

ORIENTACIONES PARA LA APROPIACIÓN CURRICULAR

RECORRIDOS DE LECTURA SUGERIDOS

Educación Inicial

ÍNDICE DE CONTENIDO

Presentación	3
CAMPO DE CONOCIMIENTO: MATEMÁTICA	
Acerca del enfoque de enseñanza de la Matemática en Educación Inicial en relación con aprendizajes y contenidos específicos	4
Aspectos a tener en cuenta al pensar el desarrollo de propuestas de enseñanza centradas en la resolución de problemas	4
Planificación de situaciones de enseñanza para que los niños construyan el sentido de un conocimiento matemático	6
Acerca de la especificidad de aprendizajes y contenidos de Matemática	7
Evaluación de los aprendizajes: los instrumentos	7
CAMPO DE CONOCIMIENTO: LENGUAJE Y LITERATURA	
Planificación de la enseñanza: Acerca de la unidad didáctica	9
Precisiones en relación con el lenguaje escrito / la alfabetización inicial	9
Precisiones en relación con la enseñanza de la literatura	11
Precisiones sobre aprendizajes y contenidos específicos relacionados con el lenguaje oral	15
Precisiones sobre aprendizajes y contenidos específicos relacionados con la literatura	16
Precisiones sobre aprendizajes y contenidos específicos relacionados con el lenguaje escrito	18
CAMPO DE CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGÍA	
Precisiones acerca del abordaje de los procedimientos científicos	19
Precisiones en relación con aprendizajes y contenidos del campo de conocimiento	19
CAMPO DE CONOCIMIENTO: EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
Precisiones en cuanto a los aprendizajes y contenidos específicos del campo de conocimiento y su abordaje en propuestas de enseñanza	23
CAMPO DE CONOCIMIENTO: IDENTIDAD Y CONVIVENCIA	
Precisiones en cuanto a los aprendizajes y contenidos específicos del campo de conocimiento	26
CAMPO DE CONOCIMIENTO: EDUCACIÓN FÍSICA	
Acerca de las experiencias corporales y motrices	28
TRANSVERSALES	29

Presentación

En el marco del **proceso de revisión curricular** iniciado en 2015, la lectura y el análisis de los **aportes a la consulta** realizados por supervisores, directivos, docentes, así como por otros actores del sistema educativo y de la comunidad nos han permitido identificar una serie de emergentes a atender de manera progresiva y en diálogo con las instituciones educativas. Entre ellos, podemos mencionar la necesidad de construir y acordar un encuadre integral de la política curricular para toda la educación obligatoria, algunas debilidades referidas al conocimiento de las especificidades y relaciones entre aprendizajes y contenidos y de las interrelaciones aprendizajes-contenidos-capacidades, así como en cuanto al manejo de criterios para la priorización y secuenciación de contenidos, y también el señalamiento de algunas vacancias en cuanto a orientaciones para la enseñanza y la evaluación en los diseños/propuestas curriculares vigentes. Todos estos emergentes serán abordados a través de diferentes acciones y producciones en el período 2017-2019.

En este documento¹, nos proponemos iniciar el **diálogo con las escuelas y los docentes** a partir de la consideración de algunas **cuestiones o problemáticas recurrentes – prioritariamente referidas a la enseñanza (planificación, desarrollo y evaluación)**- que se desprenden de las instancias de consulta y que necesitan ser focalizadas y discutidas para favorecer **procesos situados de apropiación curricular**. El punto de partida es una invitación a la relectura del Diseño Curricular de la Educación Inicial, especialmente en aquellos apartados en los que nos parece importante detenernos para alcanzar una **comprensión profunda y compartida**. Asimismo, proponemos **diversos recorridos** por distintos documentos y recursos producidos en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, así como por variadas experiencias que recuperamos de las tantas que se desarrollan en las escuelas de nuestro territorio y que merecen ser socializadas.

El propósito es **enfaticar, continuar y fortalecer** la decisión que el Ministerio de Educación asumió al momento de iniciar el proceso de construcción curricular: **hacerlo participativo**, “de modo que cada uno de los involucrados en la realidad de la Educación Inicial pueda asumir un verdadero protagonismo y sentir como propio este desafío. Entendemos que sólo así será factible su enriquecimiento en el tiempo, con miras al logro de los resultados esperados” (Diseño Curricular, p. 4). Lo que proponemos, entonces, es avanzar en estos recorridos de lectura sugeridos y también –atendiendo a la realidad de cada zona/inspección y de cada institución- construir los propios, para potenciar la enseñanza desde una perspectiva situada².

¹ Este material ha sido elaborado por los equipos técnicos de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

² En el marco del Programa Nacional Nuestra escuela, Eje 1 *Formación situada*, se trabajarán distintos aspectos de las presentes orientaciones en las instancias previas de lectura y durante el desarrollo de las Jornadas Institucionales, haciendo foco en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza.

CAMPO DE CONOCIMIENTO: MATEMÁTICA

Acerca del enfoque de enseñanza de la Matemática en Educación Inicial en relación con aprendizajes y contenidos específicos

En relación con **el enfoque**, se expresa en el Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015:

Una de las formas privilegiadas de aprender matemática en edades tempranas es **a través de la resolución de problemas** ya que –en la medida en que se involucra en un hacer y reflexionar sobre ese hacer– favorece la construcción de conocimientos matemáticos (p.154).

✚ **Para profundizar, acceder a**
http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-8-2-11.pdf

En esa misma línea, se señala en el **Fascículo 4 Matemática Educación Inicial, Primaria y Secundaria**, de la Serie *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*:

El hacer matemático debiera ser una actividad que permitiera a todos acceder a la cultura matemática. Desde esta perspectiva, la clase de matemática ha de ser concebida como un lugar para resolver problemas, para reflexionar acerca de lo realizado, para generar ideas matemáticas sobre lo producido, en vez de un espacio donde se reproduce la matemática apelando a técnicas y definiciones aprendidas de memoria (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2010) (p.1).

✚ **Para profundizar, acceder a**
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%204%20final.pdf>

También en coincidencia, en el apartado *Hacia la superación de algunas prácticas habituales de escritura e interpretación de números* de **Fascículo 3: Leer y escribir números Unidad Pedagógica**, se expresa “Saber acerca de los números implica mucho más que realizar su trazado correcto” (p.3)

Aspectos a tener en cuenta al pensar el desarrollo de propuestas de enseñanza centradas en la resolución de problemas

En el ya mencionado **Fascículo 4 Matemática Educación Inicial, Primaria y Secundaria**, de la Serie *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias* se afirma que “Una clave para lograr una matemática que ayude a pensar y actuar, es que las situaciones de enseñanza propicien la **construcción del sentido de los conocimientos matemáticos**” (pág. 2).

✚ **Los invitamos a escuchar** las palabras de la especialista Silvia Chara acerca de la construcción del sentido del conocimiento.

Video. La enseñanza de la Matemática en el Primer Ciclo de la Educación Primaria

Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areasnuevas/matematica-en-la-escuela.php>

Como se ha dicho, en el Diseño Curricular se sostiene que el enfoque central para la enseñanza de la Matemática es la resolución de problemas. Se busca que la resolución de problemas favorezca la construcción de conocimientos matemáticos, en la medida en que estos conocimientos sean las herramientas para resolver los problemas propuestos. Cabe preguntarse entonces:

❓ **¿Todo problema es un problema? ¿Qué características debe tener un problema?**

✚ Los invitamos a leer:

- Definición de problema y distinción entre ejercicio y problema, en el **Fascículo 2- Estrategias de enseñanza e intervención-** de la Serie *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*, pp. 6 -7.

Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%202%20final.pdf>

- Buen problema, en **Unidad Pedagógica: Leer y escribir números (Fascículo 3)**, p. 11.

Disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/UNIDAD%20PEDAGOGICA.pdf>

- Características que deben reunir los problemas presentados, en el apartado Presentación del *Diseño Curricular de la Educación Inicial para el espacio curricular Matemática 2011-2015*, p. 155.

❓ ¿Qué tipo de problemas trabajar?

✚ Les proponemos leer:

-El apartado **Resolver problemas en el Jardín** en Diseño Curricular para la Educación Inicial, pág.163 y 164, donde se alude a tipos de problemas a trabajar en el Jardín y particularidades acerca del trabajo con problemas.

Estos planteos constituyen el marco y punto de partida para trabajar desde una enseñanza que supere propuestas basadas en la mera repetición de reglas mecánicas aprendidas de memoria.

Para profundizar en estas condiciones, les recomendamos la **lectura de:**

Fascículo 3. **Unidad Pedagógica: Leer y escribir números**

- **Hacia la superación de algunas prácticas habituales de escritura e interpretación de números**, pp. 3-5.
- **Creación de un ambiente alfabetizador**, págs. 6 y 7.
- **La lectura y la escritura de los números naturales en Primer grado**. Intervención docente, pp. 9 - 10.
- **Apropiación de saberes socialmente válidos a través de la resolución de problemas**, pp. 10 - 11.

Disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/UNIDAD%20PEDAGOGICA.pdf>

Lo planteado desde el enfoque de enseñanza de la Matemática pone el foco en la resolución de problemas y la reflexión sobre lo realizado, en lugar de priorizar la incorporación de prácticas centradas en copiosos renglones de números.

Además, en el Diseño Curricular, se expresa:

[El docente] **Propiciará el trabajo a partir de problemas significativos**

Ejemplo: en lugar de presentar primero el triángulo, luego el rectángulo o el círculo y posteriormente trabajar con ellos a partir de manualidades en las se practican estas formas, el docente plantea problemas en los que lo sustancial no es que el niño aprenda el nombre de cada figura sino lo que hacen los niños para resolver el problema. Propone para iniciar a los niños en el aprendizaje significativo de la geometría (a partir del trabajo conjunto de cuadrado y triángulo) entregarles piezas del Tangram (por ejemplo, una oportunidad para propiciar la resolución del problema y favorecer la reflexión acerca de lo que hacen podría ser pedirles que seleccionen de las piezas Tangram sólo las que le servirán para reproducir la forma que se les presenta -una flecha-). Lo más importante es que los niños experimenten con las piezas para superar el desafío planteado:

armar un modelo .En el trabajo con este tipo de actividad se puede observar: qué figuras seleccionan, cuáles desechan, qué intentos hacen al tratar de acomodarlas. En estas acciones, los niños tendrán la posibilidad de poner en juego la percepción que tienen de la flecha contra las piezas disponibles y la visualización de las formas de las piezas para, de esta manera, comenzar a conocer los nombres de las figuras geométricas (p. 167).

Como vemos en este ejemplo, **en el Jardín es posible** abordar aprendizajes y contenidos referidos a características de cuerpos y figuras.

[El docente] **Trabjará las actividades de rutina como verdaderas oportunidades de aprendizaje para todos los niños.**

Las actividades de rutina, que organizan la vida diaria de la sala y se reiteran cotidianamente, pueden resignificarse e inscribirse como prácticas curriculares significativas cuando tienen sentido para el estudiante.

Ejemplo: en el caso de la toma de asistencia el docente puede utilizar una necesidad externa como instancia de aprendizaje (cantidad de comida) y pedir a los niños por pareja resolver el problema. Cabe aclarar que esta actividad tendrá sentido si la cantidad a contar no excede las posibilidades de los niños de hacerlo. También podrá aprovecharse la toma de asistencia para iniciarlos en el tratamiento de la información a partir de la construcción de gráficos estadísticos (de barra). Ejemplo: en el caso de uso del calendario, podrá animar a que el niño lo utilice para consultarlo cuando necesite buscar un dato específico (faltan 4 días para ir de visita al zoológico) o también solicitar que completen un calendario al inicio del mes (por parejas) para registrar fechas de cumpleaños y pegarlo en el cuaderno de comunicados para informarles a los padres sobre fechas en las que se organizarán festejos (p.168).

Las actividades de rutina pueden **resignificarse** y constituirse en verdaderos problemas.

✚ Para ampliar, **les proponemos leer:**

Fascículo Unidad Pedagógica Leer y escribir números:

- **-Las actividades periódicas equilibrio entre reiteración y variabilidad, pp. 11 - 12.**

Disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/UNIDAD%20PEDAGOGICA.pdf>

Planificación de situaciones de enseñanza para que los niños construyan el sentido de un conocimiento matemático

En el Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015, p.22 y p. 166 se expresa:

La planificación de la propuesta supone para el docente: definir objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y evaluación, seleccionar formas de organización de los niños y la intensidad de la intervención docente, además de contemplar los recursos necesarios y disponibles – entre ellos, espacios y tiempos.

Las situaciones de enseñanza: Se trata de planificar situaciones de enseñanza “secuenciadas” según los objetivos que se persigan y no como actividades aisladas o como oportunidades únicas. Se preverán momentos de “hacer”, de mejorar ese hacer o para dominar la acción y momentos para pensar en lo sucedido y volver a la acción.

Como ejemplos posibles de propuestas de enseñanza, les proponemos **considerar las siguientes:**

✚ **Unidad Pedagógica: Leer y escribir números.** En este fascículo se presentan propuestas de actividades que recuperan y resignifican las actividades de rutina habituales del Nivel Inicial –como la toma de asistencia, fechas, actividades numéricas periódicas-, para convertirse en situaciones superadoras de prácticas mecanizadas y constituirse en verdaderas oportunidades de aprendizaje para los niños (pp. 11 – 15).

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/UNIDAD%20PEDAGOGICA.pdf>

✚ En la **Colección Pensar la enseñanza, tomar decisiones:**

PROYECTO: BUSCAMOS OBJETOS Y LOS REUTILIZAMOS para construir objetos. Campo de conocimiento. Matemática. Se presenta el desarrollo de una secuencia didáctica y ejemplos de intervención docente orientadas a que los niños avancen en el conteo y en la exploración de producciones e interpretación de escrituras numéricas en una sala de 5 años (pp. 23 - 37).

Disponible en [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20-%20ED%20INICIAL.pdf)

[CBA/publicaciones/documentos/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20-%20ED%20INICIAL.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20-%20ED%20INICIAL.pdf)

Acerca de la especificidad de aprendizajes y contenidos de Matemática

En el apartado **Hacer avanzar los conocimientos que los estudiantes poseen** del Diseño Curricular, pág. 168, leemos:

[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. 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.

Ejemplo: al realizar juegos de lanzamiento, se trabaja desde Educación Física la coordinación ojo mano, prensión, ajuste motriz, dirección, etc. Para que constituya un verdadero problema matemático, deberá incluir el uso del espacio real (entre otras posibilidades, hacer un circuito). 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 (p.168).

Desde cada campo de conocimiento se abordan aprendizajes y contenidos específicos. **No es pertinente** abordar en Matemática aprendizajes y contenidos que se trabajan en *Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología: comprensión de la espacialidad a partir de la diferenciación de proximidad (cerca – lejos), separación y continuidad (límite), o bien otros, como afianzamiento de la percepción espacial a partir de los desplazamientos y búsqueda de los objetos y elementos naturales, identificando la ubicación en el espacio.*

Evaluación de los aprendizajes: los instrumentos

En el apartado **Orientaciones acerca de la evaluación** (p.169) del Diseño Curricular, se expresan algunas orientaciones que el docente podrá tener presente para evaluar los aprendizajes de los niños sobre: conocimientos numéricos, *recitado de la serie numérica y conteo (uso de la serie numérica oral en una situación de enumeración), lectura y escritura de números, designación numérica de posiciones*, conocimientos acerca del registro de la información, conocimientos espaciales, *comunicación de posiciones.*

Les **proponemos leer:**

- ✚ Fascículo 16 de la Serie *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales: MATEMÁTICA: evaluar para conocer los saberes de nuestros estudiantes en el marco del desarrollo de capacidades fundamentales (pp-5-8).*

En este documento, se presentan recomendaciones para la elaboración de algunos instrumentos de evaluación.

Disponible en:

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_16_Matematica.pdf

Se recomienda especialmente la consulta del documento de apoyo *Evaluación de los aprendizajes en Educación Inicial.*

Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Inicial/Documento%20de%20evaluacion%20inicial.pdf>

CAMPO DE CONOCIMIENTO: LENGUAJE y LITERATURA

Planificación de la enseñanza: Acerca de la unidad didáctica

En el Diseño Curricular para la Educación Inicial, en el apartado **3.2.1. Pautas para la planificación de unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas**, se ofrecen orientaciones para la planificación. Se afirma que a estas estructuras didácticas “debemos tomarlas como formas posibles que ayudarán a brindar, ampliar y enriquecer las oportunidades educativas de los niños. Sin embargo, **es importante tener presente que no constituyen moldes ni formatos rígidos** ³ .” (DC, p. 23, disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-8-2-11.pdf).

- ✚ En ese mismo apartado, se define la estructura **unidad didáctica** y se explicitan momentos de la planificación. Se recomienda leerlo de manera completa (DC, pp.23-27) y **elaborar en simultáneo un cuadro comparativo para caracterizar todas las estructuras didácticas en su especificidad.**
- ✚ Por otra parte, existen documentos particulares que profundizan los aportes del Diseño Curricular y presentan ejemplos concretos. En ese sentido, se sugiere la lectura completa de:
 - **Educación Inicial: Planificar con Unidades Didácticas y Proyectos.** Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Planificaciones.pdf>.
 - **El diseño de propuestas de enseñanza en la Educación Inicial: Significar la intervención docente desde y para la práctica a partir de la planificación. Repensando las estructuras didácticas: Unidad Didáctica, Proyectos, Secuencias.** Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DOCUMENTO%20DE%20APOYO.pdf>.
- ✚ También resulta interesante la sistematización sobre esta estructura didáctica que se presenta en el siguiente documento, que no se refiere específicamente a la problemática de la Educación Inicial pero ofrece elementos para repensar/revisar la planificación de las unidades e introducir ajustes y precisiones acerca de lo que se hace en el Jardín:
 - **Secuencias Didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño:** <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD.pdf>
- ✚ Para un recorrido general de los aportes para planificar en Educación Inicial, se recomienda **Aportes para la planificación de la enseñanza en Educación Inicial y Modalidades**, donde se ofrece un panorama de los materiales disponibles en la página de la SPIYCE hasta el año 2014. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Guias/Planificacion%20de%20la%20ensenanza%20Educacion%20Inicial%20WEB.pdf>

Precisiones en relación con el lenguaje escrito / la alfabetización inicial

En la Presentación del campo de conocimiento **Lenguaje y Literatura**, se precisa que el objeto de enseñanza en la Educación inicial son las prácticas del lenguaje:

Se trata de un enfoque según el cual los aprendizajes que se promueven **no se reducen al dominio de los aspectos sistemáticos de la lengua, ni al conocimiento de los textos, sus características y tipologías.** El “giro” consiste en proponer -como contenidos de aprendizaje y de enseñanza- las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, *los quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor*, así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas. (...)

En este sentido, **hablar, escuchar, leer y escribir**, entendidos como **acciones socio-comunicativas**, productoras y constructoras de sentido (**y no solamente como habilidades lingüístico-cognitivas**), no se aprenden por pura

³ El destacado en negrita es nuestro.

instrucción ni simple inmersión en situaciones de comunicación, sino a través de la participación asidua y sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos comunicativos reales (DC, pp-127 128)⁴.

En ese sentido, el enfoque desde el cual se propone la enseñanza en el Diseño considera que la lectura y a la escritura **no** son actividades mecánicas de decodificación/codificación y, por ello, **no** se aprenden por conocer el sonido/nombre de las letras ni por repetición de la “forma correcta”. Asimismo, **el dictado y las reglas ortográficas no son contenidos de enseñanza en Educación Inicial.**

Por otra parte, en el apartado **Lenguaje escrito en la Educación Inicial** (pp. 131-132), se justifica la presencia del lenguaje escrito en Educación Inicial en correspondencia con el **compromiso alfabetizador de la escuela:**

La presencia en este diseño curricular del lenguaje escrito se corresponde directamente con el compromiso alfabetizador de la Educación Inicial. Al respecto, cabe hacer referencia a los dilemas y controversias que ha suscitado el hablar de alfabetización en el Jardín de Infantes. Como respuesta a ellos y a los fines de esclarecer el enfoque que, al respecto, se sostiene en esta propuesta, adherimos a las precisiones de Molinari (2000b).

“¿Cuál es el lugar del jardín de infantes con respecto a la alfabetización? Tal vez la respuesta sea obvia. Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un compromiso alfabetizador. **Per o este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética.** No significa estipular niveles de logros por salas o edades, ni adquirir la alfabetización del sistema al egreso del jardín. Supone trabajar los contenidos de manera sistemática, con continuidad y con propósitos claros. Enseñar desde la posibilidad de los niños para su transformación” (p. 20). (DC, pp. 131-132).

✚ Y se especifican principios básicos para organizar situaciones de enseñanza en torno al lenguaje escrito. **Se recomienda la lectura completa del apartado.**

En relación con la tarea de enseñanza, se orientan posibilidades de intervenciones en torno al lenguaje escrito / la alfabetización inicial en el apartado **Las prácticas del lenguaje escrito en la sala y en el Jardín** (DC, pp. 146-147, disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-8-2-11.pdf).

✚ **Se recomienda la lectura completa del apartado,** y se destaca especialmente la enumeración de situaciones que posibilitan que el estudiante de Educación Inicial construya nociones sobre la lectura y la escritura:

Para favorecer la progresiva construcción de las nociones en torno a la lectura y la escritura y las prácticas que las involucran, serán propicias aquellas ocasiones que permitan:

- la manipulación de materiales y útiles que sirven para escribir en situaciones que tenga sentido hacerlo y no como tareas de “aprestamiento”.
- la observación de situaciones en que el docente y otros adultos significativos leen y escriben con diferentes propósitos.
- la participación en situaciones y juegos de rol que involucren actos de lectura y escritura con diferentes propósitos (confeccionar la lista de compras antes de ir al almacén, la verdulería, el supermercado; producir mensajes de aviso; prescribir un medicamento; registrar citas, direcciones y teléfonos en la agenda; leer recetas de cocina antes de preparar la comida; consultar catálogos de ofertas antes de salir de compras; elegir un producto a partir de la consulta de un catálogo; leer instructivos para construir un determinado objeto o aparato, etc.).

⁴ El resaltado en negrita es nuestro.

- la participación en proyectos de lectura y escritura con propósitos definidos y reales. Por ejemplo, la búsqueda de información para elaborar una enciclopedia de animales, de juguetes, etc. o para producir un folleto de prevención; la lectura exploratoria y anticipatoria de coplas, colmos y adivinanzas para confeccionar tarjetones o señaladores que se regalarán en algún evento del Jardín; la lectura (exploratoria, compartida, asistida) de poemas para seleccionar aquéllos que conformarán una antología temática; la producción de historietas para armar una revista para los más pequeños, etc.

- la participación en situaciones de escritura delegada al maestro, práctica que favorece, en una secuencia de progresiva complejidad, la adquisición integrada de saberes vinculados con la lengua escrita (sus funciones y formatos textuales), el estilo de la lengua escrita (sus modos de adecuación al destinatario y al contexto, sus convenciones, sus maneras de organización textual, sus recursos, sus formas de coherencia y cohesión), el sistema de escritura (sus regularidades y combinatorias; las marcas notacionales) y el proceso de producción de un texto escrito (la necesidad de planificar; las estrategias de la “puesta en texto”; la revisión y corrección del escrito en búsqueda de mayor adecuación, más claridad, más interés, más variedad de expresión, etc.; las exigencias de la edición: diagramación, tipografía, portador).

- la discusión sobre los problemas y exigencias que plantea la producción de un texto escrito.

Cabe aclarar que la inmersión del niño en el mundo de la lengua escrita no implica que se espere de él que – necesariamente- realice escrituras convencionales. Del mismo modo, tampoco supone que se “frenará” su curiosidad o interés por hacerlo. (DC, p.147).

Para profundizar las concepciones del objeto de enseñanza – las prácticas del lenguaje y, específicamente, el lenguaje escrito- que sostienen las decisiones del Diseño Curricular, se recomienda un reconocimiento de los autores mencionados en la Bibliografía (DC, pp. 150-151) y la relectura/lectura de aquellos que permitan comprender los procesos de los estudiantes en la apropiación del lenguaje escrito.

- ✚ La concepción del objeto de enseñanza en alfabetización inicial puede profundizarse, además, en los materiales de Unidad Pedagógica:
- El Fascículo 1 **La Unidad Pedagógica: Cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños** (disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20pedagogica%20Fasciculo%201.pdf>), que ofrece el marco general de construcción de la Unidad Pedagógica que involucra a la Educación Inicial y a la Educación Primaria.
- El Fascículo 2 **La Unidad Pedagógica: trayectorias escolares y apropiación del lenguaje escrito** (disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B1cdKfdj7xxsamQ3bEN2bIFHdXc/view>), que ofrece la caracterización del objeto de enseñanza: el lenguaje escrito en relación con situaciones de trabajo con los estudiantes. Si bien se hace referencia a 1º y 2º grados en general, resulta especialmente interesante el apartado **Todo es cuestión de tiempo** (pp.11-12). **En él se alude a la construcción de los saberes sobre el lenguaje escrito y se tensionan algunos presupuestos de la enseñanza que están presentes en salas de Jardín:** el prerrequisito de la oralidad (hay que saber hablar bien para poder escribir), la idea de que hay que saber las letras antes de ser lector, la concepción de que se es lector por niveles, etc.

Precisiones en relación con la enseñanza de la literatura

En referencia a la posibilidad de incorporar al Diseño Curricular de Educación inicial un canon de lectura de literatura (listados de autores y textos recomendados para cada sala acordes a los intereses de los niños), en el mismo documento, se ofrecen aportes para que los docentes revisen los criterios desde los cuales se elige qué leer:

Cabe, en primer término, acotar que por selección entendemos “una manera de poner en valor” y no una práctica de restricción o prohibición (Patte, 1983). Por ello, las consideraciones que, al respecto, exponemos a continuación, no pretenden ser criterios exhaustivos ni rígidos a tener en cuenta obligatoriamente, sino sólo aportes que permitan a los docentes hacer objeto de revisión **los parámetros desde los cuales habitualmente**

seleccionan el material literario. Por otra parte, todos estos aportes se mantienen en el terreno de la especificidad literaria y proponen el cuestionamiento de aquéllos que suelen operar “desde afuera” de la literatura, subordinándola a intereses que no tienen que ver directamente con la formación del lector de literatura.

- 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 no sólo de las emociones, 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 lectura estética, esto es, la experiencia literaria, una experiencia que favorezca la movilidad de la sensación, el impulso, la emoción 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).
- Se ha de procurar propiciar el encuentro de los niños con textos que les hablen de sus mundos, de sus fantasías, de sus problemas y que, en consecuencia, movilicen los procesos de identificación. No obstante, esta cuestión de la identificación no ha de entenderse de modo dogmático (no todos los niños se identificarán, necesariamente, con los mismas historias, los mismos personajes, los mismos mundos narrados). Tampoco ha de quedar reducida a la idea de que tales procesos de identificación dependen pura y exclusivamente de que los protagonistas de los textos sean niños que hacen y dicen lo que es propio de los niños. Como señala Silveyra (2002), el niño lector se identifica con un personaje o con una historia no necesariamente porque se reconozca en ellos, sino por el interés que le suscita el universo simbólico que el texto le propone, más allá de que el personaje sea un animal, un adulto... o un niño.
- No se trata de atender exclusivamente al tema o al argumento como entidades ya construidas y ofrecidas por el texto, sino de indagar cómo determinado contenido se va configurando en el entramado de procedimientos artísticos-literarios (Carranza, 2007). Entonces, lo que conviene valorar es cuáles son las posibilidades de lectura que un texto ofrece, qué grado de participación deja al lector para la construcción de sentidos, qué movimientos interpretativos habilita, tanto a partir de su contenido, como a partir del trabajo con y sobre el lenguaje.
- Los textos más potentes y desafiantes son aquéllos que cuestionan productivamente las experiencias de los lectores y “ponen en jaque” sus previsiones. Esto nos lleva a interpelar el alcance del principio pedagógico de los saberes previos y los intereses y expectativas de los niños como criterios de selección. En una misma línea de cuestionamiento, podemos ubicar la referencia a que los textos deben siempre representar el espacio local, cercano al niño. Como contrapartida, se trataría de partir de la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños, en sus capacidad para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles (Carranza, 2007).
- Es importante abrir el repertorio de lecturas, dando lugar a diversidad de géneros, de autores, de procedencias. La frecuentación de esta diversidad, como ya se ha dicho, enriquecerá el universo de significaciones de los niños y habilitará su acceso a un legado multicultural.
- La extensión o la dificultad de los textos puede también operar como un criterio restrictivo en los procesos de selección y obedece, muchas veces, a una necesidad de ejercer control sobre los movimientos interpretativos de los niños en la búsqueda de que “lo comprendan todo”. La contrapartida es no temer a una palabra nueva, a una referencia extraña al universo inmediato de los niños, a un tema que, tradicionalmente, se prescribe como no adecuado; es decir, dejar espacio para la ambigüedad, para lo incierto, para la posibilidad de que el niño lector disfrute de un cuento o de un poema más allá de las fronteras de lo abarcable por la comprensión (pp. 147-148).

✚ Con el propósito de aportar a la reflexión sobre la especificidad de las prácticas de lectura de textos literarios y las tensiones al momento de decidir qué leer en función de los intereses de los estudiantes de la sala, el documento ***En torno a la lectura*** –organizado en torno a dos ejes: *La lectura como práctica transversal: una tarea de todos en la escuela* y *Leer literatura, un asunto particular-*, ofrece precisiones acerca de criterios de selección. Se recomienda su lectura completa.

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/En%20torno%20a%20la%20lectura.pdf>

Por otra parte, existe la posibilidad de acceder las propuestas de **organización de recorridos de lectura literaria**, ya se trate de itinerarios de lectura para seguir un autor, para seguir un personaje, en torno a un tema de interés, etc.; tanto en la página de la SPIYCE como en la página del Plan Provincial de Lectura.

Se recomienda visitar:

⇒ La Colección **Recorridos de Lectura:**

- **Presentación de los recorridos**

Disponible en

[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ColeccionRecorridos/Recorridos/Recorridos_de_lectura-Presentacion_\(todos_los_Niveles\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ColeccionRecorridos/Recorridos/Recorridos_de_lectura-Presentacion_(todos_los_Niveles).pdf)

- **Recorrido de lectura: Viajes**

Disponible en

[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ColeccionRecorridos/Recorridos/Viajes_\(Educacion_Inicial\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ColeccionRecorridos/Recorridos/Viajes_(Educacion_Inicial).pdf)

- **Recorrido de lectura: Seguir un personaje: Héroes en los cuentos**

- Disponible en

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ColeccionRecorridos/Recorridos/Recorrido_Heroes.pdf

⇒ La revista **Palabra Tomada**, en la que en sucesivos números se presentan reflexiones en tono a la propuesta de itinerarios de lectura y “puntos de partida” de recorridos/agendas literarias. Se recomienda en cada número, la lectura de:

Taller “Lectura en la primera infancia” (pp.38-39), **Palabra Tomada 1:**

Disponible en

<https://drive.google.com/file/d/0B5rw7RY1LH3yUzJhaXZyb1hEXzA/view?pref=2&pli=1>

- Recorrido de lectura Literatura y Artes Visuales (pp.30 y 31) **Palabra Tomada 2:**

Disponible en

<https://drive.google.com/file/d/0B5rw7RY1LH3yblNxx1B5NEk3OEK/view?pref=2&pli=1>

- Recorrido Literario La noche (pp. 16-18) y Experiencias de lectura literaria en la escuela: Problemas, propósitos, prácticas de enseñanza (pp.19-28), **Palabra Tomada 3:**

- Disponible en

<https://drive.google.com/file/d/0B5rw7RY1LH3yeE9jbUzszQ0NzU2c/view?pref=2&pli=1>

- Recorrido literario Educación Inicial. **Palabra tomada 4:**

- Disponible en

http://media.wix.com/ugd/a546fe_aee787d274e24196b58389738e246234.pdf

⇒ El sitio **Recursos en línea, Lenguaje y Literatura, sala de 5 años:**

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/recursos/index.php/tbl_recursos/?Niv=Inicial&Div=5&Mat=1/

- Agenda literaria: Cuentos de película (El cine en el Jardín).

- Diferentes maneras de realizar las lecturas.

⇒ La página web del **Plan Provincial de Lectura**

Esta página web tiene como propósito ser un espacio de publicación de material de acompañamiento pedagógico en torno a la enseñanza de la lectura en las escuelas y difusión de acciones:

- Ingreso a la página:

<http://lecturacba.wixsite.com/lectura>

- Ingreso a la selección de materiales para distintos niveles:
<http://lecturacba.wixsite.com/lectura/materiales-multimedia>
- Ingreso a distintas experiencias, que se renuevan a lo largo del año:
<http://lecturacba.wixsite.com/lectura/experiencias-escolares>

Los aportes mencionados suponen **un docente que conoce los textos literarios disponibles** en la institución, en las bibliotecas escolares, en las bibliotecas populares, en los sitios web de las editoriales, los escritores y los ilustradores y los materiales que circulan en las librerías (especializadas y no especializadas), en las ferias del libro, etc.

Es de destacar el aporte sobre esta temática que constituye la revista **Palabra Tomada**, publicación anual del Plan Provincial de Lectura disponible en <http://lecturacba.wixsite.com/palabratomada>, que tiene como propósito constituirse en material de acompañamiento pedagógico.

En esa publicación, las prácticas sociales de lectura en situación escolar -sus complejidades y desafíos- se abordan desde la palabra de docentes, escritores, teóricos, artistas. Entre otros contenidos, se destacan la relevancia del trabajo de los docentes como:

- Facilitadores de experiencias estéticas.
- Lectores que seleccionan producciones literarias que amplían horizontes culturales (cuestionan y desafían lo instituido, lo estereotipado; provocan lo imprevisible, enseñan a pensar...).
- Mediadores culturales que habilitan que los estudiantes sean protagonistas de procesos de interpretación, construcción de sentidos, apropiación, desarrollo de capacidades de oralidad, lectura y escritura.

Con respecto a la graduación y criterios etarios para determinar géneros literarios a leer en cada sala, resulta útil la revisión de cuáles son aquellos géneros que se proponen en el Diseño Curricular de Educación Inicial para escuchar/oralizar/leer en las distintas salas. Así, por ejemplo en sala de tres se considera trabajar con los siguientes géneros (DC, pp.140-143):

▪ **Géneros de tradición literaria oral:**

- trabalenguas,
 - jitanjáforas⁵,
 - adivinanzas,
 - rondas,
 - coplas,
 - canciones,
 - refranes,
 - cuentos folkóricos (en general).
- Cuentos.
 - Fábulas.
 - Poemas de contenido narrativo y descriptivo.
 - Rimas.

Resulta un ejercicio interesante la **lectura compartida con docentes de otras salas** (sala de 3, de 4 y de 5) **de los géneros literarios propuestos en el Diseño** para confeccionar un cuadro resumen –a su vez comparativo- por sala, con el fin de considerar su abordaje en todo el trayecto de Jardín y de acuerdo con el contexto y los intereses de los estudiantes de cada sala.

⁵ Jitanjáfora: enunciado constituido por palabras o expresiones que en su mayor parte son inventadas y carecen de significado en sí mismas. Su función poética radica en sus valores fónicos, que pueden cobrar sentido en relación con el texto en su conjunto. Ejemplo de trabalenguas y jitanjáfora: “Doña Díriga, Dáriga, Dóriga,/trompa pitáriga,/tiene unos guantes/de pellejo de zírriga, zárriga, zórriga,/trompa pitáriga,/le vienen grandes” (Fuente: Borneman, E. (1980): Poesía infantil estudio y antología. Bs.As: Ed. Latina).

Precisiones sobre aprendizajes y contenidos específicos relacionados con el lenguaje oral

En el apartado del Diseño Curricular **Lenguaje oral en el Nivel Inicial**, (http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-8-2-11.pdf, pp.130-131), se afirma que:

Trabajar en el Jardín en torno a las prácticas de lenguaje oral supone, además, que la sala se constituya en un espacio comunicativo extenso. Un espacio comunicativo al cual ingresan los discursos de la comunidad, a través de otros adultos y niños que llegan al Jardín trayendo su palabra, sus historias, sus saberes, sus ritos, y también a través de los mensajes que difunden los medios masivos de comunicación. Al mismo tiempo, también la institución educativa, los directivos, los maestros y los niños participan en las prácticas sociales de lenguaje produciendo discursos que sirven a la comunidad y operan sobre ella (p.131).

Y en el apartado de **Aprendizajes y contenidos** se precisan algunos aprendizajes específicos en relación con la posibilidad de que los docentes planifiquen situaciones en las cuales los estudiantes:

- Incorporen y usen *“fórmulas sociales propias de los intercambios comunicativos (saludo, despedida, pedido de ayuda/información, permiso, disculpas, agradecimientos) con progresiva adecuación a los interlocutores en conversaciones más específicas y en entrevistas.”*
- Adecuen *“entonación, léxico y registro lingüístico en contextos de comunicación más formales y reglados.”*
- Expongan *“información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno (DC, p.138).*

Situaciones todas de aprendizajes “en acción”, que implican la puesta en acto de los *quehaceres del interlocutor activo* en situaciones cada vez más formales: con interlocutores poco conocidos y/o externos al Jardín (ámbito formal) o con la participación en ámbitos académicos dentro/fuera del Jardín: exponer sobre un tema que “se sabe” a otra sala, a todo el Jardín, a los padres, en una Feria de Ciencias, etc. En ese sentido, los estudiantes de Educación Inicial aprenden **por participación** pautas estandarizadas en torno a la escucha “atenta”, turno de palabra, saludos, agradecimientos y a desempeñarse en interacciones cada vez más formales académicas.

En la **Presentación** del Diseño Curricular, en la página 131, se lee:

En este sentido, cada acto comunicativo en el cual el niño participa en el ámbito del Jardín trasciende ampliamente la condición de actividad escolar, para constituirse en un hecho de conocimiento:

- al hablar e interactuar aprende que el lenguaje oral permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales.
- mediante la escucha, entendida como proceso activo de construcción de sentido, el niño desarrolla su capacidad de comprender conceptos.
- **los avances en el dominio del lenguaje oral contribuyen al desarrollo del pensamiento y de la capacidad de nombrar, interpretar, describir y explicar la realidad.**

Abordar la oralidad en el Nivel **no como una suma de habilidades y destrezas que el niño ha de adquirir**, sino desde las prácticas específicas del lenguaje oral implica asumir que no es receptando información ya procesada por el adulto ni interviniendo en intercambios orales típicos del esquema pregunta- respuesta que el niño despliega y enriquece su capacidad lingüística y de representación, sino fundamentalmente si se le proporcionan oportunidades de:

- **explorar con libertad, y sin temor a equivocarse o ser reprendido, las posibilidades del lenguaje;**
- escuchar y confrontar relatos y opiniones propios, de los pares y del adulto;
- desarrollar su capacidad argumentativa y de diálogo y su curiosidad por lo que pasa y lo que se dice;
- **participar en situaciones de escucha y producción de experiencias auto y socio referenciales significativas para su vida.**

En este encuadre, se considera que aprendizajes y contenidos relacionados con “explorar”, “incorporar” (página 136):

-Exploración de relaciones semánticas entre palabras: equivalencia de significado - oposición de significado - asociación de significados -significado amplio/restringido.

-Incorporación de recursos expresivos en sus enunciados orales (entonación, énfasis, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas),

se desarrollan en **situaciones de participación** en conversaciones con sus pares, con el docente, con otros adultos; en situaciones reales de puesta en acto de *los quehaceres del hablante* que se apropia de las posibilidades de significación de las palabras y de las posibilidades que brinda la lengua oral para expresar emociones, sensaciones, etc.

Se trata de saberes **puestos en acto en situación** en el Jardín y **no teorizados** desde las disciplinas que estudian el Lenguaje.

Por otra parte, cabe tener presente que el aprendizaje *“Explicación de hechos, fenómenos y procesos con ajuste a una estructura organizativa previa”* (página 138) prescripto para la sala de 5 años hace referencia a situaciones planificadas en las cuales, por ejemplo, los estudiantes explican el crecimiento de una semilla, la transformación del gusano en mariposa, los pasos para confeccionar una comida, cómo se producen las tormentas de viento y granizo, etc. La **estructura previa** está dada por la **línea cronológica** (la sucesión de hechos, la sucesión de pasos) y **lógica** que los encadena.

Precisiones sobre aprendizajes y contenidos específicos relacionados con la literatura

En las **Orientaciones para la enseñanza**, el apartado **Literatura en la sala y el Jardín** (pp.147-150) se puntualiza que el texto literario es ocasión de **experiencia** para disfrutar e imaginar:

Día a día – no como rutina, sino como ritual de encuentro – el cuento o el poema han de llegar al niño a través de la voz del docente que lee, que le lee, que da de leer. **Esta experiencia no sólo le ofrece ocasión para el disfrute y la imaginación**, sino que posibilita también una participación activa - sensible y cognitiva a la vez- en el mundo que develan las historias. A partir de la lectura, la literatura habrá de constituir la ocasión para el diálogo, la conversación que habilita la construcción compartida de sentidos y, a veces, también para el silencio que se suscita después de leer y de escuchar leer y que –contrariamente a lo que solemos creer (y sentir)- no es ausencia de algo, sino otro modo de significar. Este espacio de diálogo posterior a la escucha (no siempre obligatorio) no ha de convertirse en una instancia de control de lectura (los alcances de la comprensión), ni se resuelve con la simple tarea de renarración o reconstrucción de lo leído. Se trata de que los niños puedan aprender a hacer lo que hacen los lectores: compartir sus construcciones de sentido; expresar sus preferencias, acuerdos y desacuerdos, gustos y disgustos; plantear interrogantes. Cabe en estos momentos al docente un rol de lector mediador: un lector que también informa sobre su experiencia de lectura, que propone su interpretación y la pone en diálogo con otras, que habla sobre los libros y sobre la lectura (DC, p. 148).

En ese sentido, la **participación** en situaciones de lectura que propicien esta experiencia de disfrute proporciona oportunidades para que los estudiantes de Educación Inicial se apropien de *los quehaceres del lector de literatura*: manifiesten sus opiniones sobre el disfrute o el disgusto ante lo escuchado/leído, sus valoraciones, sus apreciaciones sobre los personajes y sus actitudes; aprendizajes puestos “en acto”.

✚ Un **itinerario de lecturas** que ofrece algunas precisiones y posibilidades respecto de este tema es el siguiente:

- El proyecto **El personaje favorito: personajes, héroes y heroínas ¿Cuál te gusta más?**, incluido en la Colección Pensar la enseñanza. Tomar decisiones (pp.5-22). Allí, por una parte, se recortan aprendizajes y contenidos del campo de conocimiento -Lenguaje oral y de Literatura- que se relacionan con la expresión del disfrute y se ofrece un itinerario de lectura sobre los héroes de los cuentos ampliado con respecto al ya mencionado con anterioridad:

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2015-Docs/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20EDUCACION%20INICIAL.pdf>

- En el documento **Leer literatura en Jornada Extendida. Literatura y TIC**, disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/JornadaExtendida/Leer%20literatura%20en%20Jornada%20Extendida.pdf>, si bien el foco está puesto en Jornada Extendida, se pueden recuperar nociones de enfoque y de trabajo con la Literatura en todos los niveles, además de ideas para organizar itinerarios de lectura.

Con respecto a *los quehaceres del lector* de textos literarios y no literarios vinculados con la realización de **anticipaciones** y la **lectura de imágenes**, en los aprendizajes y contenidos del campo de conocimiento **Lenguaje y Literatura** (DC, p.142), se lee en el mismo Diseño:

- **En sala de 3:**
-*“Anticipación de contenido a partir de las ilustraciones o algunos indicios del soporte”.*
- **En sala de 4 y 5:**
-*“Lectura exploratoria de libros álbum y libros ilustrados.”*
-*“Anticipación de contenido y predicciones a partir de las ilustraciones, algunos indicios del soporte, el género, el autor, ciertas claves del relato, modos de ser y de actuar de los personajes.”*

Y en la página 139 del Diseño Curricular:

- **En sala de 5:**
-*Utilización de elementos paratextuales para realizar predicciones acerca del contenido de variados textos.*
-*Expresión de ideas acerca del contenido de un texto a partir de algunas palabras significativas que reconoce.*

Atendiendo a las solicitudes de incluir aprendizajes y contenidos relacionados con la organización de la biblioteca en sala de 3 años, se recomienda observar en la página 141 del Diseño Curricular de Educación Inicial que el aprendizaje:

Experimentación de alternativas posibles para la organización de la biblioteca de la sala atendiendo a características materiales de los libros (tamaño, color...) y a rasgos paratextuales (ilustraciones, tipo de letra...),

se encuentra ubicado espacialmente en un renglón que abarca los aprendizajes de la sala de 3, de 4 y de 5; por ello, **está prescripto para todas las salas.**

- ✚ Para ampliar las ideas del trabajo en/con la biblioteca, se sugiere la consulta de las publicaciones:
 - **¡A volar!**
 - **La Biblioteca de la sala, un lugar para crecer y soñar...**
 - **Leer con los más pequeños**

en el sitio **Recursos en línea, Lenguaje y Literatura, sala de 5 años:**

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/recursos/index.php/tbl_recursos/?Niv=Inicial&Div=5&Mat=1/

En relación con los aprendizajes relacionados con la Literatura que se solicita suprimir:

En general:

- *Acercamientos, acceso, exploración de textos literarios de diversa índole por considerarlos de difícil comprensión por la edad biológica de los estudiantes.*
- *Acceso a experiencias literarias que se reduzcan al propósito estético cultural porque no resultan evaluables.*

En sala de 3:

-*Selección de textos según un propósito lector (buscar información, averiguar cómo se hace, divertirse...) planteado por el docente en situaciones contextualizadas de lectura (DC, p. 139).*

-Expresión de razones sencillas para la 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-, personajes favoritos, gusto por la historia, etc.) (DC, p. 141).

En sala de 4 y 5:

- Significación y resignificación de la melodía y ritmo de la expresión poética a través de variaciones de intensidad, tono y velocidad de la voz. (p.142)

En sala de 5:

- Escucha de narración de relatos, cuentos, leyendas y fábulas y expresión de interpretaciones sobre temática, actitudes de los personajes, conflictos, desenlaces, intervenciones del narrador. (p.141);

se recomienda el **mismo recorrido de lecturas** que se indicó para la consideración de los aprendizajes y contenidos anteriormente mencionados.

En relación con la solicitud de suprimir el género específico jitanjáfora, por su complejidad en el aprendizaje: "Interacción con formas de la tradición literaria oral cada vez más elaboradas: trabalenguas, jitanjáforas, adivinanzas, rondas, coplas, canciones, refranes, cuentos folkóricos." (p 141) para las salas de 3, de 4 y de 5; sugerimos recuperar la nota al pie referida al género en este mismo documento.

Precisiones sobre aprendizajes y contenidos específicos relacionados con el lenguaje escrito

Para atender a la solicitud de suprimir los aprendizajes relacionados con la variedad de tipologías textuales, nuevamente acudimos a la **Presentación** del Diseño Curricular (http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-8-2-11.pdf, p.132). En el apartado referido al lenguaje escrito se plantea al docente un punto de partida: el de los saberes de sus estudiantes; y se justifica el por qué trabajar con diversidad de textos:

Claro es que – en razón de las experiencias que hayan tenido en su contexto familiar y social próximo- no todos los niños llegan al Nivel Inicial con el mismo conocimiento previo del lenguaje escrito, sus prácticas inherentes, sus funciones, portadores y géneros textuales. Por ello, y a los fines de garantizar igualdad de posibilidades en cuanto al acceso a los beneficios de la alfabetización, será tarea del Nivel propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje en torno al lenguaje escrito, según los siguientes principios básicos:

- La frecuentación de textos realmente utilizados en la cultura, en la mayor variedad posible (Molinari, 2000 b). **La autenticidad y la diversidad de los textos** es una condición indispensable para la efectiva participación en la cultura escrita ya que la representación del mundo que rodea al niño se manifiesta de distintas maneras en los diferentes tipos de textos (funcionales, informativos, literarios, etc.). Además, las diversas culturas del mundo –sus valores, tradiciones y saberes- pueden ser conocidas a través de los textos que se refieren a ellas; de este modo, al entrar en contacto con los textos, el niño amplía su horizonte cultural y su universo de significaciones⁶.

✚ Un recorrido posible por la variedad de textos escuchados, leídos y producidos en el contexto de un proyecto, está en la Serie *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*, fascículo 3: **Lengua y Literatura Educación Inicial, Primaria y Secundaria**

- **Producción de cartelera para la escuela. Personas que comparten con nosotros la vida cotidiana en la institución** (pp.3-5):

Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%203%20final.pdf>

⁶ El destacado en negrita es nuestro.

CAMPO DE CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGÍA

Precisiones acerca del abordaje de los procedimientos científicos

En relación con la solicitud –reiterada en la consulta curricular- de inclusión del Método Científico, es pertinente tener en cuenta que si bien es importante abordar aprendizajes vinculados a los procedimientos científicos, **las actividades propuestas deberán enmarcarse en la ciencia escolar**, en vínculo directo con el resto de aprendizajes y en forma progresiva. Lo que se debe propiciar es que los estudiantes se acerquen, conozcan y se apropien de algunos procedimientos que utilizan los científicos y no la imitación directa del trabajo que realizan, dado que los propósitos de la escuela no son hacer ciencia, sino **aprender Ciencias y sobre ellas**. Menos aún se debe plantear esto como una sucesión lineal, única y estructurada de pasos rígidos, que se enseña de manera independiente del resto de los contenidos de Ciencias Naturales y con caso específicos.

- ✚ Algunas consideraciones y recomendaciones que se pueden adecuar a la Educación Inicial, pueden encontrarse en el documento *Materiales de laboratorio: recursos para enseñar y aprender Ciencias Naturales en la Educación Primaria*. Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2015-Docs/MatLab_CsN_EduPrim.pdf

Precisiones en relación con aprendizajes y contenidos del campo de conocimiento

- ✚ En cuanto a la **solicitud de incluir** algunos aprendizajes y/o contenidos que ya están considerados en el Diseño Curricular del Nivel, se recomienda una relectura de las diferentes secciones del documento, disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-8-2-11.pdf

Por ejemplo:

- En el caso del contenido ***Animales extinguidos y en peligro de extinción, flora y fauna autóctona***:

En el Diseño Curricular, en las *Orientaciones para la enseñanza*, se expresa:

Es fundamental favorecer la identificación de las características de los seres vivos –nacen, comen, respiran, eliminan desechos, se reproducen- y de los cambios que se producen en ellos a través del tiempo. Se debe tratar que los niños puedan vivenciar las transformaciones; por ejemplo, cuidando plantas o animales, haciendo sus propias observaciones, las cuales se irán registrando a partir de dibujos. También es útil el empleo de imágenes secuenciales o películas de la actualidad o que hagan referencia al ambiente del pasado. Es importante hacer referencias a la flora y la fauna autóctonas, incorporando una noción de aquellas especies que están en riesgo de desaparición (p.56)

Los museos, como “discurso de recolección, colección y lección” (Alderoqui, 1996, p. 20), lugares de relación directa con objetos, obras, elementos... del presente y la memoria, permiten a los niños tomar contacto con fuentes materiales que la sociedad valora y atesora como un bien patrimonial y vivencial fenómenos diversos con propósitos educativos. En las salas de 3, 4 y 5 años es preponderante utilizar el recurso de visitas guiadas para fortalecer y ampliar el horizonte cultural de los niños. Las visitas que se programen pueden contemplar no sólo la observación de los objetos que se encuentran en el edificio, sino también la apreciación del entorno natural (p. 62).

- En el caso del aprendizaje y contenido ***Identificación de las características de los animales que pueden cumplir el rol de mascotas y los cuidados que requieren***.

En el Diseño Curricular, en las *Orientaciones para la enseñanza*, se recomienda:

Para abordar el tema de los animales, pueden emplearse salidas al aire libre, a una granja modelo, a una reserva y utilizar preguntas como ¿qué animales vamos a ver?, ¿cuáles conocen?, ¿qué animales nos pueden ocasionar daños?, ¿cuáles nos sirven de alimento?, ¿qué animales que conocen viven en el agua?, **¿cuáles tienen de mascotas?**, etc. También se pueden elaborar álbumes con figuras de animales que los niños pueden recortar de revistas. Esto contribuye con el reconocimiento de las características morfológicas que los identifican. También se puede pedir a los estudiantes fotos de animales, para luego clasificarlos según diferentes criterios: cantidad de patas, domésticos o salvajes, etc...." (p.56).

Lo expresado evidencia que lo solicitado está incluido en los aprendizajes propuestos. Se trata de **ejemplos pertinentes y sugeridos** para abordar el conocimiento de la diversidad de seres vivos en relación con el ambiente, en particular desde la contextualización local y regional.

- ✚ Se puede consultar el **Proyecto de Investigación "Guau Guau Adoptame"** del Jardín de Infantes Gabriela Mistral de Villa María.

Disponible en Recursos en Línea de la Sepiyce

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/recursos/index.php/tbl_recursos/?Niv=Inicial&Div=4&Mat=3

- En el caso del aprendizaje y contenido **Reconocimiento de las plantas por su utilidad:**

En la presentación del campo de conocimiento *Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología* se expresa que

La vida de las personas se desarrolla en el ambiente -entendido como un entramado socio natural y tecnológico- del cual son parte y protagonistas. Se lo entiende como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioculturales, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas. Las distintas interacciones de estos sistemas -complejos por la cantidad de variables que involucran- dan lugar a diversos modos de apropiación de los espacios y sus recursos naturales, estableciendo diferentes formas de relación con la naturaleza y, por ende, diversos modos de vida, con influencia en su calidad, lo que constituye la base de la actividad productiva de una sociedad determinada. 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, las vivencias y las representaciones, en un marco que tiende al desarrollo de la conciencia de conservación del equilibrio ecológico (p.42).

Cabe destacar que las plantas son parte del ambiente y son seres vivos. Limitar su estudio a la utilidad recorta su conocimiento a solo verlas desde la mirada del hombre y no desde lo sistémico.

- ✚ **En cuanto a la solicitud de suprimir** aprendizajes y contenidos referidos a **prácticas colaborativas y de cooperación** y que **se incorporen al campo de Identidad y Convivencia**, se considera que en el campo de conocimiento *Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología*, las prácticas cooperativas y colaborativas son esenciales y contribuyen al desarrollo de la capacidad *Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar*. Por otra parte, acercan al conocimiento de cómo se trabaja en la ciencia y la tecnología.

Ya no existen "inventores" ni "científicos" ni "investigadores" solitarios, sino que se constituyen equipos de trabajo que colaboran y cooperan para llevar adelante soluciones a diversas problemáticas.

- Con respecto a ello, en el Fascículo 1 –**Conceptos Clave**- de la Serie *Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*, disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>, se indica que “La capacidad de trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar supone reconocer y valorar al otro, saber receptar las ideas de los demás y expresar las propias, el planteo de objetivos de trabajo conjunto y el aprecio de los frutos de ese trabajo, la mejora de las prácticas cooperativas”
- En el Fascículo 5 –**Ciencias Educación Inicial y Primer Ciclo de Educación Primaria**- disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%205%20final.pdf> se pueden encontrar ejemplos de cómo abordar esta capacidad y otras desde las ciencias y la tecnología.
- También para ampliar se propone el Fascículo 14 donde se podrán encontrar *los Aportes para la planificación de la enseñanza en Educación Inicial que están disponibles en:* <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%205%20final.pdf>

✚ **Respecto de algunas demandas en torno al abordaje del tiempo y del espacio en la Educación Inicial**, cabe recordar que “abordar el ambiente en el Nivel Inicial supone tomar como referencia la escala del **espacio vivido y del tiempo personal** que son descubiertos por los niños de una manera natural y activa”, entendidos como:

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.

Tiempo personal: noción de tiempo ligada a las vivencias y la emotividad. Se lo puede considerar como el mapa de los hechos más relevantes de nuestra vida (DC, p. 42).

- La temática puede ampliarse a través de la consulta del Fascículo 4 de Unidad Pedagógica *Explorar, interrogar y pensar el mundo social y tecnológico*, en el apartado **Diversas manifestaciones de la Realidad Social: El tiempo y el espacio** (pp.7-11).
Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad%20Pedagogica%20Fasciculo%204%202028-10-13.pdf>

✚ **En relación con la demanda de ampliar el alcance de algunos aprendizajes y contenidos**, cabe aclarar que, cuando un aprendizaje está planteado para una sala determinada, no significa que se circunscriba a ésta, en tanto contemple las posibilidades cognitivas de los estudiantes y se recuerde que podrá ser abordado en múltiples aproximaciones a lo largo de la escolaridad, promoviendo el desarrollo de capacidades. En este sentido, en el Diseño Curricular se expresa:

En su condición de orientadores y organizadores de la enseñanza, [los aprendizajes] actúan como referentes de la tarea docente pues son indicativos de las experiencias educativas que se han de propiciar para contribuir al desarrollo, fortalecimiento y ampliación de las posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes (...). Los contenidos involucrados en los aprendizajes esperados en cada campo deberán articularse para favorecer experiencias educativas, culturalmente situadas, que enriquezcan las trayectorias personales, escolares y sociales de los estudiantes. Al respecto cabe destacar que, si bien los aprendizajes y contenidos se presentan organizados en torno a ejes y subejos curriculares, su orden de presentación no implica una secuencia de desarrollo, ni su agrupamiento constituye una unidad didáctica (p.18).

En esta misma dirección, cabe recordar que los aprendizajes y contenidos disciplinares, entramados en una red, “se constituyen en el marco de referencia sobre el cual trabajar en relación con el desarrollo de capacidades. Esto no debe interpretarse como algo secuencial en el sentido de disponer primero de la red de contenidos para luego desarrollar capacidades, sino que se tratará de un trabajo interrelacionado”.

- Se recomienda la lectura de estas consideraciones en Fascículo 1 –**Conceptos Clave**- de la Serie *Mejora en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*, disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf>

- ✚ Para profundizar en las huellas que imprime cada aprendizaje y contenido desde cada campo de conocimiento en el camino de desarrollo de capacidades, y en relación con el diseño de situaciones didácticas, el **Fascículo 14** de la referida serie ofrece **Aportes para la planificación de la enseñanza en Educación Inicial**, disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/prioridadespe2014-2015.php>

- ✚ Ante la **demanda de suprimir o incorporar** algunos aprendizajes y contenidos tales como la **Iniciación en la recepción crítica de los mensajes de los medios de comunicación**, es importante considerar los siguientes argumentos:

Hoy, en todo el mundo, la escuela sabe que los alumnos llegan al aula con un caudal de información que reciben de otras fuentes, entre ellas, los medios de comunicación. La escuela debe ser el centro de confluencia en el que chicos y jóvenes puedan debatir y poner en palabras todas las informaciones que reciben diariamente, muchas de ellas contradictorias, otras incomprensibles.

El conocimiento hoy, está cada vez más mediatizado. Es decir, casi todo lo que conocemos proviene de los medios y las Nuevas Tecnologías. Es muy poco lo que podemos conocer de primera mano, por estar presentes. La mayoría de las veces recurrimos a los medios para informarnos aun de aquello que sucedió cerca de nosotros.

Los medios de comunicación permiten que ampliemos los límites del tiempo y el espacio y de esta manera acercar a los alumnos a realidades más lejanas que tanto inciden en nuestra manera de pensar. Podemos no conocer un país o un personaje público, pero por lo que sobre ellos dicen el diario, la radio y la televisión, nos formamos igual una imagen. Dicho de otro modo, los medios construyen una imagen del mundo que, desde la escuela, es fundamental aprender a conocer, explorar, analizar e interrogar⁷.

Precisamente el Diseño Curricular plantea que una de las funciones primordiales del campo de conocimiento *Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología* es fomentar y favorecer, desde los primeros años, la profundización y enriquecimiento de los conocimientos del niño sobre el entorno como parte de su alfabetización ciudadana. ¿Qué entorno vamos a acompañar a conocer a los estudiantes? ¿Cuánto de ese conocimiento está mediatizado? Iniciarse en la recepción crítica de los mensajes de los medios de comunicación, es un aprendizaje que requerirá el diseño de propuestas sistemáticas que propicien múltiples aproximaciones en complejización creciente, a través del desarrollo de capacidades.

⁷ Fuente: Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *LA ESCUELA Y LOS MEDIOS. Propuestas para explorar los medios en la escuela*

Precisiones en cuanto a los aprendizajes y contenidos específicos del campo de conocimiento y su abordaje en propuestas de enseñanza

➤ En relación con LENGUAJE MUSICAL

En primer término, cabe aclarar que los desarrollos curriculares correspondientes a la Educación Artística dan cuenta de los saberes planteados en los NAP del Nivel y lo previsto por la normativa vigente que rige la Educación Artística en el sistema educativo.

En la Resolución N° 111/10 del Consejo Federal de Educación Anexo I cuando se especifica el abordaje de la Educación Artística en el Nivel, se establece:

6.1 EDUCACIÓN COMÚN Y OBLIGATORIA

6.1.1 Educación Inicial

78. La Educación artística en el Nivel Inicial posibilita el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas que posibiliten el proceso de desarrollo de capacidades relacionadas con los diferentes lenguajes/disciplinas artísticas.

La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda, exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades.

79. Esto constituye una visión que supera la concepción del arte como un espacio para la libre expresión o para el desarrollo de técnicas que ponen en juego habilidades motoras, centrándose en la concepción del arte como conocimiento, que requiere del desarrollo de procedimientos vinculados tanto a la producción como a la reflexión, desde los cuales aproximarse a las diferentes manifestaciones artísticas y estéticas del contexto cultural.

✚ Por otra parte, recomendamos profundizar en aquellas conceptualizaciones presentes en el Diseño Curricular del Nivel que explicitan las razones por las cuales se definen **aprendizajes que involucran contenidos**, y no contenidos aislados. Estas precisiones permitirán también aclarar algunas confusiones que aún persisten entre *aprendizajes* y *actividades*; por ejemplo, en relación con lenguaje musical.

- Consultar definición y caracterización de *aprendizaje* y *contenido* en el apartado **Componentes de la propuesta** en el Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015, p. 20.

Disponible en

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCI_Inicial-8-2-11.pdf

✚ Sugerimos la consulta de los siguientes recursos que pueden facilitar los **abordajes del lenguaje musical**

- **ORGANIZADOR GRÁFICO DE CONTENIDOS**

Disponible en

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/Inicial/OrgGrafContEdArt_JInfNAvellanedaVillaMaria.pdf

- **SECUENCIA DIDÁCTICA: *El mundo de los sonidos*. Campos de conocimiento: Educación Artística – Música- (articulación con aprendizajes y contenidos de Educación Física y de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología) (p.40).**

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2015-Docs/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20EDUCACION%20INICIAL.pdf>

➤ **En relación con LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL**

Ante la demanda de incorporar “expresión corporal” al campo de conocimiento Educación Física, corresponde tener presente que la Expresión Corporal se encuentra integrada formalmente en el sistema educativo como una disciplina dentro del área artística con una concepción y abordaje diferente del de la Educación Física. Posee aprendizajes y contenidos, así como expectativas de logro específicos, en los que se prioriza como objetivo central el **desarrollo de un lenguaje corporal propio** y se pretende la búsqueda de respuestas personales de movimiento impulsadas desde **procedimientos de exploración, producción y comunicación artística y estética**.

Si bien la Educación Física posee con el Teatro, en relación con la Expresión Corporal, puntos de encuentro, desde lo teatral se destaca un enfoque propedéutico orientado al desarrollo de creatividad, originalidad, sensibilidad y movimiento expresivo, dentro de la formación artística del estudiante. En Educación Física, en cambio, la expresión corporal enfoca su atención en el desarrollo orgánico funcional del estudiante; tiende hacia la eficiencia del movimiento y al desarrollo de habilidades motrices.

Desde lo teatral, la iniciación a la expresión corporal, persigue el objetivo de que el estudiante adquiera autoconocimiento, reconocimiento y valoración de las posibilidades expresivas de su cuerpo en relación con el movimiento expresivo y comunicativo, desarrollando habilidades y gusto artístico.

✚ Sugerimos la consulta de los siguientes recursos que pueden facilitar los **abordajes de los distintos lenguajes**

- **SECUENCIA DIDÁCTICA: Colores y más colores. Campo de conocimiento: Educación Artística-Plástica-. (p.44).**

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2015-Docs/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20EDUCACION%20INICIAL.pdf>

- **ORGANIZADOR DE CONTENIDOS PROYECTO “HABÍA UNA VEZ...UN CIRCO”. Campo de conocimiento EDUCACIÓN ARTÍSTICA.**

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/Inicial/OrgContProyEDArt.pdf>

- Poster que informa sobre Proyecto del CENI Egidio Cerrito llamado “Jugar con el arte al arte de jugar” cuyo problema se enfoca a entender al Jardín de Infantes como espacio público en la primera infancia, transmisor y reproductor de los bienes culturales humanizantes, responsable de ampliar el horizonte de experiencias de los alumnos desde la temprana edad, generando oportunidades para que descubran su capacidad de expresarse, de apreciar y vivenciar las manifestaciones artísticas.

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area1/congresobp/CENIcerrito.php>

- Otra experiencia interesante es la del CENI ZORRILLA DE SAN MARTÍN denominada “De la Pictografía al Arte Universal – Un abordaje desde todos los lenguajes” la cual intenta abordar el Arte ampliando el marco cultural y visual de los niños, enriqueciendo la formación estética a través de los diferentes lenguajes: oral, plástico, visual, corporal y musical. Tal como lo expresa el Diseño Curricular del Nivel Inicial

... no se aboca a la formación de artistas, sino que busca que el niño desarrolle paulatinamente una mirada inteligente que consiste en el ejercicio sistemático y permanente de la percepción; una inteligencia

creadora determinada por la capacidad de recibir información para elaborarlo y construir respuestas eficaces; y a una reflexión más creativa, que propicie el pensamiento divergente.

Todo esto se pone en juego en tres aspectos diferentes: el **productivo**, el cual se relaciona con el cómo se aprende a crear formas visuales de naturaleza estática y expresiva; el **aspecto crítico** que consiste en cómo se aprende a ver, a escuchar, a leer formas en el arte; aspecto cultural, cómo se produce la comprensión del arte en su contexto. Para lograr esto se tomaron como punto de partida las primeras manifestaciones artísticas del hombre en la provincia de Córdoba, el cual fue enriquecido con todo lo que trajo la colonización y las corrientes inmigratorias de Europa, rescatando los aportes desde el arte universal. Recurrimos al Museo Antropológico y a Museos de Arte como espacios por excelencia que generan multiplicidad de significados que posibilitan favorecer la búsqueda de sentido a través de obras de arte, objetos del pasado y así encontrar respuestas a muchos interrogantes.

Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=.8ihJtjxPT4>

- ***El valor de las experiencias estéticas como experiencias educativas.*** CENI Juan Martín de Pueyrredón.

Disponible en

http://www.youtube.com/embed/dojWcrch3v8?feature=player_detailpage&autoplay=1

- ***Proyecto Caleidoscopio.*** Jardín de Infantes Presidente Kennedy.

Disponible en

http://www.youtube.com/embed/Y_n1xHNZtRY?feature=player_detailpage&autoplay=1

CAMPO DE CONOCIMIENTO: IDENTIDAD Y CONVIVENCIA

Precisiones en cuanto a los aprendizajes y contenidos específicos del campo de conocimiento

Respecto de la solicitud de incorporar contenidos referidos a la **Educación sexual Integral**, en el campo de conocimiento *Identidad y Convivencia* del **Diseño Curricular de Educación Inicial 2011-2015**, queremos invitarlos a revisar detenidamente este campo, ya que tanto los fundamentos conceptuales como los contenidos y las orientaciones para su enseñanza en las Salas, ya están contemplados en este espacio. Y a la vez, se comparten las miradas sobre estos aprendizajes con los campos *Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología y Educación Física*.

- ✚ En el **Documento Cuadernos de ESI. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN INICIAL. Contenidos y propuestas para las salas** (Ministerio de Educación de la Nación, 2010) se contemplan diversos ejes, con sus correspondientes propósitos formativos, contenidos y sugerencias didácticas, que tienen amplia coincidencia con los Temas Estructurantes que se sostienen en este campo curricular.

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/Transversales/Recursos/SerieCuadernosDeESI.MinisterioDeEducacionDeLaNacion/NivelInicial/ESI%20Inicial.pdf>

Es importante señalar que en la enseñanza de la Educación Sexual Integral, el docente tiene diversas posibilidades para articular en su propuesta de enseñanza, el documento de ESI con el abordaje del Campo de Identidad y Convivencia. De ninguna manera, son opciones excluyentes sino que es deseable que la ESI se haga efectiva en las aulas y se favorezcan los aprendizajes previstos en este Diseño.

A modo de ejemplo, realizamos este cuadro comparativo de LOS APRENDIZAJES, que muestra las similitudes antes mencionadas:

Cuadernos de ESI EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN INICIAL	DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL 2011-2015
EJES	APRENDIZAJES y CONTENIDOS
Conocimiento y cuidados del cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Características, posibilidades y pautas de cuidado del propio cuerpo y del cuerpo de los otros.</i>
Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>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.</i> • <i>Construcción progresiva de una imagen positiva de sí mismo.</i> • <i>Reconocimiento y valoración de las características y cualidades personales propias, de otros miembros de la comunidad escolar y de otros sectores.</i> • <i>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.).</i> • <i>Respeto por los demás, lo ajeno, lo diferente, lo novedoso. El conocimiento como herramienta de comprensión de las diferencias</i>

Desarrollo de comportamientos de autoprotección

- *Respeto por la propia intimidad y la de los otros.*
- *Reconocimiento de situaciones cotidianas de peligro y ensayo de acciones de resolución (analizando con el adulto los resultados de dichas acciones).*

Conocimiento y exploración del contexto

- *Respeto por los demás, lo ajeno, lo diferente, lo novedoso. El conocimiento como herramienta de comprensión de las diferencias.*
- *Participación en reflexiones sobre situaciones conflictivas de la vida cotidiana, real o factible, relacionadas con el ejercicio de derechos y responsabilidades de la vida social (educación vial, educación ambiental, derechos humanos, entre otros).*
- *Reconocimiento y valoración de las características y cualidades personales propias, de otros miembros de la comunidad escolar y de otros sectores.*

✚ Sugerimos la revisión de los siguientes documentos:

Esquemas Prácticos para La Enseñanza en La Educación Inicial

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Esquemas/Inicial/EP%20inicial.pdf>

Educación Sexual Integral

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Educaci%C3%B3n%20Sexual%20Integral.pdf>

CAMPO DE CONOCIMIENTO: EDUCACIÓN FÍSICA

Acerca de las experiencias corporales y motrices

En el Diseño Curricular de Educación Inicial, se expresa:

La Educación Física enriquece la experiencia corporal y motriz al facilitar la construcción progresiva de saberes que le permiten sentir: yo me animo, yo puedo, yo sé. Por otra parte, también posibilita la verbalización de las acciones. La mirada de los otros y el reconocimiento que va haciendo de su corporeidad favorecen que el niño pueda ir construyendo su imagen corporal, proceso al cual contribuyen las diferentes experiencias corporales y motrices, así como las actitudes y mensajes de los adultos que inciden de modo decisivo en su desarrollo (p.100).

✚ En esta línea, recomendamos consultar los siguientes materiales:

- **Campo de conocimiento EDUCACIÓN FÍSICA ORGANIZADOR DE CONTENIDOS: “Explorando mi cuerpo descubro cómo soy”.**

Disponible en

http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/Inicial/OrgContEdFisica%20BRoldan%20Embalse_.pdf

- **SECUENCIA DIDÁCTICA: El mundo de los sonidos Campos de conocimiento: Educación Artística – Música- Educación Física y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.**

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2015-Docs/PENSAR%20LA%20ENSEÑANZA%20EDUCACION%20INICIAL.pdf>

TRANSVERSALES

La escuela constituye un ámbito privilegiado para promover que los estudiantes (...) sean capaces de asumir actitudes y modos de actuar basados en valores consensuados, democráticos y libremente asumidos. Esto es decisivo para la conformación de la sociedad que queremos. En este sentido, lo que se pretende es la **apropiación y fortalecimiento de aprendizajes estrechamente ligados con la formación ciudadana**, compromiso ético que **involucra a todos los actores de la comunidad educativa y requiere de un plan de acción compartido**, destinado a fortalecer una ciudadanía democrática activa. En relación con este propósito –que debe reflejarse tanto en el desarrollo curricular como en la organización y gestión institucional- ocupa un lugar central el **abordaje de los temas y temáticas transversales contemplados en los Diseños y Propuestas Curriculares**, y su presencia – como enfoque orientador crítico y dinámico- en todas las actividades de la escuela, con **propósito formativo y/o preventivo**.

En este sentido, es responsabilidad de las instituciones educativas -en todos los Niveles y Modalidades del sistema educativo provincial- garantizar el tratamiento de los transversales en diversas acciones y espacios (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016).

- ✚ Les proponemos la lectura de ***Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la Educación Obligatoria y Modalidades***, documento actualizado que contempla la revisión curricular 2016-2017.

Disponible en

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Transversales%20final2.pdf>



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la [LicenciaCreativeCommons 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](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Ab. Martín Llaryora

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

**ENTRE
TODOS**



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
CÓRDOBA

**Ministerio de
EDUCACIÓN**

SPI y CE

**Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad
y Calidad Educativa**