja de témperas y saque de su interior la cantidad que necesita -cuatro en total- para que ella y sus compañeros tengan uno cada uno sin que sobre.) En esta situación se requieren varios conteos, con lo cual el niño tiene que resolver de manera continua tres acciones: contar cuántos son en el grupo, sacar una determinada cantidad y repartir sin que sobre nada). ➤ El docente propicia el trabajo a partir de situaciones significativas permitiendo: <ul style="list-style-type: none"> • El diálogo entre el alumno y el problema ya que no recibe ningún señalamiento sobre cómo debe (o se espera) que actúe. • La confrontación en el grupo tanto de sus ideas acerca de cómo hacerlo como de los resultados que se alcanzan. • La reflexión sobre lo que se busca, estimación de posibles resultados, diferentes formas de resolución, confrontación de resultados, expresión de ideas y explicaciones de lo que hace. <ul style="list-style-type: none"> ➤ En lugar de presentar primero el triángulo, luego el rectángulo o el círculo y posteriormente trabajar con ellas a partir de manualidades en las se practican estas formas, el docente plantea situaciones en las que lo sustancial no es que el niño aprenda el nombre de cada figura sino: “qué hacen los niños para resolverla”. Propone para iniciar a los niños en el aprendizaje significativo de la geometría (a partir del trabajo conjunto de rectángulo y triángulo) entregarles piezas del Tangram (<i>por ejemplo, una oportunidad para favorecer el desarrollo del pensamiento podría ser pedirles que seleccionen de las piezas del tangram sólo las que le</i>

servirán para reproducir la forma que se les presenta -una flecha-).

En el trabajo con este tipo de actividad se puede observar:

- Qué figuras seleccionan.
- Qué figuras desechan.
- Qué intentos hacen al tratar de acomodarla.

En estas acciones los niños tendrán la posibilidad de poner en juego la percepción que tienen de la flecha contra las piezas disponibles y visualización de las formas de las piezas para, de esta manera, comenzar a conocer los nombres de las figuras geométricas.

→ **Número y sistema de numeración**

Las palabras y símbolos que designan a los números son observados y escuchados por los niños desde muy temprana edad. Los niños forman parte de un grupo social que nombra y escribe números, y es en esta interacción con los adultos que estos nombres y formas de expresión escrita cobran sentido.

Los niños responden a preguntas ¿cuántos? utilizando palabras que designan cantidades en forma oral. Utilizan el control remoto del televisor, juegan con teléfonos recitando una serie de números, dicen la hora observando un reloj de juguete que tienen en la muñeca, etc. Recitan un pequeño repertorio (continuo o no) de la serie numérica a veces con la ayuda del adulto y otras, solo.

- El docente plantea situaciones que involucren el recitado de números. Los niños al recitar le están asignando nombres a los números (respetando el orden convencional o no). Es decir, descubren que existe una categoría particular de palabras que se utilizan para designar números.
- El docente propone numerosas experiencias para que los niños amplíen y avancen en sus saberes respecto del número, vinculadas tanto con los contextos de uso como con las formas en que éstos se “dicen” y se “escriben”.
- El docente realiza el trabajo simultáneo de actividades en las que los niños usen el número en diferentes contextos.

→ **Espacio**

A partir del intercambio en el entorno familiar y la participación en acciones cotidianas, los niños comienzan a interpretar las posiciones de los objetos. Ante preguntas como “¿dónde pusiste la muñeca?” o “¿dónde está tu hermano?”, responden con un gesto que indica la posición. Posteriormente, con la adquisición del lenguaje pueden comunicarlas.

- El docente provoca intencionalmente **la puesta en palabras de los gestos** con que los niños se refieren a las posiciones. Expresiones como “dentro de”, “fuera de”, “encima de”, “arriba de”, “cerca de”, “lejos de”, etc., inicialmente quizás serán indicadas por el docente, pero a posteriori se solicitará que los niños las utilicen seleccionando el vocabulario adecuado a la situación.
- El docente propone situaciones en donde **la verbalización** sea condición fundamental para resolverlas:
 - Ocultar objetos (Veo Veo) y tener que descubrir su ubicación a través de preguntas.
 - Trazar una línea en el suelo del patio de la escuela; colocar encima objetos que los niños deban sortear; invitarlos que recorran el camino materializado. Después del recorrido (y si es posible sin mirar el trayecto efectuado) pedir que enuncien las acciones que realizaron para superar los obstáculos. Posteriormente, solicitarles que construyan trayectos con obstáculos para que los recorran sus compañeros.
- En lugar de presentar propuestas dirigidas a priorizar unas nociones sobre otras desglosándolas en pares de conceptos tales como: arriba-abajo; adentro-afuera, el docente incluye situaciones problemáticas que propicien el **trabajo conjunto de relaciones espaciales y formas geométricas**. Por ejemplo, *de armado y*

comunicación (observa, anticipa, planifica, arma, construye, comunica, reflexiona, describe) en las que el niño, para resolverlas, utiliza tanto características de las formas geométricas como relaciones espaciales entre objetos.

- **El docente trabaja los contenidos matemáticos procurando interrelación con otras áreas**, lo cual puede lograrse en el diseño y puesta en práctica de diversas estructuras didácticas, tales como unidades didácticas, proyectos, secuencias didácticas. Cabe aclarar que cuando el niño usa el espacio real al desplazarse, al realizar un circuito, al recorrer lugares, involucra destrezas físicas, pero esto no constituye un problema matemático. Por ejemplo, al realizar juegos de lanzamiento, se trabaja desde Educación Física la coordinación ojo mano, prensión, ajuste motriz, dirección, etc.
- El docente incluye propuestas de uso del espacio real (entre otras, hacer un circuito) que constituyan un verdadero problema matemático. Para ello deberá contemplar, *por ejemplo, la comunicación verbal o gráfica de la producción o interpretación de dicho circuito*. Podrá incluir actividades como acomodar una pista de obstáculos en el gimnasio para que los niños sigan una serie de órdenes utilizando lenguaje matemático.
- El docente propone actividades para que los niños realicen acciones tales como:
 - descomponer figuras en otras de menor tamaño (dar primero la forma entera y su descomposición en dos o tres partes) ,
 - utilizar juegos de encastre de formas geométricas confeccionadas en Goma Eva u otro material.Para el niño, el desafío consiste en volver a colocar los elementos desplazados. La idea es poder anticipar a partir del diálogo con el niño dónde se debe colocar cada figura y luego invitarlo a verificar sus hipótesis.
- El docente introduce actividades variadas tendientes a enriquecer el trabajo de construcción a partir de modificar las conformaciones de los grupos o de la utilización de diferentes tipos de juguetes. Las variaciones en el material que se utilice presentarán a los niños nuevos desafíos, *(por ejemplo, las cajas de cartón de mayor tamaño (en lugar de bloques de plástico) hará que los niños trabajen en espacios de mayor tamaño)*.
- El docente ofrece actividades en las que los alumnos tengan que organizar sus acciones para determinar soluciones a problemas, entre otras, armar laberinto con obstáculos para que un grupo lo recorra.

→ **Medida**

En el mundo que nos rodea no sólo los números se utilizan para determinar, por ejemplo, el número de caramelos que tenemos en una bolsa: en algunas ocasiones los números son utilizados para establecer qué tan grande es un objeto, qué tan lejos está, qué tan pesado es o cuánto líquido podemos poner dentro de él. En el primer caso utilizamos el número para contar y las cantidades que hemos contado se denominan discontinuas o discretas. En el segundo caso utilizamos el número para medir y las cantidades medidas se designan continuas.

La práctica de la medida y las nociones derivadas de la misma, constituyen el sistema que el hombre ha utilizado a través del tiempo para estimar la dimensión de aquellos elementos que no se le presentaban segmentados en unidades discretas. Expresiones como “tengo que apurarme faltan cinco minutos para que empiece la película”, “con este sobre puedo preparar un litro de jugo”, “déme medio kilo de pan”, hacen referencia a cantidades continuas. Estas cantidades deben ser medidas y para ello es necesario utilizar una unidad como referencia: el metro, el gramo, el litro, la hora, son ejemplos de unidades de medida utilizadas en el lenguaje cotidiano para cuantificar cantidades continuas.

Pero si bien la medida es una acción que se realiza cotidianamente, son innumerables las situaciones en que no se utilizan instrumentos de medición ni se requiere de la

	<p>exactitud de la medida, sino que se realiza una estimación en forma global.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente plantea actividades que requieran de los niños comparaciones perceptivas, en las que, a partir de la observación de los objetos se establecen comparaciones entre las mismas magnitudes (longitud, peso, capacidad, superficie, etc.) indicando las expresiones señaladas anteriormente. ➤ El docente incluye actividades de medición significativas para los niños. Para ello deberá tener en cuenta que los niños piensan comparativamente (“yo soy más alto que”); estiman por ejemplo, si un muñeco entra en un determinado estante y justifican su respuesta con expresiones como “sí, porque es más chico que” o “no, porque es más grande que” y, por último, verifican sus conjeturas a partir de realizar la acción. <p>Respecto de la medición del tiempo, el tratamiento es diferente. El niño vive en un mundo dominado por el tiempo (relojes, radios, celulares, alarmas, timbres, etc.) y los adultos que lo rodean rigen su vida en función de esta magnitud. Paradójicamente, el concepto de tiempo y su medición posee un nivel de complejidad que hace de su tratamiento en la sala, tema bastante delicado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El rol del docente consiste en promover situaciones en donde los niños se inicien en la estructuración del tiempo a partir de realizar anticipaciones de la sucesión de actividades cotidianas utilizando expresiones tales como “antes de”, “después de”, “ahora”, ya que las nociones temporales de los niños en esta etapa están ligadas a la rutina y a las experiencias de la vida cotidiana como puntos de referencia. ➤ El docente plantea propuestas que fomenten la experimentación, la observación, la estimación en situaciones en las que medir tenga sentido para el niño. <i>Por ello no deben plantearse actividades destinadas a priorizar unas nociones sobre otras desglosándolas en pares de conceptos tales como: lo grande/lo chico, lo largo/lo corto, a partir de mostrar diferentes pares de objetos dibujados en un cuaderno o en una hoja de trabajo y solicitando a los niños que encierren objetos grandes y chicos.</i> <p>Un ejemplo de actividad pertinente y apropiada es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • solicitar a los niños que por turno tomen, sin ver, tiras de un paquete de tiras blancas, • el docente luego les presenta otra que extrajo de un montón de tiras de color. • Sólo con la vista de ambas tiras deberán los niños decir cómo es su tira blanca respecto de la de color. • Posteriormente verificará el niño lo acertado (o no) de su elección. <p>En las acciones realizadas el niño pone en juego la estimación de la longitud y la comparación al verificar dicha estimación.</p>
<p>BIBLIOGRAFÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Broitman, C. (2000). Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio. En, <i>Educación matemática. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5 N° 22.</i> (pp. 24-41). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. • Chamorro, M. del C. (coord.) (2005). <i>Didáctica de las matemáticas.</i> Colección Didáctica Infantil. España: Pearson Prentice Hall • D Angelo Menéndez, E. (1998). Un, dos, tres ... Contemos al derecho y al revés. ¿Para qué sirve contar?” en Itkin, S. (comp) <i>Educación matemática. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5 N° 2.</i> (pp. 54-65) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. • González, A. & Weinstein, E. (2004). <i>¿Cómo enseñar matemática en el jardín?”</i> Buenos Aires: Ediciones Colihue. • González Lemmi, A. (2000). El espacio sensible y el espacio geométrico en <i>Educación matemática. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5, Año 3, N° 22.</i> (pp. 42-61). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. • Quaranta, M. E. (1998). ¿Qué entendemos hoy por hacer matemática en el nivel

	<p>inicial? en Itkin, S. (comp), <i>Educación matemática. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5 N° 2.</i> (pp. 6-23). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Panizza, M. (comp.) (2003). <i>Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas.</i> Buenos Aires: Paidós. • Martín de Roque, M. C. (1999). <i>Material de Apoyo Curricular. Matemática. Nivel Inicial.</i> Argentina: Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Planificación y Estrategias Educativas.
--	---

CAMPO DE FORMACIÓN	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA
JUSTIFICACIÓN	<p>Son diversas las formas que el hombre ha desarrollado a lo largo de la historia para representar su mirada inteligente y sensible sobre aquello que le preocupa, lo conmueve y lo rodea. La música, el movimiento, las imágenes, los gestos son y han sido formas de representación utilizadas para compartir con otros su peculiar modo de aprehender el mundo. Cada uno de esos códigos y entre ellos, se combinan y organizan en diversas producciones en las cuales forma y contenido se ligan de modo indisoluble y peculiar. Los lenguajes se despliegan de formas diversas, permitiendo desarrollar la comunicación por múltiples vías.</p> <p>Toda manifestación artística con la que se contacta el niño, forma parte de su mundo de experiencias y sensaciones. Por consiguiente, los lenguajes artísticos y las manifestaciones que de ellos provienen, nos brindan la enorme posibilidad de acercarlos a las producciones culturales de su comunidad y también de la humanidad en su conjunto para enriquecer su sensibilidad y al mismo tiempo su capacidad expresiva.</p> <p>Para apreciar el hecho artístico se requiere de conocimientos particulares de esta dimensión de la cultura, que deben brindarse en épocas tempranas del desarrollo. Pero la intención del nivel inicial no es la formación de niños artistas, sino la de generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad creadora, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros. La Educación Artística, en los diversos lenguajes (expresión corporal - artes en movimiento-, música, plástica, teatro), posee un cuerpo estable de conocimientos, tiene un conjunto de objetivos propios y específicos; que poseen valor en sí mismos, independientemente del papel que desempeñan en el desarrollo de la cognición.</p> <p>De esta manera la intención es que los niños se inician en los diferentes lenguajes expresivos para que cada uno encuentre el camino o los caminos que más se vinculan con su desarrollo personal. Los lenguajes artísticos conforman el idioma de las imágenes, los sonidos, el movimiento, el gesto y la palabra, y son propicios para la comprensión y construcción de las formas de producción de la expresión corporal, dramática, musical y plástica. Son una invitación para explorar, preguntar, encontrar respuestas, descubrir formas y orden, reestructurar y encontrar nuevas relaciones; para que posteriormente, reflexionando acerca de lo que se ha hecho, conozcan el proceso que revela su singularidad.</p> <p>El de las artes, al ser un campo de conocimientos múltiples y diversificados, puede nutrir el caudal de experiencias estéticas y expresivas de los niños al abrir las puertas a la ficción en términos de creatividad en sus diversas formas, al propiciar oportunidades diversas de experiencias donde se integren el sentir, el hacer, el pensar y el imaginar.</p>
SALA	3 AÑOS
JUSTIFICACIÓN	<p style="text-align: center;">EL LENGUAJE DE LA PLÁSTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL</p> <p>La manipulación de elementos y objetos, el uso de diferentes materiales que le</p>

	<p>permitan expresarse y la creación por medio de la imaginación, es parte del ser y del hacer del niño de tres años. “Los niños conocen el mundo a través de las acciones que ejercen sobre los objetos: tocar, tirar, apretar, mover. Se conocen asimismo ensayando diferentes posibilidades de movimientos en ese accionar. Es a partir de esta interacción que van estableciendo relaciones entre los objetos y sus acciones”.¹¹-</p> <p>Los niños viven la actividad plástica como un hecho lúdico en diferentes grados de placer, desafío, libertad, etc. Se entregan a este juego exteriorizando su sensibilidad y otorgan al “momento creador” la calidad de mágico. De este modo transforman la realidad y van transformándose a sí mismos. Por ello, se trata de que a través del lenguaje plástico, el niño dé su propia respuesta creativa de acuerdo con las posibilidades de su nivel de desarrollo.</p> <p>Las actividades plásticas deberán tender especialmente a desarrollar la sensibilidad y la imaginación, así como también el valor que su contexto de origen da a esta actividad y de su propia historia personal incluyendo deseos y necesidades.</p> <p>Es importante entonces que los niños se apropien y conozcan los signos que componen este lenguaje, que puedan mezclar, combinar, superponer los colores, las líneas, las formas; reconocer y seleccionar texturas para ampliar y desarrollar el propio lenguaje y la propia capacidad expresiva enriqueciéndola, como también poder desarrollar la percepción profundizando la observación, para luego evolucionar hacia la construcción de una mirada crítica.</p> <p>Por otra parte, el apreciar productos artísticos no depende de una dotación natural de los sujetos sino que requiere del aprendizaje de conocimientos particulares de esta dimensión de la cultura que deben iniciarse en épocas tempranas del desarrollo; por ello la importancia de acercar a los niños a las obras de arte y a las Instituciones culturales utilizando los recursos correspondientes.</p> <p>La función del Nivel respecto al lenguaje plástico es promover y predisponer a disfrutar de la exploración al dibujar, pintar, modelar y construir, y a ser sensibles a las imágenes, permitiendo el goce al hallar en las mismas alguna significación personal.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse a través de las artes plásticas. • Desarrollar la imaginación y la fantasía. • Avanzar en la construcción del propio sentido estético • Explorar y descubrir las posibilidades artísticas que brindan los diferentes materiales, a través de todos los sentidos. • Explorar las posibilidades de los diferentes procedimientos, técnicas, modos y medios de trabajo a partir del contacto con diversos materiales y herramientas. • Utilizar materiales reciclables con fines creativos. • Identificar elementos básicos -tamaños, colores, formas, planos- de distintas maneras de representación. • Avanzar en la construcción de una actitud de valoración hacia toda producción artística, a partir del acercamiento a obras de artistas reconocidos. • Disfrutar del momento creador y desarrollar su creatividad. • Iniciarse en el reconocimiento de los legados artísticos de la Comunidad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Los inicios en las representaciones y su paulatino enriquecimiento de manera

¹¹ Párrafo extraído de la Conferencia presentada por la Licenciada Claudia Loyola, en la apertura de la Escuela itinerante Arte Rodante para el Nivel Inicial de la Provincia de Corrientes, el 25 de junio de 2007.

<p>CONTENIDOS</p>	<p>formal y sistematizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de secuencia y serie. • La exploración y reconocimiento de formas con diferentes materiales. • Reconocimiento paulatino de colores y texturas. • Utilización de diversos colores, calidades de pinturas y otros elementos plásticos, en creaciones libres y diferentes experiencias gráficas propuestas por el docente. • Cuidado en el uso de materiales y herramientas. • Observación de producciones plásticas de artistas. • Valoración de las propias producciones y las ajenas.
<p>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS</p>	<p>Algunas sugerencias para desarrollar la exploración, la producción y la apreciación:</p> <p>La clave para la satisfacción de las necesidades del niño reside en la habilidad del maestro para preguntar, escuchar y reaccionar a las respuestas, movimientos, sentimientos y estados de ánimo del niño; en su sensibilidad a la conducta infantil cuando ésta refleja inquietud, soledad o huida; en su sensibilidad para captar los sentimientos de dolor, gozo, impaciencia y admiración; en su sensibilidad para asimilar todos los sentimientos y necesidades que el niño trae a la escuela.</p> <p>En un primer momento, cuando el niño realiza las primeras exploraciones, será importante que utilicen herramientas que dejen huellas visibles ya que es esencial que los alumnos sientan interés por las marcas que dejan, que las puedan ver claramente, y que éstas sean reconocibles. Para ello es necesario contar con crayones de cera blandos pero a la vez resistentes, tizas gruesas y finas, y fibrones.</p> <p>El expresarse gráficamente a partir de dibujar con un palito sobre la tierra, con el dedo en la arena, con tizones en grandes baldosas, papel o pizarrones, permitirá al docente reconocer las diferencias en el desarrollo gráfico con las que ingresan los niños, y esto le servirá para organizar las actividades. Se preguntará en que medida expresa sus propias ideas sin la estimulación continua del docente.</p> <p>Es interesante destacar que en estas edades tiene gran importancia que los niños dibujen sobre superficies sin límites precisos y que el docente, al proponer la actividad, se involucre ofreciendo nuevas alternativas y compartiendo con ellos las diferentes resoluciones.</p> <p>La experimentación es el primer paso en el hacer plástico, por ellos los niños tienen que tener a su disposición los elementos para dibujar, dado que así se permitirá la exploración de los materiales (calidades y posibilidades). En este momento podrá evaluar con que grado de habilidad adapta el niño los materiales e instrumentos disponibles para expresarse.</p> <p>Buscar estrategias como variar el tamaño y la forma de las hojas de papel sobre la que los niños grafican, posibilitará así distintos reconocimientos de las superficies planas y diferentes coordinaciones ojo – mano en sus realizaciones.</p> <p>El docente deberá observar los trabajos de los niños sin compararlos, e incidir en la forma en que toman las distintas herramientas.</p> <p>El progreso de sus trabajos deberá ser evaluado teniendo en cuenta únicamente la forma en que le fueron presentado los materiales y la forma en que reaccionó ante dichos materiales.</p>

	<p>En cuanto a la pintura, los niños antes de los tres años dependen de las claves táctiles, lo que le interesa no es el color sino poder tomar el objeto; pero a medida que se orienta hacia la sociedad y adquiere mas conciencia de su yo, de sus sentimientos y estados de ánimo se hace mas sensible al efecto del color, le interesa más el color que la forma. Por ello se comenzará a trabajar con témpera espesa, utilizando pinceles gruesos, pinceletas, rodillos y esponjas sobre superficies amplias. Se recomienda colocar tiras de papel anchas en el suelo o colgadas en la pared de un pasillo, como también es importante el grosor de las hojas ya que a esta edad los pequeños mojan mucho las mismas y se puede romper fácilmente el papel. No deben faltar los recipientes con agua y los trapos para la limpieza de los pinceles. El uso de estos recursos exige diferentes coordinaciones que el niño ir� adquiriendo simultáneamente. A medida que crece, el niño aprende a controlar, además del movimiento de sus brazos, el de otras partes del cuerpo, incluyendo los ojos. El ojo humano normal se fija en casi todo lo que cae dentro del rango del campo visual, pero sólo es posible comprender lo que se ve una vez que ha aprendido a integrar la información proporcionada por los sentidos.</p> <p>Es importante dejar que los alumnos exploren y disfruten de los materiales, ensayando diferentes formas de hacer; permitirles imaginar, producir con las formas, los colores y las texturas que ellos mismos descubran y así lograr en este juego de exploración que el niño exprese lo que quiere decir a través de sus dibujos, pinturas, modelados y construcciones.</p> <p>Se propondr� modelar objetos y figuras con materiales como la plastilina, la arcilla, distintas masa, etc., que aumentará el sentido de la proporción la medida, diferencia de texturas, volúmenes, etc.</p> <p>Para construir utilizará maderas, telgopor, cartón, etc. Que le permitirán ubicar tiempo y espacio, peso, equilibrio, coordinación visomanual, etc.</p> <p>En cuanto a la apreciación de obras de arte, de artistas reconocidos o no, es importante que el niño visite museos, visitas a personas-artistas de la misma comunidad, muestras de pinturas, plazas, monumentos o lugares dedicados al arte, con la guió del maestro e interrelacion�ndose con estas experiencias en diversos modos y propuestas expresivas.</p>
	<p>EL LENGUAJE MUSICAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL</p>
<p>JUSTIFICACIÓN</p>	<p>La música, los sonidos, los ritmos rodean la vida de niños desde su nacimiento. Que se apoderen de ellos para jugar, disfrutar, crear es brindarles oportunidades magníficas para el desarrollo de su creatividad, imaginación e inteligencia. Constituyen fuentes de aprendizaje las canciones de sus padres, los juegos musicales, la música de la radio, cine, televisión, los sonidos que él produce y todo lo que el entorno sonoro le ofrece.</p> <p>Cuando el niño ingresa al jardín llega con vivencias previas provenientes de su entorno. Estas vivencias son diferentes en cada uno, por lo cual el contacto con el lenguaje musical debiera tener la función de propiciar, desde un enfoque sistemático, experiencias musicales que apunten a un desarrollo est�tico, perceptivo y expresivo en un contexto de igualdad de oportunidades.</p> <p>Zolt�n Kodaly, lo aclara cuando fundamenta su pedagogía: <i>...."Todos los niños deben aprender primero su lengua materna musical y por esta vía acceder al lenguaje universal de la música. Acceder a lo último sin el conocimiento de su lengua materna, es equivocar el verdadero valor pedagógico de la música: educarse como persona...."</i>¹²</p>

¹² Mejía Pascual, Pilar. (2002). *Didáctica de la Música*. Pearson Educación. Madrid

	<p>En el Nivel Inicial el niño experimenta con la materia prima de la música: el sonido. Lo reconoce, ubica su procedencia, lo imita con su voz, discrimina sus atributos, lo combina con otros similares o diferentes, para formar motivos musicales y frases, llevando a cabo un proceso de exploración y uso expresivo que se va perfeccionando y enriqueciendo como una forma de comunicación.</p> <p>Las expresiones musicales son una de las fuentes más directas y significativas para introducir al niño en el mundo de la Cultura. Pero estas experiencias estarán fundadas en el disfrute, lo lúdico, lo creativo que le permita conectarse con las sensaciones y las emociones.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar de experiencias musicales. • Expresar vivencias a través del lenguaje musical. • Explorar las cualidades sonoras de materiales y objetos cotidianos. • Explorar las posibilidades de su propia voz. • Reproducir sonidos del ambiente natural y social. • Experimentar con los elementos del lenguaje musical desde su entorno sociocultural. • Desarrollar confianza en sí mismo en un clima placentero y de libertad creativa. • Enriquecer su capacidad de representación y comunicación. • Desarrollar la percepción y sensibilidad sonora. • Iniciarse en el reconocimiento de las cualidades del sonido. • Desarrollar el sentido rítmico y melódico. • Usar el lenguaje musical para comunicarse en forma creativa y personal.
<p>CONTENIDOS</p>	<p>Sonidos Graves y agudos. Utilización del cuerpo como medio para representar diferentes alturas.</p> <p>Intensidad: Identificación auditiva de diferentes niveles de intensidad (fuerte- débil).</p> <p>Duración: Audición, reconocimiento y reproducción de sonidos largos y cortos.</p> <p>Textura del sonido: Identificación del sonido por su grano (sonidos lisos, rugosos).</p> <p>Carácter: Audición, reconocimiento y reproducción de melodías alegres, melodías tristes, etc.</p> <p>Timbre: Identificación y reconocimiento de sonidos de animales. Discriminación de voces humanas: hombre, mujer y niño. Reconocimiento de diferentes instrumentos familiares. Identificación auditiva de la ubicación espacial (cerca-lejos, atrás- adelante, arriba-abajo). Identificación auditiva de sonidos del ambiente de pertenencia y otros ambientes: sonidos del entorno natural y social.</p> <p>Elementos del discurso musical</p> <p>Ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación temporal de organizaciones sonoras (primero se escucha el silbato, luego el tren, después suena la campana, y por último los pasos de la gente). • Vivencias de distintos ritmos musicales. <p>Melodías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimientos de movimientos melódicos ascendentes y descendentes. • Identificación de canciones vocales y obras instrumentales. <p>Textura musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración sonora de instrumentos convencionales adecuados a estas salas. • Avance en la ejecución individual.

	<ul style="list-style-type: none"> • Avance en el uso de instrumentos en los acompañamientos de las canciones y músicas. • Los comienzos de la ejecución colectiva. <ul style="list-style-type: none"> ⇒ La elección de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias. ⇒ El cuidado de los instrumentos.
<p>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS</p>	<p>Algunas sugerencias para desarrollar la exploración, la producción y la apreciación:</p> <p>Los niños de tres años utilizan su voz como un elemento esencial de la exploración del mundo: recrean los sonidos de la naturaleza, de los seres que los rodean y de su medio: lluvia, truenos, animales, insectos, bocinas, ruidos del ambiente, entre otros.</p> <p>La voz es el instrumento natural del ser humano y su uso en esta etapa del crecimiento es un recurso fundamental y genuino para poder tener el primer acercamiento al mundo de la música. El reproducir sonidos, jugar con ellos en sus diferentes formas y cualidades (sonidos débiles y fuertes, altos y bajos, rápidos y lentos, distintos timbres y texturas, entre otros) es el primer paso que tenemos para introducirlos en lo que será el mundo del canto.</p> <p>Las canciones son recursos sumamente valiosos a la hora de aportarnos espacios de expresión, recreación y disfrute. Encontramos ritmos diversos no sólo a nuestro alrededor sino también en nuestro propio cuerpo y en el de los demás: descubrirlos, reproducirlos, imitarlos y crear nuevos, es una actividad inherente al niño de tres años.</p> <p>Utilizando elementos del medio, nuestro propio cuerpo o instrumentos sencillos de percusión podremos iniciarlos en el dominio rítmico que les permitirá disfrutar de la música, activa y creativamente.</p> <p>Las actividades pueden ser realizadas en forma individual para afianzar este dominio, pero deben ir tendiendo a desarrollarse en forma grupal para comenzar a involucrar a los niños en la idea de compartir sus prácticas.</p> <p>Asimismo, será importante presentarles un repertorio coral e instrumental amplio y variado que los ponga en contacto y conocimiento de distintas expresiones estéticas, culturales y expresivas.</p>
<p>JUSTIFICACIÓN</p>	<p style="text-align: center;">EL LENGUAJE DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL</p> <p>La Expresión Corporal, como disciplina artística, brinda la posibilidad de expresarnos y comunicarnos a través del cuerpo, ponernos en contacto con los otros y por ese camino, conectarnos con el mundo. En palabras de Ana Malajovich, “es 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 construya el mensaje, capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad en su emisión”.¹³</p> <p>El niño de tres años comienza a descubrir el mundo y en él a descubrirse y descubrir a los otros en un contexto diferente al que estaba habituado. Expresarse corporalmente le permite introducirse en ese mundo en forma espontánea, libre y creativa, revelando otras miradas para hacerlo. El Jardín de Infantes debe propiciar el tiempo y espacio oportunos para que este niño que se contacta con su mundo y el mundo pueda hacerlo</p>

¹³ Malajovich, Ana (com.) op. Cit. Pág. 94.

	<p>de una manera sensible y expresiva.</p> <p>La expresión del movimiento se presenta en la Sala de 3 años al construir espacios de juegos donde los niños exploren su cuerpo, facilitando así su desarrollo imaginativo y emocional. Considerando sus particularidades individuales para reconocer el hecho artístico y potenciar su sensibilidad estética, debe brindarle elementos esenciales que le permitan establecer otras formas de comunicación, y oportunidades para descubrir formas de expresión creativas a través del cuerpo.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar y disfrutar de sus posibilidades de expresión corporal en forma creativa y sensible. • Desarrollar su imaginación y fantasía a través de la expresión corporal. • Explorar el espacio a través de su propio movimiento. • Iniciarse en el manejo del espacio, tiempo, movimiento, ritmo y forma. • Iniciarse en el conocimiento y el cuidado del cuerpo propio y el de los otros. • Avanzar en la construcción del propio esquema corporal. • Explorar y descubrir las posibilidades que brindan los objetos en contacto con su propio cuerpo, a través de diferentes procedimientos y técnicas. • Utilizar la expresión corporal como medio de comunicación de sus sentimientos, emociones y pensamientos.
<p>CONTENIDOS</p>	<p>Percepción del esquema corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción y sensibilización del esquema corporal. • Exploración de las distintas partes del cuerpo. Imagen global y segmentaria del mismo. Sensaciones que registra. • Tono muscular. Estados de tensión y relajación muscular. • Percepción del espacio en quietud y movimiento. Espacio propio y ajeno. Caminar, salticar, correr, parar, sentarse, acostarse. • Exploración de las sensaciones corporales que producen los ritmos internos como el pulso y la respiración antes, durante y después de diversas situaciones de movimientos. • Estimulación de sensaciones que producen el tacto, el olfato, la visión, la audición, el gusto. • Imitación de movimientos, gestos, posturas, de manera simultánea y alternando diferentes movimientos. <p>Registro de movimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración de las variaciones de los movimientos de distintas partes del cuerpo. Extremidades, tronco, cabeza. • El movimiento en el tiempo: Simultaneidad y alternancia. • Exploración de las variaciones del tiempo en la ejecución de movimientos: largos, cortos, rápidos, lentos, rítmicos, etc. • Calidades del movimiento: pares opuestos (cerca-lejos, arriba-abajo, adelante-atrás, a un lado-al otro). • Diseño en el espacio con el cuerpo en movimiento: líneas rectas y curvas, aperturas y cierres. • Exploración de la fuerza o la suavidad de los movimientos. • Manipulación y exploración de objetos vinculados a la percepción y movimiento corporal. <p>Proceso de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración de movimientos junto a otros y con otros: contacto con manos, hombros, pies etc. • La mirada como modo de expresar y comunicar.

<p>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS</p>	<p>Algunas sugerencias para desarrollar la exploración, la producción y la apreciación:</p> <p>Las actividades que realice el niño con su propio cuerpo le harán tomar conciencia de las posibilidades de desarrollo que tiene en un espacio y tiempo determinado, y reconocer también las de los otros. Jugar, imaginar y experimentar con su cuerpo lo conducirán a un auto conocimiento: sus posibilidades de desarrollo físico, sus formas de expresión, de comunicación, siendo estímulo de creatividad y fuente de aprendizaje.</p> <p>El docente podrá guiar en la exploración del espacio imaginario propio y compartido, con relatos dirigidos y apoyo sonoro a través de juegos rítmicos que impliquen desplazamiento respondiendo a diferentes consignas de traslado en el espacio: “como si fuera...un conejo, oso, ogro etc. en acciones de caminar, correr, saltar, salticar y reptar entre otras”. Esto no equivale a relatar un cuento, sino que la expresión corporal nos brinda la posibilidad de “convertirnos” en esos diferentes personajes.</p> <p>Por medio del juego corporal aprenderá a reconocer las direcciones (que lo irán preparando para asumir la lateralidad), el diseño espacial con diferentes partes de su cuerpo en movimiento (líneas rectas, curvas, etc.), ritmos (rápidos, lentos, etc.) y niveles (inferior, medio y superior) que serán propuestos con relación a un sentido y significado particular, utilizando como disparadores cuentos, canciones, poesías etc.</p> <p>Se sugiere tener en cuenta que luego de toda ejercitación corporal es conveniente realizar actividades de relajación, donde la percepción del espacio se adquiera con el cuerpo en quietud y la respiración en escucha, a través del juego con el aire.</p> <p>A los juegos de emulación corporal y gestual sería conveniente realizarlos sentados en círculo, mirándose, teniendo como referente y modelo el propio docente. Ejercitándose de esta manera tanto la atención como la observación y realizando la propuesta docente de: “me enojo como..., me río de..., huelo a..., estoy triste por...”, etc. ejecutando la acción que corresponda, para ser imitado por los niños.</p> <p>La Expresión Corporal es una actividad propedéutica para lo que será la actividad teatral. Recursos como la emulación de distintos personajes los guiarán hacia el futuro juego dramático, y los sentidos serán el vehículo esencial para el desarrollo de su percepción: ver, oír, tocar, degustar y oler serán sensaciones generadoras de todos sus juegos. El docente deberá tener en cuenta esto para planificar sus actividades.</p> <p>El relato, diálogos, canciones, cuentos, películas, etc. son muy valiosos a la hora de incentivar la imaginación y fantasía del niño, generando un espacio de expresión, recreación y aprendizaje.</p> <p>Sería pertinente la presentación de diversos objetos de uso cotidiano como muñecos, telas, pelotas, máscaras, etc. para trabajarlas en vinculación con su cuerpo, y resignificando el contenido de los mismos. De esta manera explorarían la apropiación y transformación de los objetos ya sea que provengan de la vida real o de su imaginación y fantasía.</p> <p>En cada actividad planificada, el docente deberá acompañar al grupo en su realización. Con los diferentes recursos y actividades mencionados (historias, diálogos, cuentos, gráficos, objetos melodías, sonidos onomatopéyicos, ilustraciones, etc.) estimulará el desarrollo de la imaginación, creatividad e ingenio del niño y así enriquecerá su sensibilidad expresiva.</p> <p>El rol del docente en esta sala desde la Expresión Corporal, es la de partícipe activo del proceso, permitiendo con sus intervenciones salvar dificultades en la acción misma sin interrumpir el proceso creativo.</p>
--	---

BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky J; Brandt, E.; Spravkin, M. & otros. (1998). *Artes y Escuela. Aspectos Curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años*. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2007) Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Inicial; La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2008) Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Inicial; La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Morata.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Fichelman, M. (1981). *Expresión Teatral Infantil*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Gardner, H. (1987). *Estructura de la mente. La teoría de la Inteligencias Múltiples*. México: Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis.
- González, H. (1988). *Juego, aprendizaje y creación. Dramatización con niños*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hayquel De Andrés, M. (1984). *Introducción al Currículum y Planeamiento Educativo para Jardines de Infantes*. Córdoba: T.A.P.A.S.
- Malajovich, A. (com.). (2000). *Recorridos Didácticos de la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. (2008). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística*.
- Montessori, M. (1984). *El Niño el secreto de la Infancia*. México: Diana.
- Origlio, F. Bianchi, L; Porstein, A; Zaina A. (2005). *Arte desde la Cuna. Educación Inicial para niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires: Nazhira.
- Origlio, F. (2005). *Arte desde la Cuna. Educación Inicial para niños desde los cuatro hasta seis años*. Buenos Aires: Nazhira.
- Penchansky, M. y Harf, R. (1998). *Expresión Corporal en: Revista 0 a 5 años. La Educación en los primeros años*. Buenos Aires: Edición Novedades Educativas.
- Penchansky, M. (2004). Recreando con el cuerpo, dichos y hechos en la expresión corporal, en *Punto de Partida*. Revista de Educación Inicial año 1, número 2,
- Penchansky, M. (2004). Gesto y movimiento, desplazamiento y emoción, en *Punto de Partida*. Revista de Educación Inicial, año 1, número 5.
- Pescetti, L. (1992). *Taller de animación y juegos musicales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Saitta, C. (1997). *Trampolines musicales*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Stokoe, P. Y Harf, R. (1986). *La expresión Corporal en el jardín de Infantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Swanwiek, K. (1991). *Música, mente y educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Vega, R. (1981). *El teatro en la educación*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Vigotsky, L. (1984). *La imaginación y el arte en la Infancia*. Moscú: Okal.

AMBITO DE FORMACIÓN	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
JUSTIFICACIÓN	<p><i>Lenguaje y comunicación</i> es un ámbito de formación que organiza una serie de saberes y prácticas, a partir de las cuales se propicia el proceso de constitución de los niños¹⁴ como sujetos de lenguaje, esto es partícipes activos en la adquisición y también en la construcción de códigos compartidos.</p> <p>El punto de partida es una concepción del lenguaje como matriz constitutiva de la identidad individual y social, como resultado de un conjunto de experiencias que el niño adquiere en relación con su entorno físico y social. Es en los diversos contextos de actuación, en los diferentes escenarios comunicativos en los cuales interactúa con distintos interlocutores, con sus modos de decir y de significar, que el niño se va afianzando como sujeto de lenguaje. Así, en este marco, la asimilación de la lengua aparece como un proceso de progresiva integración del niño en la comunidad verbal; proceso durante el cual –simultáneamente- él toma conciencia de sí mismo y de la realidad sociocultural en la que está inserto.</p> <p>El desarrollo del lenguaje, al tiempo que marcha indisolublemente unido al devenir de la vida afectiva, cumple una función de mediación entre el sujeto y ese mundo natural y social que, para ser aprehendido y comprendido, necesita ser nombrado, designado.</p> <p>En este campo, desde las primeras palabras y frases, hasta las formas de expresión cada vez más complejas que el niño va alcanzando, son producto de la experiencia en situaciones cotidianas profundamente cargadas de sentido. Por otra parte, el lenguaje es una herramienta habilitadora y facilitadora de las experiencias compartidas; además, al hablar acerca de la actividad en la que participa con otros, el niño va descubriendo hasta qué punto las significaciones que él le atribuye al lenguaje son las mismas que los otros le atribuyen. En las experiencias en las que participa, el niño aprende y comparte un lenguaje que lo relaciona con la realidad “de un modo seguro” ya que los conocimientos cotidianos se asumen como ciertos porque existe una correspondencia entre sus significados y los de los demás.</p> <p>En el Nivel Inicial, lenguaje y acción marchan indisolublemente unidos. Por una parte, a medida que el niño asimila las significaciones de los distintos símbolos que utiliza, su accionar se transforma cualitativamente. Al apropiarse de la palabra y su sentido, el niño se asegura que ésta le corresponde y, así, a través del nombrar, hace presente lo ausente y –en este sentido- lo <i>posee</i>. Por otra parte, en su faz sociocomunicativa, el lenguaje se convierte en instrumento de interacción <i>con</i> la realidad y de acción <i>sobre</i> ella; permite la comunicación con otros sujetos del entorno, favoreciendo la integración con el grupo y la participación en la <i>mentalidad colectiva</i>. El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre miembros del grupo. A través de él, sin embargo, cada niño adquiere un panorama de la vida, la perspectiva cultural, las formas particulares de significar de su propia cultura. El lenguaje se convierte así en el instrumento a través del cual los niños llegan a compartir las interpretaciones que los otros tienen del mundo y por el cual buscan darle sentido para sí mismos.</p> <p>El lenguaje permite imaginar, crear ideas nuevas y compartirlas con otros, otros con / sobre los cuales también es posible “actuar lingüísticamente”. Además, es una de las formas mediante las cuales se intercambia información; de aquí que el lenguaje resulte instrumental en el desarrollo de la cognición, pero que también forme parte del proceso de desarrollo cognitivo. En este ámbito, la interacción adulto-niño demanda la creación de ocasiones que permitan a éste “experimentar” las diferentes funciones del lenguaje (HALLIDAY: 1975) a fin de que socialice sus actos, se integre a la cultura y conozca el</p>

¹⁴ La expresión *niños/niño* es utilizada en este documento con un alcance abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

mundo:

- Función instrumental: por medio de la cual consigue dar satisfacción a sus necesidades
- Función expresivo- imaginativa: el lenguaje se convierte en vehículo de expresión de lo que se siente, se cree, se imagina y se crea. Se trata de una función lingüística directamente ligada al desarrollo de la inventiva.
- Función interaccional: mediante la cual se inician, sostienen y mantienen las relaciones sociales.
- Función regulatoria: orientada a influir sobre los otros y controlar su conducta.
- Función heurística: función lingüística que permite generar información y respuestas acerca de diferentes temas sobre los que se desea obtener un saber. Así, el lenguaje se utiliza para explorar, indagar, descubrir y aprender.
- Función informativa: orientada a comunicar y compartir información.

Como producto de los intercambios orales propios de los contextos familiares y sociales más cercanos a los cuales se han ido aproximando e incorporando progresivamente, cierto es que los niños que ingresan al Nivel Inicial ya se han apropiado de diversos recursos verbales (y no verbales) que dan cuenta de las particularidades de los usos lingüísticos de su entorno de procedencia. De allí que una concepción abierta y dinámica de la cultura, el lenguaje y las prácticas sociales supone poner en cuestión la homogeneidad lingüística y las representaciones escolares acerca de un tipo de lengua ideal, para asumir la evidencia del multilingüismo, concibiéndolo no como un “problema” al cual la escolarización ha de atender, sino como lógica y productiva consecuencia de ser los niños agentes y productores de cultura (s). Esta mirada no requiere sólo de la aceptación y valoración de las posibles lenguas en contacto y de las variedades no estándares, sino que demanda “abrir” el espacio de la sala, propiciando prácticas de lenguaje que favorezcan el diálogo, el mutuo conocimiento, el despliegue de la diversidad, con lo cual se contribuye al fortalecimiento de la autoestima de los niños y la consolidación del entramado social; se combate la discriminación y se hace efectiva la igualdad y la inclusión.

La diversidad cultural y lingüística plantea relevantes exigencias a las experiencias de aprendizaje objeto de este campo, puesto que los contextos de procedencia de los niños que acceden a la escolaridad son diversos y suponen prácticas previas de lenguaje y comunicación diferentes, producto de su historia familiar y social, de la menor o mayor posibilidad que hayan tenido de *participar* en conversaciones, en intercambios con otros niños y adultos; de haber o no tenido la oportunidad de escuchar relatos de historias; de tener acceso o no a la información y a la recreación mediante distintas tecnologías de la comunicación; de tener contacto o no con libros y otros portadores de textos. En consecuencia, las experiencias de lenguaje, como se ha dicho, sólo son verdaderamente tales en tanto situadas, fuertemente ligadas a los contextos de procedencia y actuación de niños y niñas. A los fines de no reproducir posibles desigualdades sociales, corresponde a este tramo inicial de la escolaridad asumir la responsabilidad de brindar a todos los niños, y desde la más temprana infancia, numerosas oportunidades de participar en variadas, significativas y asiduas prácticas de lenguaje oral y escrito, que le aseguren la posibilidad de acceder, progresivamente –desde sus particularidades culturales y lingüísticas- a la lengua estandar y a las convenciones comunicativas que rigen los intercambios sociales.

A través del lenguaje y de los intercambios comunicativos que posibilita, el niño accede y participa en el universo de las tradiciones y costumbres de la comunidad, de las creencias y valores, de los bienes simbólicos, de los acervos culturales. Las experiencias que ponen en juego la palabra y el juego con la palabra –oral y escrita- constituyen invalorable oportunidades no sólo para que el niño libere su lenguaje interior, sino para que pueda iniciarse en el conocimiento de ese complejo objeto que es la lengua. De allí el papel fundante de **la palabra literaria**, la cual - a través del murmullo de la tradición oral o manifiesta en el universo de los libros- en razón de su alto poder simbólico,

	<p>permite al niño mirar el mundo de otra manera, dándole nuevo sentido a lo que vive, a la vez que habilita el acceso a otros mundos posibles.</p> <p>La frecuentación de la literatura permite el ingreso en un nuevo orden simbólico, a otros modos de decir, donde el lenguaje adquiere toda su plenitud significativa. “Para pensar, hace falta haber imaginado antes mucho”, decía René Diatkine (2000). De allí la importancia que reviste la selección de textos literarios potentes en cuanto a su capacidad para garantizar el tránsito desde un lenguaje meramente instrumental a otro más expresivo y simbólico, que enriquezca la afectividad e incentive la construcción de sentido. “...el relato de ficción es distinto a la lengua de la inmediatez pues el hecho de decir había una vez, sugiere “un tiempo otro”, no presente, que se nombra en “un lenguaje otro”. Al introducir al niño en esas coordenadas “otras” de una historia, los adultos lo sitúan en el amplio texto de la cultura escrita, para mostrarle cómo el lenguaje permite emprender viajes más allá del aquí y del ahora y aventurarse por lugares y por tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación. (REYES:2005)</p> <p>Por otra parte, la literatura cumple también un rol relevante en la constitución de la identidad personal y social. Así, al escuchar un relato, los niños tienen la oportunidad de comprender las diversas maneras que tienen las personas de ver una situación. Cuando, a partir de la actuación de un personaje, expresan sus ideas acerca de un problema o sentimiento, experimentan la posibilidad de poner de manifiesto sus propios sentimientos y necesidades.</p>
SALA	3 AÑOS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza respecto a sus propias capacidades expresivas y comunicativas a través del lenguaje. • Apropiación progresiva de la palabra como medio de nombrar y significar el mundo y como vía de expresión de contenidos de su universo personal y social próximo. • Empleo del lenguaje como vehículo de comunicación en variados contextos de actuación. • Iniciación en el desarrollo de conductas de escucha activa, construyendo sentido a partir de los mensajes con los que interactúa. • Diversificación de sus posibilidades de intercambio comunicativo, “abriéndose” a la palabra de otros con interés y respeto. • Participación activa en situaciones variadas de acceso y exploración de las manifestaciones de la cultura escrita. • Desarrollo del gusto e interés por los textos, incluidos los mediadores orales de la tradición cultural, para el permanente enriquecimiento de la textoteca personal.
CONTENIDOS	<p>✓ <i>La concepción acerca de los contenidos desde la cual éstos han sido seleccionados y enunciados, corresponde a su consideración como saberes a aprender y enseñar, que incluyen: conceptos, ideas, valores, normas, actitudes, habilidades, destrezas, procedimientos.</i></p> <p>✓ <i>Su selección y organización contempla:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>el carácter instrumental del lenguaje en la comprensión e interpretación del contexto natural, social, cultural y relacional.</i> - <i>el progresivo desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas en el ámbito de la oralidad y la escritura.</i> <p><i>El diagnóstico de las características y potencialidades del grupo ayudará al docente a operar procesos de selección, priorización, secuenciación y adecuación.</i></p>
	EJE: “PRÁCTICAS DE LENGUAJE ORAL “
	<p>➤ Expresar, nombrar y crear</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión de necesidades, emociones, sentimientos y deseos. - Manifestación y comunicación de gustos y preferencias.

- Explicitación de razones sencillas a partir de respuestas a diversos *por qué* vinculados con sus vivencias y acciones más próximas y familiares.
 - Designación de personas, animales, objetos familiares, escenas y situaciones del entorno, así como de elementos presentados en imágenes, dibujos, fotografías.
 - Designación de partes del cuerpo (*por ejemplo, a través de canciones y en situaciones en que la palabra acompaña los juegos corporales*).
 - Exploración y progresiva apropiación de nuevas palabras para decir *qué es, cómo es, qué hace*.
 - Producción de descripciones sencillas, destacando algunos rasgos que diferencian entre sí a un conjunto de objetos.
 - Explicitación de intenciones destacando la acción que realizará.
 - Exploración de las posibilidades sonoro-lúdicas del lenguaje: onomatopeyas, interjecciones, palabras “ruidosas”, palabras “silenciosas”.
 - Invención de escenas y situaciones a partir de imágenes y propuestas que potencien la imaginación
- **Hablar, escuchar, compartir**
- Participación en conversaciones sobre lo que se hace, se cuenta, se lee, se dibuja, se escucha
 - Intervención activa en situaciones en las que hay que pedir (algún material, un juguete, algo que se desea)
 - Relato, para darlas a conocer a otros, de vivencias y experiencias personales.
 - Observación e interpretación de aspectos paraverbales y no verbales de la comunicación: tonos de voz, entonaciones, gestos, movimientos, posturas...
 - Aproximación al decir de otros a través de la escucha de historias breves contadas por el docente y otros adultos significativos.
 - Escucha atenta y activa según objetivos sencillos: escuchar para decir *qué es, quién es, qué hacen, dónde están*.
 - Identificación y progresiva apropiación de algunas convenciones sociales de la comunicación: saludo, despedida, agradecimiento, disculpas.
 - Intercambio en torno a gustos/disgustos, preferencias, estados de ánimo.
 - Participación activa en situaciones sencillas y cotidianas de planificación de tareas, toma de decisiones.
 - Pedido y comunicación de información.
 - Ejecución de variadas acciones a partir de instrucciones sencillas.
 - Autoexpresión y representación de roles por medio del juego dramático.
- **Explorar, conocer y disfrutar los mundos creados por la literatura de tradición oral**
- Aproximación a formas sencillas de la tradición literaria oral: canciones, refranes, adivinanzas, rondas, coplas.
 - Escucha de cuentos y fábulas y conversación sobre lo escuchado.
 - Vinculación entre distintos componentes de la historia narrada (los sucesos, los ambientes, los personajes) y sus propias vivencias y experiencias.
 - Elección y/o el pedido de cuentos para ser leídos o narrados por el docente.
 - Formulación de propuestas acerca de cómo terminará una historia.
 - Dramatización directa, o a través de títeres, de historias y situaciones que han sido escuchadas.
 - Juego con rimas sencillas.
 - Escucha y disfrute de poemas de contenido narrativo y descriptivo, con una importante fuerza melódica y rítmica.
 - Recuperación de palabras significativas de los poemas recitados o leídos por el docente, por otros adultos (en presencia, o a través de grabaciones).
 - Acompañamiento gestual, corporal, rítmico de los poemas que se escuchan.
 - Expresión de sensaciones y emociones a partir de los efectos que los textos escuchados puedan haber producido.

	<p>EJE. PRÁCTICAS DE LENGUAJE ESCRITO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Asomarse al universo de la palabra escrita <ul style="list-style-type: none"> - Exploración de diversos portadores de textos: carteles, etiquetas, envases, envoltorios, diarios, revistas, folletos, enciclopedias. - Exploración de distintos tipos de textos escritos de circulación social: cartas, invitaciones, afiches, recibos, listas, recetas, instrucciones, tickets. - Construcción progresiva de nociones referidas a: <i>actos de leer y escribir, funciones y propósitos de la lengua escrita</i>. - Participación activa en situaciones de dictado al docente, quien escribe –y luego lee- lo que los niños dicen. ➤ Asomarse al universo de los libros <ul style="list-style-type: none"> - Exploración y manipulación de libros de la biblioteca o dispuestos en cajas o canastas. - Elección de libros que van a ser leídos a partir de la exploración de elementos paratextuales (diseño de tapas, ilustraciones, tipo, tamaño y color de letras). - Anticipación de contenido a partir de las ilustraciones o algunos indicios del soporte. - Exploración de libros para encontrar aquél que pueda corresponder a una historia que se escuchó leer. - Comentario y conversación sobre lo que se observa, lo que se anticipa, lo que se imagina, a medida que se recorren las páginas de un libro. - Reconstrucción, mediante la “lectura”, de una historia o un poema que se ha escuchado. - Participación activa en situaciones de lectura en voz alta por parte del maestro.
<p>ORIENTACIONES DIDÁCTICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se generen habrán de permitir la constitución de la sala en un “escenario” en el que el docente, en rol de mediador, acompaña a sus alumnos en el proceso de crear un sentido del universo personal y social. Es importante que la sala se convierta en un rico escenario comunicativo, donde existan múltiples oportunidades para hablar y escuchar, contar historias y tener la oportunidad de compartir las que otros narran. Un tiempo-espacio donde sea posible conversar sobre lo que se observa, se siente, se desea, se necesita, se proyecta. Escenario éste en el cual el maestro ha de actuar como habilitador de la palabra, mediador cultural y lingüístico, que no se limita a generar los intercambios comunicativos, sino que participa activamente en ellos, como lector, escritor, locutor e interlocutor. ➤ Se tratará de fomentar la comunicación oral a través de diferentes estructuras de habla, creando ambientes lingüístico-expresivo diversos, propiciando distinto tipo de interacciones: maestro-grupo// grupo-maestro// maestro-pequeño grupo// maestro-niño// niño-niño. Al dialogar, los niños adoptan papeles sociales que sirven a la vez de canal y de modelo de interacción social, y que únicamente existen en y por el lenguaje: hablante, oyente, interrogador, el que responde. ➤ Es fundamental que las experiencias de lenguaje y comunicación que se promuevan en la sala de 3 años planteen a los niños diferentes y nuevas exigencias en relación con las actuaciones lingüísticas que ellos tienen oportunidad de desplegar en su medio familiar y en su entorno social de procedencia más próximo. En la sala, el niño habrá de encontrar un lugar y un espacio que lo vinculen a un nuevo universo lingüístico, donde los “sentidos propios e individuales” se comparten, construyendo los significados “compartidos” a partir de las experiencias comunes. Es un lugar y un espacio donde hay “otros”, donde no hay una historia común previa que contextualiza la interpretación, lo que requiere un esfuerzo “lingüístico” en la comunicación, que se aprende por la presencia de otros hablantes “distintos”, que hablan diferente, que hablan de “otras cosas”, y que tienen otras formas de usar el lenguaje. Correlativamente, al

	<p>tomar en cuenta los pensamientos, ideas y sentimientos de los demás, los niños tendrán la oportunidad de desarrollar la capacidad de comprensión del yo y las destrezas reflexivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se incentivará permanentemente la invención de escenas y situaciones a partir de imágenes y propuestas que potencien la imaginación (<i>¿quién es? ¿cómo se llama? ¿de dónde viene y a dónde va? ¿por qué tiene puesto ese sombrero? ¿por qué se está riendo? ¿de quién puede ser amigo un tomate? ...</i>) ➤ Posibilitar experiencias de lenguaje y comunicación supone realizar una oferta de propuestas ricas y variadas, a través de itinerarios didácticos que trasciendan los modelos tradicionales y los esquemas clasificatorios convencionales, que articulen con otros lenguajes expresivos y con prácticas y saberes de otros campos desde una perspectiva integradora. ➤ Conviene tener presente que el simple uso o la inmersión/exposición al lenguaje no basta; que es necesaria la intervención intencional, sistemática (y, en consecuencia, planificada) del mediador, hablante experto, que propone experiencias nuevas y desafiantes, pero que acompaña, ayuda, aporta ideas, suscita interrogantes, orienta las elaboraciones. ➤ La tradicional ronda de intercambio en la sala no debe convertirse en una forma de cristalizar y someter a rutina las distintas variantes de la conversación, sino que habrá de constituir una propuesta variada, cambiante, donde se traten temas de interés para niños y niñas; temas con los que puedan involucrarse y –por lo tanto- sobre los que tengan algo que decir. La ronda adquiere sentido cuando, en lugar de pedirles que intervengan todos y ordenadamente, se promueve la conversación ante la necesidad, la discusión o el debate grupal. Es también una ocasión para realizar juegos orales, a partir de los cuales se converse. “Es importante que la intervención docente genere curiosidad, invite a todos a escuchar, monitoree los tiempos de atención y escucha (es imposible que todos hablen en un espacio de intercambio), pida ampliación de datos o descripciones ante la narración de un niño, aliente, re-pregunte, favorezca la intervención de otros, etc... las intervenciones docentes no deben necesariamente tener como propósito corregir lo que los chicos dicen, sino brindar su colaboración para que se detengan a expandir, a decir de otra manera, a explicar, a indicar y a describir.¹⁵ ➤ Será conveniente explorar las posibilidades de enriquecer las potencialidades del juego dramático, desafiando las producciones espontáneas de los niños en busca de una progresiva complejización, propiciando la construcción de situaciones y su representación a partir de algún motivo “disparador” propuesto por el docente y también mediante la práctica de mediar para que se genere la elaboración colectiva de pequeños guiones. ➤ Un momento de suma importancia en la “vida de la sala” ha de ser el destinado a la narración de historias por parte de los niños, no pretendiendo que todos lo hagan en la misma ocasión, sino concediéndole a cada uno el tiempo y el protagonismo necesarios. Para ello, será oportuna la planificación y organización sistemática de encuentros entre el docente y pequeños grupos de niños, a fin de dar la oportunidad de que una historia personal se vuelva voz y palabra ante los otros, lo cual permite no sólo ejercitar el acto de compartir lo vivido, sino también- y muy especialmente- una instancia de legitimación de la propia experiencia y de reafirmación de la identidad. Al mismo tiempo, produce “eco”, convoca y “desata” otros relatos y permite a los que escuchan enriquecer su experiencia a través de la identificación y/o el reconocimiento de diferencias. Se trata de apostar a la posibilidad de que, con una buena mediación, puedan instalarse espacios-momentos sistemáticos para que <i>todos</i> los niños narren historias, sean protagonistas de la palabra. Es de fundamental importancia que esto sea producto de una cuidadosa planificación y no una práctica rutinaria, siempre idéntica, sin progresivas complejizaciones ni desafíos.
--	---

¹⁵ POGGI, María Andrea-. *Oralidad en el Nivel Inicial*. Dirección Provincial de Gestión Curricular y Evaluación , mayo 2007, www.educaciontdf.gov.ar/dgyce/docuemntos/fundamen-oralidad.pdf

- La narración oral a cargo del maestro ha de ocupar un espacio relevante, no sólo por lo que en sí misma implica, sino por que constituye un hito en “la construcción del camino lector “ (Devetach. 2008) y también en el trayecto hacia la lengua escrita. Como dice Evelio Cabrejo (2001) “Hay una lectura anterior a los textos escritos, es la lectura del texto oral. Este acto de lectura es inherente a la puesta en movimiento del pensamiento...” La voz que narra no sólo moviliza el universo interior, sino que habilita el acceso a otros universos, con lo cual no sólo libera la imaginación: también enriquece el imaginario.
- La lectura en voz alta (de materiales textuales diversos) por parte del maestro ha de ser también práctica frecuente en la sala, pues cumple variadas funciones: convoca y “educa” la atención; genera la magia del encuentro con los textos; propicia la apropiación de saberes acerca de los quehaceres del lector; ayuda a la construcción de la noción de lectura como acto social; a través de ella se favorece el paso “de la palabra oída a la palabra leída”, abriendo, de este modo, camino hacia la lengua escrita;
- Tener presente que la interacción de los niños, desde la primera infancia, con variados materiales de lectura (distintos portadores y géneros) constituye una apuesta temprana a la formación de lectores, entendida como camino hacia la plenitud en la construcción de sentidos. En relación con los libros, será importante que se ofrezca a los niños una importante diversidad: por su colorido, tamaño; representativos de multiplicidad de géneros; libros de imágenes; libros álbum; libros informativos).
- Resultará valioso que el maestro comience a plantearles a los niños problemas sencillos relacionados con el lenguaje oral y escrito. Problemas que demanden que, para encontrar una solución, sea necesario escuchar, hablar, conversar, leer y escribir –aunque en estos últimos casos, no se trate de formas convencionales de lectura y escritura-. Pero la intervención no se reduce a presentar los problemas, sino que continúa ofreciendo información, sugerencias y alternativas para resolverlos y favorecer la discusión.
- En tanto el propósito es propiciar la participación de los niños en prácticas del lenguaje escrito situadas y con sentido, las situaciones didácticas deberán guardar la mayor similitud posible con las acciones que los lectores y escritores ejercen en el contexto social.
- Para favorecer la progresiva construcción de las nociones en torno a la lengua escrita y las prácticas que la involucran, serán propicias aquellas ocasiones que permitan:
 - la observación de situaciones en que el docente y otros adultos significativos leen y escriben con diferentes propósitos.
 - la manipulación de materiales y útiles que sirven para escribir.
 - la participación en situaciones y juegos de rol que involucren actos de lectura y escritura con diferentes propósitos.
 Cabe aclarar que la inmersión del niño de 3 años en el mundo de la lengua escrita no implica que se espere que el niño realice actividades que involucren acciones de escritura de textos por parte de él.
- La literatura, tanto la de tradición oral, como la de autor, en sus más variados géneros y manifestaciones debe ser una presencia constante en la sala, y no quedar relegada a un único tiempo y espacio preestablecido dentro de la jornada, ni a unas prácticas que sólo demandan la reconstrucción y la reproducción de los leído/escuchado. Se trata de incrementar y diversificar las experiencias, lo cual exige planificación de actividades, tiempos, espacios, agrupamientos. La literatura habrá de constituir la ocasión para el diálogo, la conversación que habilita la construcción compartida de sentidos.
- Se incorporará a la familia como agente activo y fundamental para el desarrollo de un lenguaje en el niño. Esta incorporación atiende al doble propósito de revalorizar los códigos de origen y lograr la cooperación de la familia para habilitar el que los niños se apropien de nuevos códigos: los imperantes en el ámbito escolar y en un ámbito social más amplio.
- La observación y escucha atenta de lo que hacen y dicen los niños durante las

	<p>experiencias de trabajo cotidianas, y los correspondientes registros constituirán herramientas valiosas para identificar las capacidades que van desarrollando los niños y permitirá al docente un conocimiento más acabado y la interpretación de actuaciones, razonamientos, verbalizaciones de los estudiantes.</p>
<p>BILIOGRAFÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alvarado, M. y Guido, H (Comps.) (1993). Tournier, Adorno, Benjamin, Winnicott y otros: <i>Incluso los niños</i>. Buenos Aires: La Marca Editora. • Bruner, J. (1984). <i>Acción, Pensamiento y Lenguaje</i>. Barcelona. • Bruner, J. (1986). <i>El Habla del Niño</i>. Barcelona: Paidós. • Cabrejo Parra, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. En: <i>Nuevas Hojas de Lectura (3)</i>. Bogotá: Fundalectura. Recuperado de www.leerenfamilia.com, el 17 de octubre de 2008. • Carston, R. (1991). Lenguaje y cognición. En F.J. Newmayer (ed.): <i>Panorama de la lingüística actual</i>. vol. III: 57-90. Madrid: Visor. • Ciriani, G. y Peregrina, L. M. (2005). <i>Rumbo a la lectura</i>. Buenos Aires: Colihue. • Colomer, T (2005). <i>Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela</i>. México: Fondo de Cultura Económica. • Devetach, L. (1991). <i>Oficio de palabrera</i>. Buenos Aires: Colihue. • Devetach, L. (1993). Sobre leer y escribir: dudas y certezas. En: La Mancha (8) Ponencia para <i>Encuentro Latinoamericano sobre Didáctica de la Lengua escrita, Red Latinoamericana de alfabetización</i>. Montevideo: Uruguay. • Devetach, L. (2008). <i>La construcción del camino lector</i>. Córdoba, Argentina: Comunicarte. • Devetach, L. (2001). Palabras para Scherezadas. <i>Boletín Electrónico Imaginaria</i> (46) Recuperado de www.imaginaría.com, el 15 de diciembre de 2008. • Diatkine, R. (2000). Desarrollo psíquico y transmisión cultural. En: <i>Espacios para la lectura</i>. Número 5. México: Fondo de Cultura Económica. • Ferreiro, E. (2000.) Leer y escribir en un mundo cambiante. Congreso de la Unión Internacional de Editores. En: <i>Novedades Educativas (115)</i> Buenos Aires. • Ferreiro, E. y Gómez Palacios (comps.)(1984). <i>Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura</i>. México: Siglo XXI. • Ferreiro, Emilia (2001). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En: <i>Alfabetización, teoría y práctica (4ª ed.)</i> pp. 118-123. México: Siglo XXI. • Ferreiro, E. (1999). <i>Cultura, escritura y educación</i>. México: Fondo de Cultura Económica. • Halliday, M A. K. (1975). Estructura y función del lenguaje. En Lyons, John (ed.) <i>Nuevos horizontes de la lingüística</i>, 145-173. Madrid : Alianza. • Halliday, M A.K. (1975). <i>Learning How to Mean: Explorations in the Functions of Language</i>. London: Edward Arnold. • Meek, M. (2004). <i>En torno a la cultura escrita</i>. México: Fondo de Cultura Económica. • Molinari, C. (2000). <i>Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje</i>. Buenos Aires: Eudeba. • Montes, G. (1999). <i>La frontera indómita</i>. México: Fondo de Cultura Económica. • Montes, G. (2001). <i>El corral de la infancia</i>. México: Fondo de Cultura Económica. • Montes, G. (2005). <i>La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura</i>. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. • Murga de Uslenghi, M. (1999): La elaboración discursiva en la interacción adulto-niño (tesis doctoral Universidad Nacional de Tucumán) en <i>Publicaciones del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas – INSIL</i>. Serie Tesis. Tucumán, Argentina. • Padovani, A. (1999). <i>Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría</i>. Buenos Aires: Paidós. • Pelegrín, A. (1984). <i>La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral</i>.

	<p>Bogotá: Cincel Kapelusz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelegrín, A. (1990). <i>Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura</i>. Bogotá: Cincel Kapelusz. • Poggi, M. A. (2007) <i>Oralidad en el Nivel Inicial</i>. Recuperado de www.educaciontdf.gov.ar/dgyce/docuemntos/fundamen-oralidad.pdf el 2 de diciembre de 2008. • Reyes, Y. (2003). Cuando leer es mucho más que hacer tareas. En <i>Nuevas Hojas de Lectura</i> (3). Bogotá: Fundalectura. • Reyes, Y. (2003.) <i>Yo no leo. Alguien me lee, me descifra y escribe en mí</i>. En: <i>Lecturas sobre Lectura</i>. México: Conaculta. • Reyes, Y. (2005) <i>La lectura en la primera infancia</i>. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC. • Schritter, I. (2004), Objeto de lectura. En: <i>Punto de partida, revista de Educación Inicial</i>, N° 9 (noviembre), Buenos Aires. • Schritter, I. (2005). <i>La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños</i>. Buenos Aires: Lugar. • Siro, A.; Castedo, M. L. & Molinari, M. C. (1999). <i>Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica</i>. Buenos Aires: Novedades Educativas. • Vygotsky, L. S. (1995). <i>Pensamiento y lenguaje</i>. Buenos Aires: Ediciones Fausto. • Vygotsky, L.S. (1979). <i>El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores</i>. Barcelona: Grijalbo. • Zaina, A. (2000) Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas. En: Malajovich, A. (comp). <i>Recorridos didácticos en el Nivel Inicial</i>. Buenos Aires: Paidós.
--	--

EQUIPO TÉCNICO

GABRIELA PERETTI (Coord.)
 MARIA CECILIA BARCELONA
 MARTA KOWADLO
 NELIDA MARINO
 ADRIANA MORENO
 SANDRA MOLINOLO
 BEATRIZ RODRIGUEZ
 PATRICIA ROMERO
 PATRICIA RUFFINATTO
 SILVIA VIDALES

ESPECIALISTAS

ANA MALAJOVICH
 RUTH HARF

COLABORADORES

JOSÉ LUIS DANGUISE
 MARÍA TERESA ALDASORO
 VIVIANA AUDISIO
 MARCELA BARCILE
 CLAUDIO BARBERO
 LAURA BONO
 MARTA CIRIA

MÓNICA DORADO

SILVIA GOMEZ
 ROQUE GUZMAN
 MARIA MARTINTO
 MARCELA MATTAUSCH
 SANTIAGO PAOLANTONIO
 CELIA PECINI
 DOLY SANDRONE
 GUSTAVO STRICKER
 JOSÉ DEL ROSSO
 NORA BRAVO

CONSULTADOS

- SUBDIRECTORA Y SUPERVISORES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (DGEIP)
 - DIRECCIÓN GENERAL DE INSTITUTOS PRIVADOS DE ENSEÑANZA (DGIPE)
 - DOCENTES DE SALA DE 3 AÑOS, DE 4 Y 5 AÑOS, DIRECTORES DE JARDINES DE INFANTES Y SUPERVISORES: ABBA, NORMA; ACUÑA, BEATRIZ; AGREGO, VALERIA; AGUIRRE, AMALIA; AGUIRRE, MARICEL; AIMARETTI, MARIA BEATRIZ; ALAGIA, MARIA; ALONSO, OLGA ; ALVAREZ, SILVIA; ALVAREZ, MÓNICA; ANASTASIA, MARCELA; ANDRADA, MARCELA ; ANTON, ANA; ARAVENA, FAVIO; ARCE, CARLA ; ARCE, MIRTHA ; ARGUELLO, PABLO; ARÍNGOLI, ROSA MARÍA; ARTAZA, MARÍA TRINIDAD; AVACA, NORMA; AYSAGUER, ALICIA ; BADIO, GRACIELA ; BAIGORRIA, SILVIA ; BARBATTI, CLAUDIA; BARRERA, CARLA; BARRILIN, MILDRET; BARRIONUEVO, CLAUDIA; BAZAN, MONICA ; BAZZANO, MARIA DEL CARMEN; BELMONT, MARTA ALEJANDRA; BLASCO, SUSANA; BOCANEGRA, VERONICA; BOIERO, SARA ; BONO, PATRICIA; BORDA, OLGA ; BOTTO, CRISTINA; BOZZOLETTI, VALERIA; BRACAMONTE, MARCELA; BRATTI, IRMA BRAVO, NORA; BREZZONI, DOLLY; BRUERA, CAROLINA; BUDINI, ANA MARIA; BUSSI, MARISA; CADEGANI, MARGARITA; CAFARO, NANCY; CALVIÑO, ANA; CAMINOS, GISELA; CAO, MARINA; CARAN, MARIA ALEJANDRA; CARIDDI, IVON; CARLESSO, MARIA CRISTINA; CARRIZO, MARIAN ; CASAS, ANDREA; CASCONA, CECILIA; CASOLLA, MARIA EMILIA; CASTELLANO, CLAUDIA; CASTEN, PATRICIA; CEBALLOS, ANDREA; CEBALLOS, MABEL; CEBALLOS, MARIA INES; CEBALLOS, VILMA; CERGUETI, ROSANA; CHAPUY, JULIETA; CHARAVIGLIO, PATRICIA; CICERO, CECILIA; CISTERNA, GISELA; CIURO, ANTONINA; GOGORNO, MONICA; COLAZO, ANALIA; CONESA, VICTORIA; CORNEJO, MARIA EUGENIA; CORRÁ, ANA MARIA; CORZO, MIRIAN; CRACCO, MARISEL; CRUZ, KARINA; CUBILY, GRACIELA; CURELL, SANDRA; CUSUMANO, MARCELA; DAVRIEUX, SUSANA; DAZZI, ISABEL; DE BERNARDIS, PATRICIA; DEZOTTI, LORENA; DI MARIO, MARIA; DIAZ, LAURA; DICHIARA, ANALIA; DON, LIDIA; ESCOBEDO, MARIA DEL CARMEN; FARIAS, MARIA; FARIAS, SILVINA; FENOGLIO, LAURA; FERRANDO, CAROLINA; FERREYRA, LILIANA; FERREYRA, GRACIELA; FILI, SILVIA; FILI, NELLY; FONSECA, SILVANA; FORNERIS, ANAHI; FREYTES VICARIO, MARIA ALEJANDRA; FUENTES, MARIA JOSE; FUENTES, MARIEL; GALARRAGA, MARIA FLORENCIA; GALLO, CECILIA; GANAUR, PATRICIA; GARCÍA, DANIELA; GARCIA ARMESTO, ANA; GASTON, GISELA; GIGLI, MARISEL; GIMENEZ, ZUNILDA; GIRAUDO, ELBA; GIRAUDO, SIRLEY; GIRELA, SANDRA; GNAVI, MARIA TERESA; GODOY, NILDA; GOMEZ, SILVIA; GONZALEZ, ANDREA; GONZALEZ, ANA; GONZALEZ, LILAM; GONZALEZ, MARIA EMILIA; GONZALEZ, LEONOR; GORDILLO, GABRIELA; GREINAT, EGLE; CLEMENTI, GRISELDA; GUIGUET, ELEONOR; GUTIERREZ, MARCELA; GUZMAN, ROQUE; HARO, GRACIELA; HEREDIA, RITA; HERNANDEZ, MARIA DEL LUJAN; IBARRA, MARIA INES; IRAZOQUI, SONIA ; ITURBE, ROSA; JURGUENS, ANDREA; LABORDE, MARIA CRISTINA; LAGUZZI, NANCY; LASCANO, MARTA; LASCANO, CARLA; LAZARTE, SILVIA; LEDESMA, MARIA ISABEL; LEON, CAROLINA; LIENDO, ADRIANA; LOPEZ, MABEL; LOPEZ, PAMELA; LORENZO, MARIA CECILIA; LORENZO, NORMA; LUJAN, PATRICIA; MACKOSZ, VALERIA; MAERO, ANALIA; MALTBY, ADRIANA; MANGANELLI, MARIA CLAUDIA; MARCHESI, ANABELA; MARCUZZI, MARCELA; MARTIN, ANALIA; MARTINEZ, MARTHA; MARTINTO, MARIA DEL CARMEN; MASUERO, DEBORA; MATIELLO, ADRIANA; MAZZUCO, VIVIANA; MEDINA, ANA MARCELA; MENEGUEZ, CLAUDIA; MERCADO, MIRIAN BEATRIZ; MERCORELLI, ROXANA; MIOTTI, MARIA MAGDALENA; MOGLIA, IRMA; MOLINA, MARIA LAURA; MOLINA, ANA; MONTAPERTO SERANTES, CLAUDIO; MONSALVO, NORA; MONZON, GLORIA; MORELLI, EMILSE; MORENO, PATRICIA; MOREYRA, GABRIELA; MOYA, MARIANA; MOYANO, MARTHA; MOYANO, ELINA; NIETO, SILVINA; OCHIUZZI, ZULEMA; ORELLANO, CRISTINA; ORVIZ, GLORIA; PAEZ DIAZ, EVELIN; PAIRA, DANIELA; PALLONI, KARINA; PANIGO, NORMA; PARADISO, NORA; PASCUALE, SILVINA; PECCI, MARIBEL; PECINI, CELIA; PEDEMONTI, GRACIELA; PEDERNERA, GABRIELA; PEIRETTI, MARIA; PEREYRA, ADRIANA; PEREYRA, NANCY; PEREZ , SUSANA; PEREZ, NORA; PEREZ, NORMA; PEREZ, CARMEN; PEREZ, SUSANA; PETTITI, ADRIANA; PICCIONE, MIRTA; PIEDRABUENA, MARIA ALEJANDRA; PIFFARETTI, MARGARITA ROSANA; PIÑERO, SILVINA; PINTI, ANDREA SILVINA; PLENSA, GRACIELA DEL CARMEN; POLANCO, SILVIA; PONCE, CESAR; PORTELA, MARIA NIEVES; PRIETO, MONICA; PUCHETTA, KARINA; PUENTE, VERONICA; QUINTEROS, BLANCA; RACEDO, LILIANA; RACEDO, CLAUDIA; RAFFO, MONICA; RECHED, ANDREA; RENO, ALEJANDRA; REYNERO, MARIA AGUSTINA; RIMONDINO, RUBEN; RIOCÍ, LILIANA; RIVERO BUSTOS, ELEONORA; RIZZI, ANA; RIZZI, GABRIELA; RODRIGUEZ, BEATRIZ; RODRIGUEZ, MARIA SOLEDAD; RODRIGUEZ, MABEL DEL VALLE; RODRIGUEZ, NANCY; RODRIGUEZ, ANAHI; RODRIGUEZ MARIA VIRGINIA; RODRIGUEZ, SANDRA; ROMERO, MARIA CECILIA; ROMERO, SIRLEY; ROMERO, MARIA CRISTINA; ROMERO, VIVIANA; ROMERO, LAURA; ROMERO, SILVINA; ROUBY, MARIA MERCEDES; RUBIN, ARIELA; RUIZ, GRACIELA; SAAVEDRA, AUDELINA; SAIEG, GRACIELA; SALAZAR, SUSANA; SANCHEZ, GABRIELA; SANCHEZ, NELIDA; SANCHEZ, MARCELA; SANDRONE, DOLY; SANTO, LETICIA; SCAVONE, CLAUDIA; SCHOTT, EDITH; SCILLONE, MARIA DEL CARMEN; SEGURA, ALICIA; SESTO, MARIA FERNANDA, SILVERO, MARIA LORENA; SKOF, GABRIELA; SORIA, FABIANA; SOSA, ALICIA; SOSA TILLARD, SOLEDAD; SOTO, ANA; SUAREZ, MARIA TERESA; SUBIRACHS, MARIA ALICIA; TAMBORINI, GRACIELA; TERLERA, LILIANA; TESSIO, ALEJANDRA; TORRES, ANA; TORRES, MIRTHA; TREBER, ADRIANA; TRIGNANI, GABRIELA; TRONVOTTI, NANCY; VALENTE, VANINA; VALLÉS, MARIA GABRIELA; VATI, MARIA DE LAS NIEVES; VAYSSIE, ALEJANDRA; VELÁSQUEZ, CLAUDIA; VENTURINO, ANDREA; VERCELLONE, SUSANA; VERÓN, PATRICIA; VIGILANTI, YOLANDA; VILLALÓN, GRACIELA; VILLULLAS, ELIZABETH; VOTTERO, IRMA; VULCANO, MARIA ELISA; ZAMARREÑO, BEATRIZ; ZAPATA, ANA.

APORTES INSTITUCIONALES:

- CENTRO DE APOYO DE LA MUNICIPALIDAD DE HERNANDO – CENTRO DE CUIDADO Y DESARROLLO DE VALLE HERMOSO – GUARDERÍA PAULA ALBARRACÍN, GUARDERÍA EVA PERÓN Y GUARDERÍA MUNICIPAL DE LA CIUDAD DE SAN FRANCISCO – CENTRO EDUCATIVO MATERNO INFANTIL NUEVELÍN, JARDÍN MATERNAL CHOCOLATÍN Y CENTROS DE CUIDADO INFANTIL DE LA MUNICIPALIDAD DE MORTEROS – GUARDERÍA MUNICIPAL DE BULNES- DISEÑO CURRICULAR PARA LOS JARDINES MATERNALES MUNICIPALES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA.
- PROYECTO CURRICULAR EN REDES DE DOCENTES DE NIVEL INICIAL DE DEPARTAMENTO CRUZ DEL EJE.