



Gobierno de la  
Provincia de  
Córdoba



ENTRE  
TODOS

# COLECCIÓN APRENDIZAJE EMOCIONAL Y SOCIAL

Oportunidades curriculares  
para el aprendizaje  
emocional y social  
en **Educación Inicial**

Subsecretaría de Promoción de  
Igualdad y Calidad Educativa

Ministerio de  
**EDUCACIÓN**

## TOMO 2

2018

## Introducción

Desde hace tiempo, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba viene convocando a los docentes y equipos directivos de escuelas de todos los niveles y modalidades a generar instancias de discusión y reflexión, así como propuestas de enseñanza que permitan incorporar los potenciales aportes del *aprendizaje emocional y social* a las prácticas docentes y a la realidad escolar, con el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes. En este marco, iniciamos la producción de materiales de acompañamiento con la publicación –en el año 2017- del documento *Aprendizaje emocional y social: aportes para pensar desde la escuela*, en el cual se compartieron

conceptos claves acerca del *aprendizaje emocional y social* en el ámbito educativo, estableciendo algunas vinculaciones con las Prioridades Pedagógicas *Buen Clima Institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje* y *Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes*, así como con la propuesta de desarrollo de capacidades fundamentales, con énfasis en la capacidad de “Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2017, p.2).

Dando continuidad a la iniciativa, en esta oportunidad acercamos a las escuelas una serie de nuevos fascículos que pretenden recuperar y hacer visibles las oportunidades curriculares para el aprendizaje emocional y social en cada uno de los niveles de la Educación Obligatoria. En este Fascículo 2, nos ocupamos de la Educación Inicial.

*Enseñar y aportar al crecimiento* de nuestros estudiantes no conforman opciones excluyentes. Muy por el contrario, la enseñanza –en todos los campos de conocimiento- *ayuda a crecer*, en la medida en que genera ambientes de aprendizaje que promueven el pleno desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas, les habilita variados modos de expresión, pone en marcha procesos de alfabetización cultural que enriquecen el desarrollo personal y social. En este sentido, y más allá de los aprendizajes y contenidos específicos de cada campo, se trata de una tarea de todas y todos quienes nos desempeñamos en las escuelas.

Una educación de calidad es aquella que impulsa una formación integral que propicie el desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de todo ser humano. En esta línea, los Diseños y Propuestas Curriculares de nuestra provincia apuestan a que las escuelas ofrezcan las condiciones necesarias para un desarrollo integral de las y los estudiantes. Un desarrollo que procure el máximo despliegue de potencialidad de la persona y fortalezca la confianza en las propias posibilidades de aprender.

Acompañar significa entonces promover en las y los estudiantes el desarrollo afectivo, y emocional y social. *Enseñar* no puede reducirse sólo a transmitir contenidos. La preciosa tarea de la enseñanza contribuye a generar interrogantes en torno a las miradas sobre la vida en común, permitiendo así que las y los estudiantes no sólo formen un *pensamiento* sino que, en simultáneo, desarrollen también una *sensibilidad* tal que les abra la posibilidad de construir un mundo más justo.

En este sentido, podemos decir que la educación emocional se encuentra en el corazón del enfoque de enseñanza que se propicia desde los Diseños y Propuestas Curriculares vigentes. Ayudamos a crecer a nuestras y nuestros estudiantes porque intervenimos para que avancen progresivamente en la construcción de una imagen positiva de sí mismos, amplíen sus

horizontes culturales y enriquezcan su camino de búsqueda de la felicidad. *Saberes y emociones* convergen así en la formación de una identidad personal con respeto y estima de sí, en la que cada estudiante llega a reconocerse, al mismo tiempo, igual en dignidad y particular en sus atributos, participe de los mismos derechos y responsable de sus propias elecciones.

Desde el posicionamiento de los Diseños Curriculares vigentes, la enseñanza requiere establecer una relación de confianza y de reconocimiento hacia las y los estudiantes. La confianza se expresa en cómo se dirige el docente a sus estudiantes, en lo que apuesta por ellos, en el poder que tiene de educarlas/os, de hacer todo lo posible para que ello suceda; en la búsqueda de los medios para lograrlo. La confianza se expresa así en una promesa, en un futuro que depende de nuestras propias acciones; una acción que se debe asumir responsablemente. El reconocimiento implica entonces mirar a las y los estudiantes como sujetos de derechos y de obligaciones, lo que exige formarlos en la autonomía y en la responsabilidad.

A partir de este posicionamiento de la política educativa provincial es que la educación emocional no debe ser considerada como una tarea sólo de algunas o algunos docentes de la escuela, sino que será responsabilidad compartida por todas y todos los adultos de la institución, cada cual desde su lugar y función. Las y los docentes tenemos una hoja de ruta ineludible, indicada en el Encuadre General de cada Diseño Curricular. Más aún, en los campos de conocimiento específicos es el mismo texto curricular el que ofrece múltiples oportunidades para el abordaje de las emociones.

Si admitimos que las y los estudiantes realizan aprendizajes de diferente orden (motrices, cognitivos, sociales, artísticos, afectivos, etc.), como docentes debemos también admitir que la valoración y cotejo de aprendizajes meramente disciplinares no arrojaría resultados integrales al momento de la evaluación. En algunas ocasiones, las y los docentes pensamos que atender a todos los órdenes en los que acontecen aprendizajes iría necesariamente en desmedro de los aprendizajes específicos de los campos de conocimiento: esto es una falacia. Muy por el contrario, enseñar matemática, por ejemplo, proponiendo escenarios en los que las y los estudiantes se piensen y sientan como integrantes de una comunidad que aprende (matemática, en este caso), despierta y propicia *un sentir* en relación con el aprendizaje de la matemática, un sentir más compartido y entusiasta que el que puede generar un aprendizaje individual. Y la matemática propiamente dicha se aprenderá igual (y mejor). Es así que la forma de plantear y de organizar las actividades en las que participarán las y los estudiantes influye directamente en las actitudes que éstas y éstos desarrollan hacia los saberes específicos de cada campo de conocimiento y en el modo en que conciben su aprendizaje.

En este fascículo de la Colección, hemos identificado en cada campo de conocimiento de la Educación Inicial algunas oportunidades curriculares para fortalecer los aprendizajes emocionales y sociales en la escuela, a partir de las propuestas pedagógicas propiamente dichas. Para desarrollar esta tarea satisfactoriamente, las y los docentes deberán trabajar a partir de vivencias personales de sus estudiantes, que recuperen la lectura de contextos cercanos y que promuevan el interés por aprender. En este sentido, el interés resulta un componente motivacional imprescindible del aprendizaje, constituyéndose en el motor que permite y genera curiosidad y sostiene en el tiempo un proceso fructífero de descubrimiento.

Debemos animarnos a tensionar el preconcepto de que existen campos de conocimiento (*Matemática o Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología*, por ejemplo) en los que circulan saberes “duros”, en torno a los cuales no sería posible propiciar o favorecer el desarrollo personal integral. Ese es uno de los mitos que aún sigue vigente, como si la educación emocional y social sólo pudiese propiciarse desde *Educación Artística o Identidad y Convivencia*, por ejemplo. O peor aún, creyendo que los aprendizajes emocionales y sociales acontecen “naturalmente”, sin poder las y los docentes proponerse el desarrollo de prácticas de la enseñanza que tiendan a su logro.

Invitamos a cada docente a efectuar una lectura atenta de las oportunidades curriculares que su campo de conocimiento ofrece para el desarrollo de aprendizajes emocionales y sociales, siempre en el marco de la prescripción que contiene el Encuadre General del Diseño Curricular de la Educación Inicial. Luego de la lectura, podrán revisar sus planificaciones o planes de clases, para comprobar si han tenido en cuenta (y en qué medida) los aspectos vinculados con aprendizajes emocionales y sociales.

En este sentido, recordamos que en los Diseños Curriculares se propone la “metacogni-emoción”, entendida como el proceso de reflexión y revisión acerca de las propias emociones. Las y los docentes (de toda la escuela) procurarán propiciar oportunidades para que sus estudiantes profundicen el conocimiento y el manejo del mundo afectivo a través del reconocimiento de la relación existente entre las emociones y los pensamientos, de la posibilidad de optar por un curso de acción u otro a partir de la integración entre *sentir-pensar-hacer*, de manera que lo afectivo y lo cognitivo se enriquezcan mutuamente.

En el mundo en el que hoy vivimos, la escuela debe prestar especial atención al desarrollo de sujetos *emocionalmente inteligentes*, conocedores de las sensaciones que experimentan, de la resonancia que los hechos tienen en su interior, de las acciones a las que se sienten impulsados por los sentimientos y pensamientos, etc. Sólo esas y esos estudiantes estarán en condiciones de delinear proyectos de vida conscientes de sus derechos y obligaciones, involucrándose progresivamente en procesos de transformación de las inequidades sociales.

Como se señala en el Encuadre teórico metodológico del Diseño Curricular de la Educación Inicial:

Si la educación pretende bregar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice las condiciones para que esa persona, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integrada a la sociedad, se prepare, en tanto ciudadano, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social (p.6).

Esas actitudes no se logran de un día para el otro, sino que requieren del trabajo constante de todas y todos en la escuela, para lograr el cambio esperado.

## Aprendizajes emocionales y sociales en el Nivel Inicial

Encuadre Campos de conocimiento	Referencias explícitas en el Diseño Curricular <sup>1</sup>
Encuadre general	<p><b>ENCUADRE TEÓRICO - METODOLÓGICO</b></p> <p><b>LINEAMIENTOS JURÍDICO - POLÍTICOS</b></p> <p>Estas intenciones pretenden instalar una educación de calidad, entendida como aquella que impulsa una formación integral, que tienda al desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, <b>afectiva</b>, <b>social</b> y política de todo ser humano.</p> <p>En la <i>Ley Provincial 9870</i>, se reconoce <b>el rol de la familia como primera educadora</b> y a la Educación Inicial como apoyo y complemento de su acción educativa. Asimismo, se plantea la necesidad de promover el aprendizaje y desarrollo de los niños - sujetos de derecho, partícipes activos de un proceso de formación integral -, su capacidad creativa, de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje, la formación corporal y motriz, con soporte en el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, <b>afectivo</b>, ético, estético, motor y <b>social</b>.</p> <p><b>Intencionalidades formativas de la Educación Inicial</b></p> <p>En su Artículo 28, la <i>Ley provincial 9870</i> expresa: <i>La educación inicial en la Provincia asegurará la formación integral y asistencia del niño, orientándose a la obtención de los siguientes objetivos fundamentales:</i></p> <p>(...) <i>b) Promover en las niñas y niños la solidaridad, <b>autoestima, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismos y a los demás;</b></i></p> <p><i>d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, <b>afectivo, ético, estético, motor y social;</b> (...)</i></p> <p>La Educación Inicial posee propósitos claros que aluden al desarrollo de las capacidades* de los niños pequeños. Éstos ingresan al Jardín con un cúmulo de habilidades, experiencias y conocimientos que han adquirido con su familia, en su entorno familiar o en los demás ambientes sociales de procedencia y poseen enormes potencialidades de aprendizaje. En este sentido, durante el trayecto de la Educación Inicial, salas de 3, 4 y 5 años, se ofrecerán oportunidades de aprendizaje sistemáticas, continuas y gradualmente más complejas que favorezcan en los niños el logro progresivo de las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar y comunicar <b>sentimientos</b>, experiencias, ideas y fantasías, a través de los distintos lenguajes (oral, escrito, plástico, musical y corporal).</li> <li>- <b>Confiar</b> en sus posibilidades y aceptar las limitaciones propias y ajenas.</li> <li>- Integrarse progresivamente en la vida institucional con <b>actitudes de solidaridad y cooperación</b>.</li> <li>- Poner de manifiesto actitudes de <b>respeto hacia sí mismos y los demás</b> en el proceso de interacción social.</li> </ul> <p>*Capacidades que están asociadas a procesos cognitivos y <b>socio-afectivos</b>, que garantizan la formación integral de la persona y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Como rasgos distintivos de las capacidades fundamentales podemos señalar que poseen un alto grado de complejidad, que guardan una estrecha</p>

<sup>1</sup>En negrita, hemos destacado algunas palabras y expresiones más directamente vinculadas con el aprendizaje emocional y social.

relación con las grandes intencionalidades del currículo, se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona.

## CONCEPTUALIZACIONES FUNDAMENTALES

### Infancia

... Los aportes de la Sociología de la Infancia permitirían pensar algunos conceptos orientadores de una propuesta curricular y pedagógica. No es lo mismo pensar un diseño para un sujeto simbolizado como *tábula rasa*, que criar y enseñar a sujetos que portan matrices culturales. Es precisamente este reconocimiento el que convoca a un esfuerzo por identificar, potenciar, enriquecer y ofrecer trayectos diversos, sobre bases que el sujeto porta. Estas nociones podrían sintetizarse de la siguiente manera: (...)

- **la felicidad** -aspiración humana- derecho de todos los niños y responsabilidad ética de los adultos para con ellos;

### Infancias, aprendizajes y enseñanzas

Esta nueva visión que se intenta promover no implica de ningún modo desconocer que existen “invariantes del desarrollo” intelectual, **psico-afectivo**, sexual, etc. y que es posible y necesario acceder a ellas con diseños de investigación apropiados, evitando tanto los riesgos del reduccionismo evolutivista como los del historicismo y el relativismo *in extremis*.

### Sobre el enseñar como una forma de ayudar a crecer

Muchas veces, cuando se toman en consideración las formas de enseñar propias de la educación infantil, se cae en un falso dilema que lleva a pensar que si se enseña, no se deja crecer. Y tal dilema es falso porque, precisamente, pensar la enseñanza en la educación inicial equivale a pensar una de las formas de ayudar a crecer, atendiendo a las necesidades de los niños y ofreciendo las oportunidades para que desarrollen acciones, construyan significados, comuniquen deseos, **expresen sentimientos**, preocupaciones, se constituyan en **sujetos sociales** con pleno derecho a ser escuchados, atendidos, **amados** y capaces de jugar, crear y disfrutar del tiempo compartido con otros.

“Enseñar” y “dejar crecer” no conforman, así, opciones excluyentes. La enseñanza ayuda a crecer cuando:

- Genera un ambiente enriquecido en tanto ofrece **oportunidades lúdicas, expresivas, sociales**, exploratorias-

- Permite al niño desplegar sus potencialidades, contando con adultos disponibles para interactuar y **brindar la seguridad afectiva necesaria**. (...)

- Desarrolla procesos de alfabetización cultural que enriquecen el **desarrollo personal y social** de los niños pequeños.

- Propicia la construcción de **la propia experiencia** y la posibilidad de compartirla con otros.

- Acompaña al niño en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, **las acciones, los gestos, los modos de actuar**, los festejos, las costumbres (...)

Desde la perspectiva de B. Rogoff (1990), la modalidad en que, en la educación infantil, se transmite a los niños la cultura, las habilidades, la necesidad de autonomía, la seguridad para confiar en los otros, adquiere formas particulares tales como observar, armar escenarios, acompañar con la palabra, realizar acciones conjuntamente con los niños.

### Las nuevas configuraciones familiares

El ser humano requiere de asistencia y cuidado para sobrevivir; pero no sólo necesita alimento y abrigo, sino que requiere de **vínculos afectivos** - amor, límites y cobijo - para desarrollar su estructura personal, posibilitando incluirse como *Yo* en vías de reconocerse por diferenciación con otros y socializarse, formar parte de la

comunidad en la que nació y crece. Una de las funciones familiares tiene que ver, justamente, con el afecto que permite a los niños sentirse amados por otros que los amparan, pero que a su vez van trazándole límites a su natural egocentrismo. He aquí funciones de subjetivación. Construcción subjetiva que requiere también de la cultura, cultura entendida como herencia, legado de todo aquello producido por el actuar humano y que por tanto produce humanidad en los recién llegados (Arendt, 1996): la historia, el arte, los modos de producción, las costumbres, los valores... El universo de significaciones en que nace y debería incluirse. Cultura para que se integre, para que la cuestione y la transforme. En este punto aparece también la constitución del sujeto político y ético, capaz de introducir disenso (transformar, rebelarse, cuestionar-se), incorporarse al espacio público como ser dialogante.

#### **Escuela - familias: vínculos posibles**

Los procesos de desintegración social, desinstitucionalización y deslocalización (pérdidas de lugares familiares, comunitarios, culturales y laborales) han modificado las pautas de socialización contemporáneas, en los últimos 20 años. Como afirma Lascano (1999), *la socialización se hace en el niño a partir de un proceso complejo que comprende desde el reconocimiento de sí mismo y de su cuerpo como externalidad, la adquisición de sistemas simbólicos y del lenguaje, hasta la construcción del pensamiento abstracto. Para ello debe haber otros actores sociales que interactúen con el niño en un **marco especial de protección, nutrición y afecto***. Hoy las familias y los jardines de infantes funcionan como escenarios de crianza primarios y secundarios, alternativamente, en forma complementaria. Estas transformaciones que han sufrido las familias - ámbito privado - y las escuelas - ámbito público - requieren en la actualidad pensar las funciones de crianza, acompañamiento y transmisión de manera contextual, tramitando, a partir de acuerdos, cómo serán los modos de acompañamiento posibles y considerando como oportunidades el bagaje que, desde sus contextos, traen los niños.

#### **El juego**

El artículo 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* afirma: *“El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales”*. Desde este marco, la Jurisdicción refuerza el concepto de juego como derecho del niño y sostiene su centralidad en la Educación Inicial, como construcción social imprescindible para la infancia, actividad decisiva en el proceso de desarrollo cognitivo, **psicosocial, afectivo**, corporal y motriz y, por lo tanto, contenido y estrategia del Nivel.

Para jugar un juego con otros, hay que comparar acciones para diseñar estrategias; es necesario mantener “en mente” las reglas y objetivos del juego que ofician de parámetro de las acciones, y es indispensable ponerse de acuerdo con respecto a las reglas antes de empezar a jugar. Para lograrlo, hay que explicar -de tal modo que los otros entiendan- el propio punto de vista, comprender el de los otros y construir conjuntamente una posición común. Al mismo tiempo, el jugar provoca un **sentimiento de satisfacción y felicidad** en el niño: *al jugar, puede desplazar sus miedos, angustias y problemas; la acción repite en el juego todas las situaciones, esto le permite ejercer un dominio sobre objetos externos a su alcance, hacer activo lo sufrido, cambiar un final, tolerar papeles que le gustan menos o que le están prohibidos y repetir a voluntad lo placentero (...)*

Reconocer al juego como fundamental para **el buen desarrollo de los niños**, implica para el Jardín de Infantes hacer que los niños jueguen, que sigan jugando, que jueguen de distintas maneras y a diferentes juegos. Como afirma Ana Malajovich (2000), *el juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables pero además, es una necesidad que la escuela debe no sólo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue. (...)*

Finalizado el juego, es necesario un tiempo destinado a la evaluación acerca de las ideas, estrategias y **sentimientos presentes en la dinámica**. La reflexión dependerá de la propuesta lúdica y del grupo concreto, pero se enfatiza la importancia de la

	<p>participación activa de los niños en estas instancias. Se sugiere, por ejemplo, acercarse a los grupos para consultarles qué elementos/materiales necesitarían para la próxima vez que jueguen; o ayudarlos a comunicar algo significativo que sucedió o se evidenció durante el juego: preferencias, intereses, destrezas, habilidades cognitivas, estrategias de interacción, actitudes, valores; ayudarlos a reconocer las dificultades y conflictos que han tenido y discutir cómo los han ido superando. Es relevante que este momento de cierre del juego no sea descuidado ya que constituye una oportunidad propicia para la construcción de aprendizajes valiosos.</p> <p><b>DECISIONES Y ORIENTACIONES CURRICULARES</b></p> <p><b>Orientaciones para la enseñanza y la evaluación</b></p> <p><b>En relación con la evaluación de los procesos de aprendizaje en la escuela y en la sala</b></p> <p>Específicamente en relación con la evaluación en Educación Inicial, será fundamental que el docente tenga en cuenta que: (...)</p> <p>- No todos los contenidos se pueden evaluar de la misma manera (los niños realizan aprendizajes de diferente orden: motrices, cognitivos, <b>sociales</b>, artísticos, <b>afectivos</b>, etc.).</p>
<p><b>Lenguaje y Literatura</b></p>	<p><b>PRESENTACIÓN</b></p> <p><b>Consideraciones generales</b></p> <p>El desarrollo del lenguaje, a la vez que marcha indisolublemente unido al <b>devenir de la vida afectiva</b>, cumple una función de mediación entre el sujeto y el mundo natural y social que, para ser aprehendido y comprendido, necesita ser nombrado, designado. Por otra parte, en el niño, lenguaje y acción mantienen una estrecha relación: a medida que se amplía el universo de significaciones, su accionar se transforma cualitativamente. La apropiación de la palabra y su sentido constituye un reaseguro de que ésta le corresponde y, así, a través del nombrar, hace presente lo ausente y -en este sentido- lo <i>posee</i>.</p> <p><b>Diversidad cultural y multilingüismo</b></p> <p>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 Jardín ya se han apropiado de diversos recursos verbales que dan cuenta de las particularidades de los usos lingüísticos de su contexto de procedencia. Esos usos lingüísticos, esa primera lengua de la infancia, la de las relaciones familiares, la que ha servido plenamente para nombrar y significar el mundo propio y para <b>“decir” los afectos y las necesidades de todos los días</b>, puede ser o resultar al niño muy diferente de la que se emplea en el Jardín. Tal diferencia no es un déficit ni un desajuste que la escuela (y el docente) han de proponerse “subsanan”; tampoco una incorrección que hay que sancionar (<i>¡así no se dice!</i>), subestimar ni silenciar (...)</p> <p>La sala ha de ser, entonces, un espacio propicio para conocer y valorar el lenguaje de las familias y las comunidades que -a través de las voces de los niños- comienzan a habitar el universo discursivo del Jardín. Pero esta “mirada” no requiere sólo de la aceptación y valoración de las posibles lenguas en contacto y de las variedades no estándares (aceptación que podría no ser más que una forma de condescendencia, igualmente discriminadora), sino que demanda “abrir” el espacio de la sala para propiciar prácticas de lenguaje que favorezcan el diálogo, el mutuo conocimiento, el despliegue de la diversidad, con lo cual se contribuye al <b>fortalecimiento de la autoestima de los niños</b>, así como a la consolidación del <b>entramado social</b>, y se trabaja por hacer efectiva la igualdad y la inclusión.</p> <p><b>APRENDIZAJES Y CONTENIDOS</b></p> <p><b>Literatura en la Educación Inicial</b></p> <p>A través del lenguaje y de los intercambios comunicativos que éste posibilita, el niño accede y participa en el universo de las tradiciones y costumbres de la comunidad,</p>

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, 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. La experiencia literaria -dice Yolanda Reyes (2005) -, **vinculada al afecto** de los adultos significativos y la constatación permanente de las estrechas conexiones entre los libros y la vida constituyen un sustrato de **“nutrición emocional”**, vital para esta etapa.

La frecuentación de la literatura permite el ingreso en un nuevo orden simbólico, a otros modos de decir, en los que el lenguaje adquiere toda su plenitud significante. Para *pensar, hace falta haber imaginado antes mucho*, dice 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.

... 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 conocer diversas maneras de ver, enfrentar y resolver 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.

... El contacto frecuente con la literatura desarrolla y amplía el capital simbólico del niño y lo acerca al patrimonio cultural oral y escrito regional, nacional y universal. El acercamiento asiduo a los textos literarios que incluyen aventuras, humor y fantasía y el contacto con el lenguaje poético promueven el sentido estético, **el gusto por la lectura y el interés por la utilización de la palabra como herramienta creativa**.

#### **OBJETIVOS**

(Salas de 3, 4 y 5 años)

- Desarrollar y fortalecer **su confianza** respecto de sus propias capacidades expresivas y comunicativas a través del lenguaje oral.
- Utilizar la palabra como herramienta creativa.
- Participar en situaciones de interacción sociocomunicativa con progresiva conciencia de las capacidades, las actitudes, las convenciones y los valores implicados.
- Fortalecer su capacidad de expresar y compartir ideas, **sentimientos**, experiencias, deseos y preferencias, demostrando interés por ser escuchado y entendido.

#### **APRENDIZAJES Y CONTENIDOS**

Eje: **Lenguaje Oral**

(Sala de 3 años)

- Expresión de necesidades, **emociones, sentimientos** y deseos.
- **Verbalización de gustos y preferencias**.
- **Relato**, para darlas a conocer a otros, **de vivencias y experiencias personales**.

(Sala de 4 y 5 años)

- Intercambio en torno a **gustos/disgustos, preferencias, estados de ánimo**, opiniones, acuerdos y desacuerdos, a través de **expresiones cada vez más complejas**.

Eje: **Literatura**

(Salas de 3, 4 y 5 años)

- Vinculación entre distintos componentes de la historia narrada (los sucesos, los

ambientes, los personajes), sus propias **vivencias y experiencias**, sus **sentimientos y emociones**.

- Escucha de cuentos breves y fábulas e intervenciones espontáneas sobre lo escuchado. Expresión de sensaciones y **emociones** a partir de los efectos que los textos escuchados puedan haber producido.

- Expresión de **sensaciones y emociones** a partir de los efectos que los textos escuchados puedan haber producido.

#### **ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA**

##### **La sala como escenario comunicativo**

Es fundamental que las experiencias de lenguaje y comunicación que se promuevan en la sala 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 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.

##### **Las prácticas del lenguaje oral en la sala y en el Jardín**

La ampliación del repertorio léxico, el aprendizaje de nuevas palabras y expresiones, el desarrollo de la capacidad de elaborar y verbalizar ideas cada vez más complejas, completas y coherentes constituyen en sí mismos objetivos del aprendizaje lingüístico propio del campo. No obstante, también han de ser objeto de un tratamiento sistemático porque inciden de modo relevante en el desarrollo cognitivo, en la posibilidad de aprehender, entender y explicar la realidad natural y social y en la capacidad de comunicación en la dimensión receptiva y productiva. Para que tales logros sean posibles, no pueden quedar librados a la improvisación o la mera ocasionalidad. Será necesario planificar y llevar adelante una secuencia de actividades que avanzarán desde la exploración, hacia el uso (primero espontáneo, luego intencional) y la reflexión sobre el uso. En este “camino” será fundamental la actuación del docente:

(...) - como mediador en el proceso de búsqueda: *¿qué es? ¿cómo es? ¿qué hace? ¿dónde, cómo está? ¿qué siente? ¿qué quiere? ¿qué busca? ¿qué necesita? ¿estará bien si digo...? ¿quiere decir lo mismo? ¿cómo lo podemos decir de otra manera? Y si es parecido, ¿cómo lo digo? y si es lo contrario, ¿cómo lo digo? ¿en qué otras palabras pensamos cuando decimos...? ¿conocen otras palabras que tengan que ver con ...? ¿a qué cosas me puedo referir cuando digo ANIMALES, JUGUETES, VESTIMENTA, SENTIMIENTOS...? ¿qué palabra me sirve para nombrar a una muñeca, un trencito, una pelota...?* constituyen, entre otras, intervenciones problematizadoras del lenguaje.

##### **Las prácticas del lenguaje escrito en la sala y en el Jardín**

... corresponderá al docente la planificación y gestión de situaciones en las que:

...- Se tengan en cuenta los distintos propósitos que guían las prácticas sociales de lectura y escritura: leer para disfrutar de la lectura, para buscar información, para seguir instrucciones; escribir **para expresar sentimientos**, necesidades e ideas, para comunicarnos con alguien que está lejos o con quien no podemos sostener una interacción inmediata; para registrar y conservar información, para intentar conseguir algo (material o simbólico), para jugar y crear con el lenguaje, etc.

##### **Literatura en la sala y el Jardín**

	<p>[Sobre los criterios para la selección de textos literarios]</p> <p>El criterio de la calidad estética del texto es uno de los principios rectores en el proceso de selección. Pero se trata de no caer en una postura esteticista, que restrinja el concepto de belleza a unos ciertos y determinados usos del lenguaje o la circunscriba a ciertos parámetros elitistas y hegemónicos de lo que ha de entenderse por “bello”. Podríamos decir que la dimensión estética de un texto está en directa relación con su polisemia, con su potencialidad para “extrañar” lo habitual y cotidiano, con su poder movilizador <b>no sólo de las emociones</b>, sino también del pensamiento y los valores. Por ello, más que buscar un texto estético en sí mismo, quizá debiéramos preguntarnos –al momento de la selección- hasta qué punto ese texto podrá ofrecer posibilidades de lo que Rosenblat (1995) llama una <i>lectura estética</i>, esto es, <i>la experiencia literaria</i>, una experiencia que favorezca la movilidad de la sensación, el impulso, <b>la emoción</b> y el pensamiento. Se trata de encontrar ese texto que habilitará “...la mirada fascinada, la cual no es nada más que ese dejo de sorpresa, disfrute, reflexión, interpretaciones y lecturas posibles que puede construir un lector...” (Puerta, 2000, p. 4).</p>
<p><b>Matemática</b></p>	<p><b>ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA</b></p> <p><b>Aprender matemática: ser parte de una comunidad de niños “aprendiendo matemática”.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ofrecerán oportunidades para que los niños se aproximen a la “actividad matemática” en el Jardín, <b>adquiriendo progresivamente confianza en sus producciones</b> y en la tarea conjunta. Las propuestas grupales permitirán discutir y confrontar resoluciones aceptando esta situación como un encuentro de ideas similares o diferentes de la propia; <b>desarrollando actitudes</b> de búsqueda, de exploración, que los <b>estimulen a probar, a arriesgar, a considerar su error o el del compañero como parte del proceso de aprender</b>. También las <b>actitudes cooperativas</b> se conquistan frente a la tarea con otros ya que favorece la aceptación de modos de resolver diferentes de los propios, para que <b>confíen progresivamente en sus conocimientos</b>, en los de los pares y en las posibilidades de seguir aprendiendo.</li> <li>- Alternar propuestas para todos los niños con otras para pequeños grupos de dos a cuatro integrantes, favorece el nivel de <b>participación y compromiso</b> durante toda la actividad.</li> <li>...- Sin lugar a dudas, <b>el rol docente</b> será central, tanto en la selección de la propuesta como en los modos de organizar a los niños, en la <b>confianza que transmita</b>, en los tiempos que brinde para construir y reconstruir, para volver a intentar.</li> </ul> <p><b>Resolver problemas en el Jardín</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Los juegos reglados</b>, las actividades que desafíen las posibilidades intelectuales de los niños son “problemas” acordes al trabajo matemático del Jardín. <b>Adaptarse a una regla y perseguir un objetivo</b> como finalidad del jugador, son condiciones propicias para el trabajo matemático. En efecto, los <b>niños perciben algo a conquistar, a conseguir</b>, una meta a la cual llegar. Esto permitirá representarse una posible solución y <b>tomar decisiones con creciente independencia del docente</b>. Si se propone a los niños un juego en el que hay que respetar ciertas reglas - aunque sean muy sencillas - ellos asumen como propio ese objetivo, independientemente del contexto escolar de que se trate. Son los mismos niños los que señalarán si un participante del juego lo hace bien o no, si hizo trampa para ganar, si olvidó una regla o no respetó un turno.</li> </ul> <p><b>Hacer avanzar los conocimientos que los estudiantes poseen.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Preverá y variará la organización del grupo</b>. Se trata de anticipar las mejores condiciones de trabajo grupal según la propuesta que los niños van a realizar.</li> </ul> <p>El tipo de organización y <b>la forma de interactuar con los compañeros son</b></p>

	<p><b>condiciones sumamente importantes para que los niños evolucionen y se comprometan con una propuesta.</b> El pequeño grupo (de no más de cuatro niños) suele ser una buena propuesta para ciertos juegos, pero hay que considerar que si la participación es individual –por ejemplo si tienen que tirar un cubilete con dado o mover su ficha en una pista - deben saber o aprender a esperar su turno, cuestión que suele ser más adecuada para una sala de 5 años.</p> <p>El trabajo en pequeños grupos <b>favorece la comunicación</b> de ideas, <b>la creación</b> de estrategias, <b>el intercambio</b> de puntos de vista.</p> <p>- Establecerá el uso de espacios y del tiempo; de acuerdo a las actividades, éstas podrán ser realizadas también fuera del aula. El docente deberá destinar los tiempos suficientes para dar la posibilidad de <b>que los niños puedan crear, comentar</b>. Así, por ejemplo, ante un juego con reglas, deberá pensar en el tiempo necesario para que los niños comprendan las reglas, para que argumenten, para <b>que defiendan los puntos que lograron y acepten los puntos logrados por otros</b>.</p>
<p><b>Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología</b></p>	<p><b>PRESENTACIÓN</b></p> <p>... El ambiente, entonces, posee un carácter diverso, complejo y dinámico; está sujeto a un continuo cambio y, a la vez, se mantienen ciertas características que permiten identificar no sólo la diversidad sino también la continuidad de los seres, de los objetos y de las creaciones culturales. Desde esta perspectiva, su abordaje debe realizarse de forma sistémica, incluyendo y complementando diferentes miradas, lo que favorecerá el conocimiento de la realidad sobre la base de las experiencias, las percepciones, <b>las vivencias</b> y las representaciones, en un marco que tiende al desarrollo de la conciencia de conservación del equilibrio ecológico.</p> <p>Las características del ambiente dan lugar al planteo permanente de interrogantes que requieren de respuestas en el proceso de comprensión y construcción de la realidad, que se inicia tempranamente y se continúa durante el transcurso de la vida. Por ello, abordar el ambiente en el Nivel Inicial supone tomar como referencia la escala del <b>espacio vivido</b> (el niño, en un principio, no comprende el espacio, ni tiene un concepto de él, sino que su percepción se limita a <b>lo que vive</b> gracias a su movimiento y a su acción directa sobre el mismo) y del <b>tiempo personal</b> (noción de tiempo ligada a <b>las vivencias y la emotividad</b>. Se lo puede considerar como el <i>mapa</i> de los hechos más relevantes de nuestra vida), que son descubiertos por los niños de una manera natural y activa. A partir de la exploración, se pueden recuperar los significados construidos en la experiencia cotidiana para <i>convertir el ambiente en objeto de conocimiento</i>, desde una mirada integral e integrada de las ciencias naturales y sociales, para llegar, así, al reconocimiento de la necesidad y la importancia de cuidarlo, mejorarlo y conservarlo con el uso de tecnologías apropiadas. Los niños, como protagonistas de sus vivencias, <b>amplían la conciencia de sí</b> en su encuentro con el ambiente. Actuando en él, experimentan posibilidades y limitaciones y -de esta manera- acceden a diversas formas de pensamiento, acción, comunicación y valoración.</p> <p><b>APRENDIZAJES y CONTENIDOS</b></p> <p>Identificación de la(s) familia(s) como la organización social primaria en relación con el <b>sostenimiento afectivo, la protección</b>, el alimento, entre otros.</p> <p><b>Respeto, valoración y cuidado</b> de los seres vivos.</p> <p><b>Respeto</b> por las diferencias físicas.</p> <p>Distinción entre aquello que da <b>placer o displacer</b>, que nos enferma o nos mantiene sanos.</p> <p><b>ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA</b></p> <p><b>Enseñar ciencias en el Jardín de Infantes</b></p> <p>Es fundamental acompañar progresivamente a los niños a explorar, <b>sentir</b>, comprender y describir el ambiente, a partir del espacio y del <b>tiempo vivido</b>, desde una perspectiva cada vez más elaborada y sistemática; es decir, <b>facilitarles el</b></p>

	<p><b>descubrimiento</b> de aspectos o elementos del ambiente que no forman parte de los referentes habituales de su experiencia, o bien el poder encontrar nuevos matices en los fenómenos naturales, los objetos construidos por el hombre, las herramientas e instrumentos, los grupos sociales y sus interacciones, en distintas escalas espaciales y temporales.</p> <p><b>Ciencias Naturales en el Jardín de Infantes</b></p> <p>Al hacer referencia al conocimiento del cuerpo humano, se debe partir de su exploración, realizando, primero, la identificación del cuerpo en su conjunto; luego, la de las grandes partes que lo componen, para profundizar paulatinamente en el reconocimiento de las partes blandas y duras o rígidas y flexibles. (...) Una estrategia posible es 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.) (...) A partir del conocimiento biológico corporal, es conveniente que los niños <b>exploren sus emociones, sensaciones y sentimientos, en atención a la integralidad de las personas.</b></p> <p><b>Educación tecnológica en el Jardín de Infantes</b></p> <p>Un ejemplo de actividad para proponer es el trabajo con barro, que implica una actividad <b>sensorio-motriz</b> que tiene como protagonistas a las manos, las cuales son instrumentos de <b>percepción, expresión, simbolización y comunicación.</b></p>
<p><b>Identidad y Convivencia</b></p>	<p><b>PRESENTACIÓN</b></p> <p>La identidad es una construcción abierta, a lo largo de toda la experiencia vital: somos lo que hacemos y lo que decimos sobre lo que hacemos; vamos siendo en la narración de nuestras vicisitudes, nuestros logros, nuestros miedos, nuestros desafíos, nuestros encuentros y desencuentros. En este proceso de identificaciones, cada niño va reconociéndose a sí mismo, desarrollando de manera paulatina su conciencia de sí. Por eso, es necesario habilitar un espacio de reflexión escolar sobre quiénes somos y quiénes queremos ser. El vínculo con su propio cuerpo, <b>con sus emociones</b>, con sus posibilidades, implica momentos de descubrimiento y de apropiación en los cuales los niños asocian su autopercepción con representaciones y juicios provenientes de su entorno social. Una responsabilidad significativa de la Educación Inicial es participar en ese <b>proceso socializador</b>, atravesado por orientaciones morales y construcción de identidades.</p> <p><b>La construcción de normas</b></p> <p>En cualquier caso, la construcción del respeto a las normas debería <b>evitar todo tipo de manipulación emocional</b> o promesa de premios materiales o simbólicos a quien obedece. Tales formas de “recompensa” pueden ser entendidas como una suerte de pago o soborno y aunque en un primer momento pueden funcionar a modo de “indicadores externos materiales” – a veces necesarios, por la edad de los niños- es fundamental que ellos comprendan que a las normas hay que atenerse como forma de vida y no sólo en función de “retribuciones”. De lo que se trata, precisamente, es de contribuir a formar sujetos libres, capaces de entender la necesidad de las normas en la vida social.</p> <p><b>El conocimiento y cuidado del propio cuerpo</b></p> <p>La educación en sexualidad es un tipo de formación que busca proporcionar herramientas de cuidado y no modelar comportamientos, en tanto este tipo de educación parte del reconocimiento pleno del sujeto, de su cuerpo y <b>de sus sentimientos</b> como base del trabajo pedagógico. La sexualidad es constitutiva de la condición humana y producto del entramado de dimensiones biológicas, <b>afectivas, sociales</b>, históricas, culturales, psicológicas, éticas y subjetivas que constituyen la identidad de los sujetos. Esto significa el reconocimiento, dentro del ámbito educativo, de los niños en tanto sujetos integrales y sexuados, es decir, con historias singulares y colectivas, llenas de sentidos y significados propios y de atribuciones de sentidos por parte de los otros (pares, familias, adultos/as, escuela, etc.). <b>Sujetos</b></p>

**integrales** que se constituyen en las interacciones con el otro, los otros y el contexto histórico - social que habitan.

La sexualidad se construye desde la infancia en el conocimiento del propio cuerpo, con sus cambios y continuidades, sus necesidades, **emociones** y modos de expresión. Los niños llevan al Jardín sus inquietudes y representaciones sobre la sexualidad, la procreación y los modos de expresar afecto.

Corresponde al Nivel ofrecerles la oportunidad de disponer de un saber que les permita reconocer y comunicar sus deseos y necesidades y también aprender acerca de formas de **cuidado de sí mismos**. En este marco, el contenido específico de este campo de formación incluye:

(...) - el hecho de que la sexualidad se inscribe en el marco de contactos y vínculos con uno mismo y con el otro.

- la construcción de criterios valorativos y normativos. De este modo, promover el cuidado del propio cuerpo (“sintiente” y actuante, sexuado y en desarrollo) contribuye a que cada cual construya su identidad sobre la base del conocimiento y el respeto por sí mismo y por los otros.

- la importancia de los **sentimientos**, actitudes y valores. (...).

#### **OBJETIVOS**

(Sala de 3, 4 y 5 años)

- Expresar y reconocer diversas **emociones y sentimientos**.

#### **APRENDIZAJES Y CONTENIDOS**

(Sala de 3, 4 y 5 años)

- Expresión y comunicación de **sentimientos y emociones básicas** (amor, rechazo, simpatía, bronca, respeto, entre otros). Modalidades e intensidades en sí mismo/a y en otros miembros del grupo.

#### **ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA**

**Aprender a elegir** es un proceso largo y apasionante que contribuye a construir la propia identidad.

El Jardín puede ofrecer oportunidades para que cada niño tome decisiones y explicita sus preferencias a fin de ir construyendo intereses propios, en los juegos, en la elección de objetos y lugares, en la afinidad con otras personas. Así, el Jardín irá dando lugar a escuchar los gustos de los niños en aquello que sea posible. Cuando no sea posible darles a elegir, se explicitarán las razones, ofreciendo una oportunidad de evaluar la distancia entre lo que cada uno quiere y lo que puede en cada contexto.

La tarea del Jardín lleva a distinguir las relaciones entre compañeros/as y el vínculo como amigos/as. Convivir y trabajar con todo el grupo es un propósito de la escuela, pero nadie puede obligar a alguien a que sea amigo/a de otra persona. Por el contrario, la amistad es siempre una elección de afinidad que puede devenir del compañerismo o no. En tal sentido, respetar la elección de cada niño contribuye enormemente al **afianzamiento de sus elecciones afectivas**. Así, se debería evitar todo forzamiento de vínculos sustentado en el deseo del docente más que en el de los niños.

**El conocimiento y cuidado del propio cuerpo.** La curiosidad expresa de cada grupo es un primer parámetro del caudal de información que la enseñanza deberá ofrecer para permitir que cada cual avance en el conocimiento del propio cuerpo, sus rasgos diferenciales y ritmos previsible de desarrollo, los mecanismos de reproducción y procreación, **las modalidades de expresión de afectos en diferentes tipos de relaciones**, etc. En grupos menos demandantes de información, el equipo docente garantizará el acceso a un corpus básico de información y orientaciones sobre cuidado personal y cuidado del otro. La premisa fundamental es generar un clima de confianza y de libertad que anime a los niños a preguntar sobre aquello que les genera curiosidad o los inquieta.

	<p><b>El diálogo</b> es una herramienta clave en este campo de enseñanza, ya que permite y promueve que cada cual exprese sus ideas, escuche al resto, contraste opiniones e intente articularlas, aunque es conveniente revisar algunos aspectos del diálogo en la sala.</p> <p>...- El “intercambio” es, para muchos, un momento que debe respetarse a diario, aunque esto no debería ser tan rígido. A veces resulta violento para los niños que se les pida expresar cuestiones que no siempre desean compartir o que aún están elaborando en sus <b>emociones</b> y pensamiento. Forzar el diálogo puede ser tan perjudicial como impedirlo.</p> <p><b>Los derechos y responsabilidades</b> son un contenido tanto conceptual como actitudinal, pues requieren una comprensión intelectual de sus significados, una <b>disposición emocional</b> y una traducción en las acciones de cada sujeto.</p> <p>- El abordaje de los Derechos del Niño, a través de <b>vivencias</b> y prácticas respetuosas, facilita que desde pequeños comiencen a reconocerse como sujetos de derecho. Si bien el ejercicio de los Derechos debería atravesar la vida escolar, evitando reducirlos a acciones aisladas, en sala de cuatro 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.</p> <p>... En definitiva, se trata de enriquecer la experiencia formativa del Jardín hasta <b>suscitar en cada niño la inquietud de crecer</b> como sujeto de deseo y de acción, como sujeto de derechos y responsabilidades, como miembro activo y solidario de una sociedad que lo recibe en su seno y lo acompaña en su camino.</p>
<p><b>Educación Física</b></p>	<p><b>PRESENTACIÓN</b></p> <p>La corporeidad es el modo de ser de hombres y mujeres, de niños y niñas, y constituye una construcción compleja, atravesada por componentes de naturaleza <b>social</b>, cognitiva, sensorial, <b>emocional</b>, motriz y orgánica.</p> <p><b>En la sala de tres años</b>, se enfatizan las experiencias para la Vivencia Corporal. El niño, en la interacción con el ambiente, va desplegando sus habilidades motrices y avanzando hacia la conquista de su disponibilidad corporal y motriz. Es claramente observable la necesidad de manifestarse inquieto y movilizado hacia la exploración y búsqueda de acciones, sensaciones y <b>emociones</b> que constituyen un continuum.</p> <p>La Educación Física enriquece la experiencia corporal y motriz al facilitar la construcción progresiva de saberes que <b>le permiten sentir</b>: yo me animo, yo puedo, yo sé.</p> <p>Es de este modo que se hace posible la construcción de la corporeidad de cada niño, su singular forma de ser-en-el mundo; se enriquecen sus posibilidades corporales y motrices, avanza en creatividad, autonomía y <b>confianza</b> en sí mismo; experimenta placer y disfrute en las actividades y juegos, al sentirse bien en y con su cuerpo.</p> <p><b>APRENDIZAJES Y CONTENIDOS</b></p> <p>Eje: <b>EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS</b></p> <p>(Sala de 3 años)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en <b>actividades ludomotrices y expresivas</b> que permitan la <b>exteriorización de emociones</b>.</li> </ul> <p>(Sala de 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en <b>actividades expresivas</b> que permitan la exteriorización de sensaciones y <b>emociones</b>.</li> </ul> <p>Eje: <b>EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS</b></p> <p>(Sala de 4 y 5 años)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descubrimiento de sensaciones y <b>emociones</b> durante la realización de <b>actividades corporales y motrices en el ambiente natural</b>.</li> </ul>

	<p><b>ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA</b></p> <p><b>En las salas de 4 y 5 años</b>, el docente podría planificar su intervención para:</p> <p>(...) - Propiciar 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. Se podrán realizar salidas educativas, visitas o recorridos, entre otras posibilidades. Propiciar actividades de exploración sensorial de los elementos naturales. A partir de las actividades lúdicas en la naturaleza, el docente ayudará a los niños a sensibilizarse acerca de su cuidado y protección. Todas las experiencias deben ser placenteras y, para ello, se hace necesario proponer una secuencia adecuada en las tareas que se plantean a los niños, que puede llegar a concluir en una pernoctación. Ello requiere un trabajo previo de preparación para esta experiencia y la <b>contención afectiva</b> necesaria. Resulta esperable que la enseñanza de saberes para la vida en ambientes diversos se aborde en articulación con otros campos de formación (...).</p>
<p><b>Educación Artística</b></p>	<p><b>PRESENTACIÓN</b></p> <p><b>Plástica en la Educación Inicial</b></p> <p>En lo referente a las producciones, los más pequeños abordan la actividad plástica con gran espontaneidad y fluidez, con una actitud lúdica y dando muestras de curiosidad por las distintas tareas que se les proponen y por los materiales y herramientas con los que toman contacto. Esto no significa que todo les resulte igualmente placentero o convocante y algunos niños, en un principio, pueden mostrarse renuentes a ensuciarse, a tocar algún material, o a participar de alguna de las actividades. Será tarea del docente acompañar la incorporación gradual de aquéllos a los que, por diferentes razones, les cuesta participar de las actividades, respetando sus tiempos y <b>ayudándolos desde el afecto</b> a resolver situaciones.</p> <p><b>Lenguaje Musical en la Educación Inicial</b></p> <p>... Las expresiones musicales constituyen una de las fuentes más directas y significativas en el proceso de introducir al niño en el mundo de la cultura. Estas experiencias estarán fundadas en el disfrute, lo lúdico, lo creativo <b>que le permita conectarse con las sensaciones y las emociones</b>. En este campo formativo, es necesario partir de la premisa de que todos pueden cantar y experimentar posibilidades sonoras. No se trata de formar músicos, sino de propiciar el contacto con un lenguaje ancestral que liga al ser humano con sus emociones y que lo vincula con los demás.</p> <p><b>Lenguaje Corporal y Teatral en la Educación Inicial</b></p> <p>El niño llega a la escuela con un bagaje de <b>vivencias</b> que le son propias y particulares y es a través de la experiencia que se le ayuda a <b>que el cuerpo piense y se emocione</b>. Así, la <b>actividad psicoafectiva</b> se traduce y transforma en movimientos, gestos, ademanes o quietud cargados de sentido. Las experiencias con estos lenguajes artísticos le permitirán: (...entre otras) - Gozar de disponer de otras posibilidades para <b>expresar y comunicar emociones, estados de ánimo, alegrías y también temores</b>.</p> <p>La Expresión Teatral en el Nivel Inicial propicia el diálogo de gesto, movimiento y palabra entre sí y de ellos con el <b>mundo de los afectos, las emociones, sensaciones</b>.</p> <p><b>OBJETIVOS</b></p> <p><b>Lenguaje MUSICAL</b></p> <p>Expresar <b>emociones y sentimientos</b> por medio de diferentes expresiones musicales. (sala de 4 y 5)</p> <p><b>Lenguaje CORPORAL Y TEATRAL</b></p> <p>Utilizar la expresión corporal y teatral como medio de expresión y comunicación de sus <b>sentimientos, emociones</b> y pensamientos. (sala de 3 y 4)</p>

Reconocer y utilizar la expresión corporal y teatral como medio de expresión y comunicación de sus **sentimientos, emociones y sensaciones**. (sala de 5)

#### **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS**

##### **PLÁSTICA**

###### **La apreciación de imágenes**

El Jardín apunta a la vinculación de los niños con distintas manifestaciones artísticas, por entender que el arte es parte de las producciones sociales y de la trama cultural. Se concibe a los niños como activos interlocutores del arte, espectadores capaces de construir significados acerca de las imágenes con las que se vinculan. **La apreciación promueve un contacto a la vez sensible, emotivo e inteligente, dando lugar al disfrute y al descubrimiento a través de la mirada y abarca tanto las imágenes del entorno como las producidas por ellos mismos y por diversos artistas.**

##### **LENGUAJE MUSICAL**

###### **Algunas sugerencias para desarrollar la exploración, la producción y la apreciación**

Será importante presentar a los niños un repertorio coral e instrumental amplio y variado que los ponga en contacto y les permita conocer distintas expresiones estéticas y culturales para introducirlos en el mundo sociocultural al que pertenecen de manera natural y creativa, **siempre haciéndolo desde un vínculo que reúna el afecto y la calidad.**

##### **LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL**

###### **Algunas sugerencias para desarrollar la exploración, la producción y la apreciación del Lenguaje Corporal**

En los ejercicios de expresión de sensaciones, **sentimientos y estados de ánimo** puede recurrirse a disparadores como un cuento narrado y mimado simultáneamente por el docente, o bien a hacer juegos mímicos en parejas.

###### **Algunas sugerencias para desarrollar la exploración, la producción y la apreciación en el campo del Lenguaje Teatral**

La estrategia de abordaje pedagógico es el juego simbólico con un enfoque globalizador, entendido como representación imaginada de **situaciones vivenciadas**. Es un juego de representación que procesa psicológicamente diversidad de información y construye diferentes competencias. La dramatización espontánea de situaciones o hechos que impactan en la vida del niño ocurre durante el juego simbólico o en los juegos de imitación. A través de él, **los pequeños manifiestan y comunican sus vivencias, emociones, necesidades e intereses.**

## **Referencias**

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2012). Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012- 2020. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2017). *Aprendizaje emocional y social: aportes para pensar desde la escuela*. Córdoba, Argentina: Autor.

## **EQUIPO DE TRABAJO**

### **Elaboración**

Claudio Barbero

### **Colaboración**

Horacio Ferreyra

Lucas Herrera

Mariana Vallejo

Equipos técnicos del Área de Desarrollo Curricular: *Lengua y Literatura, Matemática y Educación Tecnológica, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Educación Física, Educación Artística*

### **Corrección de estilo:**

Silvia Vidales

### **Diseño gráfico:**

María Laura González Gadea

Mariana Mugna



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.

Las publicaciones de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) se encuentran disponibles en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar>

22 de mayo 2018

## AUTORIDADES

**Gobernador de la Provincia de Córdoba**

*Cr. Juan Schiaretti*

**Presidente Provisorio Cámara Legislativa**

*Dr. Oscar Félix González*

**Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba**

*Prof. Walter Mario Grahovac*

**Secretaría de Educación**

*Prof. Delia María Provinciali*

**Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa**

*Dr. Horacio Ademar Ferreyra*

**Directora General de Educación Inicial**

*Lic. Edith Teresa Flores*

**Directora General de Educación Primaria**

*Lic. Stella Maris Adrover*

**Director General de Educación Secundaria**

*Prof. Víctor Gómez*

**Director General de Educación Técnica y Formación Profesional**

*Ing. Domingo Horacio Aringoli*

**Director General de Educación Superior**

*Mgter. Santiago Amadeo Lucero*

**Director General de Institutos Privados de Enseñanza**

*Prof. Hugo Ramón Zanet*

**Director General de Educación de Jóvenes y Adultos**

*Prof. Carlos Omar Brene*

**Directora General de Educación Especial y Hospitalaria**

*Lic. Alicia Beatriz Bonetto*

**Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa**

*Lic. Nicolás De Mori*