

Diseño Curricular para la Educación Inicial



◆ Segundo Ciclo ◆

Diseño Curricular para la Educación Inicial



Autoridades Provinciales

Gobernadora

Lic. María Eugenia Vidal

Vicegobernador

Dr. Daniel Salvador

Director General de Cultura y Educación

Presidente del Consejo General de Cultura y Educación

Lic. Gabriel Sánchez Zinny

Subsecretario de Educación

Lic. Sergio H. Siciliano

Subsecretario Administrativo

Diego Taurizano

Subsecretario de Recursos Humanos

Lic. Ignacio Sanguinetti

Subsecretaria de Políticas Docentes y Gestión Territorial

Dra. Florencia Castro

Vicepresidente 1º

Consejo General de Cultura y Educación

Mg. Diego Julio Martínez

Vicepresidente 2º

Consejo General de Cultura y Educación

Prof. Roberto Angrisani

Consejeros del Consejo General de Cultura y Educación

Lic. Luciana Padulo - Prof. María Cristina Vilotta - Lic. Natalia Quintana - Doc. Diego Miguel Di Salvo
Prof. Graciela Salvador - Prof. Graciela Veneciano - Lic. Marcelo Zarlenga - Prof. Nestor Carasa

Diseño Curricular para la Educación Inicial

Segundo Ciclo

Edición y diseño

Dirección de Educación Inicial

© 2019, Dirección General de Cultura y Educación

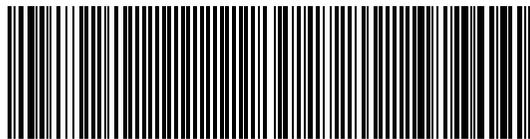
Subsecretaría de Educación

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-676-097-3

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723



133501330000000000000722119100037000190049992

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Diseño curricular para la Educación Inicial : Segundo Ciclo; coordinación general de Sergio Siciliano.

La Plata : Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019.

130 p. ; 29,7 x 21 cm.

ISBN 978-987-676-097-3

1. Educación Inicial. 2. Currículo de Jardines de Infantes. 3. Buenos Aires . I. Siciliano, Sergio, coord.

II. Título.

CDD 375.001

Palabras Iniciales

La educación del siglo XXI nos desafía en la búsqueda de la permanente revisión de las prácticas pedagógicas y la construcción de propuestas innovadoras, que atiendan a la diversidad que es característica de nuestra Provincia con el fin de brindar a todos nuestros alumnos mejores posibilidades de inclusión. Vivimos en un mundo globalizado y diverso que nos enfrenta al reto de encontrar soluciones para las desigualdades que aún subsisten. Asumir el enorme desafío de conducir el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, con su complejidad, heterogeneidad y diversidad, requiere planificar y llevar adelante las líneas pedagógicas que luego se expresan en el accionar cotidiano de todas las instituciones. A los fines de favorecer procesos de aprendizaje de calidad que sostengan trayectorias educativas integrales y continuas se hace hincapié en la importancia del desarrollo de capacidades. Ello implica una integración de saberes que no renuncia a los contenidos, sino que los inscribe en una lógica de mayores posibilidades para los niños.

En este sentido, y sosteniendo un enfoque integrador de la enseñanza, que supera los límites disciplinares y relaciona el desarrollo de las capacidades en conjugación con los contenidos curriculares, se propone potenciar continuos de aprendizajes que solo se consolidan si se sostienen en el tiempo, comprometiendo al nivel subsiguiente a continuar promoviendo las condiciones que los potencien.

El desarrollo de capacidades en los niños requiere de un trabajo corresponsable con las familias, que será posible en tanto se comprenda la importancia de la participación, la fluidez de la comunicación y la complejidad de variables que caracteriza este vínculo.

El propósito principal que persigue este documento es el de acompañar a los docentes, proponiéndoles nuevas lógicas para organizar su propuesta de enseñanza y habilitar en los niños nuevos modos de conocer y vincularse con los otros. De esta manera, el paso del niño por el Nivel Inicial no sólo representa la inauguración de su escolaridad, sino que constituye la mejor oportunidad para el adecuado desarrollo de sus capacidades cognitivas y sociales, cuyo impacto será determinante en su trayectoria escolar futura.

Lic. Gabriel Sánchez Zinny
Director General de Cultura y Educación

Presentación del Diseño Curricular para el Nivel Inicial

Aprobado por RESFC-2018-5024-GDEBA-DGCYE

A las familias, docentes, equipos directivos y de supervisión de la Provincia de Buenos Aires:

La Ley de Educación Provincial N° 13688 encomienda la revisión curricular periódica de los Diseños Curriculares de los distintos Niveles y Modalidades.

Es entonces que, en el marco de las acciones de gestión curricular provincial, se ha iniciado este proceso de actualización del Diseño Curricular del Nivel Inicial, aprobado por Resolución Ministerial N° 5024/18.

Durante el presente año, la Subsecretaría de Educación, inició acciones de consulta territorial a distintos actores del sistema pertenecientes al nivel Inicial. Para esta gestión, fue muy importante recabar ideas, opiniones y necesidades de los diversos sectores del sistema educativo: familias, alumnos, equipos docentes, directivos y de supervisión educativa.

Este primer paso permitió avanzar en un recorrido hacia la consolidación de una propuesta aún más enriquecida, actualizada y de calidad para la formación de los alumnos del Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires.

Por otra parte, las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación, en su oportunidad, han solicitado iniciar este proceso de actualización curricular. En este sentido, para la Provincia de Buenos Aires, se sugiere realizar ajustes necesarios en diversas áreas para tramitar la validez nacional de las cohortes 2019 y subsiguientes.

Cabe señalar que estas sugerencias han sido evaluadas en relación con las propias necesidades, expectativas y posibilidades del sistema educativo provincial, en consonancia con las expectativas de formación para los alumnos del sistema educativo bonaerense.

La participación responsable de todos ha posibilitado la construcción de los acuerdos necesarios que redundarán en pos de la mejora de la formación de los alumnos del nivel, trascendiendo a las gestiones de gobierno del sistema, y que tiene como principal objetivo enriquecer las propuestas pedagógicas de los docentes con una clara mirada al futuro.

Considero que esta propuesta curricular contribuirá a la clarificación y la organización de la tarea de enseñanza y a la toma de decisiones didácticas de los docentes, permitiendo a la vez, optimizar los tiempos de la enseñanza en cada contexto particular.

A lo largo del desarrollo de este documento, se puede leer el diálogo permanente que se instala entre la enseñanza y el aprendizaje como procesos diferenciados, los cuales necesitan ser revisados, pensados, y construidos por el colectivo institucional. Decidir las mejores intervenciones para cada trayectoria educativa supone pensar propuestas enriquecedoras, que favorezcan el desarrollo de capacidades en la formación integral de los niños y que atraviesan todas las áreas curriculares.

Esta propuesta curricular se complementa con la elaboración de documentos de apoyo, que se centran en la profundización de los abordajes propuestos en clave de contextualización, promoviendo la toma de decisiones de los equipos docentes y de conducción institucional, jerarquizando así el conocimiento que se produce y circula en cada Jardín de Infantes.

Complementariamente, la Subsecretaría de Educación dispondrá acciones de acompañamiento para favorecer una mejor apropiación del Diseño Curricular, tales como encuentros con Directores, Docentes y Supervisores para tratamiento del material, propuestas de capacitación virtual y presencial a cargo de la Dirección de Formación Docente Continua y la producción de nuevos materiales que completarán y orientarán la implementación del Diseño Curricular.

La mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos, horizonte central de nuestra tarea educativa, requiere del esfuerzo de todos y de la actualización de todas las estrategias pedagógicas disponibles.

El Diseño Curricular, como herramienta fundamental y necesaria para acompañar el trabajo de los docentes en el aula, resultará un elemento esencial para alcanzar este objetivo.

Lic. Sergio H. Siciliano
Subsecretario de Educación

Resolución



Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

Resolución firma conjunta

Referencia: Expediente N° 5802-2885545/18

VISTO el Expediente N° 5802-2885545/18, y;

CONSIDERANDO

Que la Ley de Educación Provincial N° 13.688, en su artículo 106, establece que la Dirección General de Cultura y Educación prescribirá la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes, mediante Diseños Curriculares y documentos de desarrollo curricular para cada Nivel y para las Modalidades que corresponda, los cuales deberán ser revisados periódicamente;

Que asimismo, conforme lo establece en el artículo 107 de dicho cuerpo normativo, se considerará en los Diseños Curriculares los contenidos comunes establecidos por la Ley de Educación Nacional y los acuerdos establecidos por el Consejo Federal de Educación en el marco de la legislación vigente;

Que según lo establecido en el artículo 11 de la citada Ley, la Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, dicta su política educativa en concordancia con la política educativa nacional y controla su cumplimiento en todos sus aspectos con la finalidad de consolidar la unidad nacional y provincial, respetando las particularidades de cada región y distrito educativo;

Que existen distintos acuerdos Federales, dictados con posterioridad que inciden sobre el actual Diseño del Nivel Inicial y que no se encuentran reflejados actualmente en el ordenamiento;

Que en el marco de lo expuesto, los Acuerdos Federales de Argentina Enseña y Aprende tienen por finalidad lograr entre todos/as un país con una educación de

calidad centrada en los aprendizajes, que le brinde a todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos los saberes socialmente significativos, las habilidades y capacidades para su desarrollo integral, en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad;

Que durante los años 2016 y 2017, se implementaron acciones tendientes a identificar fortalezas y debilidades en la organización y abordaje de los contenidos curriculares del Nivel;

Que estas acciones incluyeron asistencias técnicas, encuentros de trabajo con inspectores, directores y docentes, encuestas territoriales y resultados de operativos de evaluación. La información allí relevada se constituyó en un eje fundamental que orientó la toma de decisiones para la revisión y actualización de los diseños curriculares del Nivel;

Que el presente se constituye como una nueva y actualizada propuesta Curricular para el Nivel que garantiza, a los/as niños/as bonaerenses, más oportunidades para el aprendizaje significativo;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en sesión de fecha 4 de diciembre de 2018, aconsejando el dictado de la presente;

Que la presente medida se dicta en uso de las facultades conferidas por los artículos 69, incisos e) e y), de la Ley N° 13688, los alcances de las Leyes N° 13666, N° 14815, N° 14828 y el Decreto N° 1018/16;

Por ello,

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar la Actualización del Diseño Curricular para el Nivel Inicial, cuyo texto obra como Anexo Único IF-2018-31160785-GDEBA-SSEDGCYE, que consta de ciento cuarenta y tres (143) páginas y forma parte integrante de la presente Resolución.



ARTÍCULO 2º. Dejar sin efecto la Resolución N° 4069/08 y toda otra norma en cuanto se oponga a la presente, a partir del ciclo lectivo 2019.

ARTÍCULO 3º. Encomendar a la Subsecretaría de Educación la elaboración de los documentos de apoyo complementarios, vinculados a la presente.

ARTÍCULO 4º. La presente Resolución será refrendada por el Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación y por el Subsecretario de Educación.

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución en la Dirección de Coordinación Administrativa, notificar al Consejo General de Cultura y Educación, comunicar a la Subsecretaría de Educación; a la Subsecretaría de Políticas Docentes y Gestión Territorial, a la Subsecretaría Administrativa; a las Direcciones de Niveles y Modalidades de Gestión Estatal; a la Dirección de Educación de Gestión Privada; a la Dirección

Provincial de Políticas Socioeducativa y de Consejos Escolares, a la Dirección de Inspección General; a todas las Jefaturas de Región y por su intermedio a todas las Jefaturas Distritales e instituciones educativas; a la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento. Publicar en el Boletín Oficial y en el SINBA.

Cumplido, archivar.

Digitally signed by MARTINEZ Diego Julio
Date: 2018.12.19 10:19:26 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Diego Julio Martínez
Vicepresidente 1º
Consejo General de Cultura y Educación
Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by SICILIANO Sergio Hernán
Date: 2018.12.19 14:31:35 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Sergio Siciliano
Subsecretario
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by SANCHEZ ZINNY Gabriel Cesar
Date: 2018.12.20 17:41:44 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Gabriel Sánchez Zinny
Director General
Dirección General de Cultura y Educación

Indice

Introducción.....	13
La Educación Inicial en la provincia de Bs. As.....	14
La importancia del Nivel Inicial en las trayectorias educativas.....	15
El enfoque de la Educación inclusiva.....	16
Hacia la construcción de trayectorias integradas.....	18
Marco didáctico: Definiciones para su abordaje.....	20
1) Propósitos de la Educación Inicial.....	20
2) Las capacidades que propicia la Educación Inicial.....	21
3) Indicadores de avance	22
4) Ámbitos de experiencias de los niños	23
5) Áreas de enseñanza	26
-Formación Personal y Social.....	29
-Matemática.....	35
-Prácticas del Lenguaje.....	41
-Ambiente Natural y Social.....	51
-Educación Artística.....	57
-Educación Física.....	73
-Educación Digital, Programación y Robótica.....	85
Orientaciones didácticas para el desarrollo del currículum.....	93
-Indicadores de avance.....	94
-Formas de enseñar.....	99
-Planificación de la enseñanza.....	105
-La Planificación Institucional.....	108
-Ambiente escolar.....	112
-Relación entre familias y Jardín de Infantes.....	113
-La evaluación de las trayectorias educativas.....	114
Marco Normativo.....	118
Links de interés.....	119
Bibliografía.....	120



**Así, entre vos y yo,
entre todos los que hacemos
el camino.
Así, sencilla y esencialmente
dejando huellas
entre la ternura y la razón...**

Introducción

El presente Diseño Curricular ha sido pensado en “clave de territorio”, como una herramienta para los profesionales que desarrollan su tarea cotidianamente en los Jardines de Infantes: maestros, preceptores, profesores, directores e inspectores. Presenta, en primer lugar los apartados “La Educación Inicial en la provincia de Buenos Aires” y “La importancia del Nivel Inicial en las trayectorias educativas”, como un marco contextual significativo para toda la propuesta. En segundo lugar, se orienta conceptualmente la mirada que atraviesa todo el documento respecto del enfoque de educación inclusiva y de la construcción de trayectorias integradas.

Dado el fuerte acento que este documento pone en una mirada integradora y articuladora de la enseñanza, todos los componentes que hacen al desarrollo del currículum se presentan interrelacionados, pero a la vez ordenados:

1) Se define cada componente

2) Se presenta el componente en cuestión

Luego, en las Orientaciones didácticas para el desarrollo del currículum, se ponen en juego todos los componentes del documento. Se presenta un entramado que no es ajeno ni desconocido para quienes hemos sido formados para educar a los niños de Nivel Inicial, pero que nos invita a reactualizar interrogantes, visibilizar situaciones y asumir nuevos compromisos.

Dado el vasto conocimiento existente sobre la enseñanza en el Nivel Inicial y la formación que nuestros docentes reciben, este documento ha sido pensado como un disparador de sus propias reflexiones y producciones didácticas, ya que ellos son los verdaderos artífices. Decididamente, no tiene la intención de convertirse en un compendio de saberes producidos por “expertos”. Todo el saber didáctico es dinámico,

de construcción continua y en circulación constante. Por este motivo, la intención principal al presentar este documento es la de hacer visibles las excelentes prácticas que se realizan cotidianamente en nuestro territorio, para seguir reflexionando y produciendo nuevos saberes desde la realidad de cada sala, en una construcción colectiva y anónima, donde un documento curricular sea un elemento significativo y complementario del complejo entramado de la educación de nuestros niños.

Así, queda propuesta nuestra invitación a participar a todos los colegas supervisores, directivos, profesores, docentes y preceptores del Nivel Inicial.

La Educación Inicial en la provincia de Buenos Aires

La complejidad actual del territorio provincial y la diversidad de escenarios escolares nos invitan a pensar, replantear miradas, transformar ideas, deseos, desafíos en acciones concretas. Se hace necesario conocer cada vez más y comprender las particularidades de los contextos en que viven los niños, las condiciones materiales y simbólicas de su entorno y las diferentes situaciones que experimentan.

Reconociendo la diversidad como fuente de riqueza y potencia de acción singular, podríamos afirmar que las instituciones educativas del Nivel Inicial aparecen alojando expectativas, significaciones y vivencias múltiples en la vastedad del territorio bonaerense. El Nivel Inicial está conformado por variados formatos que atienden a niños entre los 45 días y hasta los 5 años, formatos que se van configurando en función de las tramas sociales, territoriales y políticas:

- ◆ Jardines de Infantes: instituciones que se emplazan en ámbitos urbanos, rurales e islas. Reciben a niños de 3 a 5 años, inclusive, y en los últimos años se han incorporado niños de 2 años.
- ◆ Jardines Maternales: instituciones que reciben a niños de 45 días a 2 años, inclusive.
- ◆ JIRIMM: Jardines de Infantes Rurales y de Islas de Matrícula Mínima, integrados por secciones multiedad desde los 2 hasta los 5 años, inclusive.¹
- ◆ Escuelas infantiles: instituciones que atienden a niños desde los 45 días a 5 años.²
- ◆ Experiencia Educativa Salas Maternales, Madres, Padres, Hermanos/as mayores: todos en Secundaria. Experiencias educativas que reciben niños de entre 45 días y hasta 2 años, inclusive, hijos/ hermanos de estudiantes del Nivel Secundario.³

Marco Normativo regulatorio:

¹ JIRIMM: Resoluciones: Seim 7757/93 - 4196/02 - 3551/10

² Experiencia Escuela Infantil: Resoluciones: 669/04 - 646/15 - 3885/05

³ Experiencia Salas Maternales en Secundaria: Resoluciones: 5170/08 - 2409/11 - 3127/15

Este Diseño Curricular, en consonancia con el Diseño para el Nivel Primario, aborda cuestiones de género en forma explícita. "En relación al sexismo del lenguaje, y con el único ánimo de facilitar la escritura, se utilizó un criterio exclusivamente lingüístico-gramatical en la escritura. Se apeló al uso del masculino que, en español, es un género no marcado, dado que posee un valor de uso genérico que designa a todos los elementos de su clase" (Diseño Curricular para Nivel Primario, Resolución 1482/17, pág. 13).

Asimismo, se aclara que la nomenclatura de "docente", en el presente Diseño, refiere a todo el colectivo institucional, y "Jardín de Infantes" alude a todas las formas de organización que se mencionan en el presente documento y refieren al segundo ciclo del Nivel Inicial.

La importancia del Nivel Inicial en las trayectorias educativas

Se considera que la primera infancia es un período clave en la historia de cada niño, y genera huellas relevantes para su trayectoria personal y educativa futura. Es la etapa en donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social que dan lugar a la estructuración de la personalidad de los sujetos.

En este sentido, se afirma que la incorporación temprana de los niños al sistema educativo, y con buenas experiencias educativas, se constituye en uno de los factores con incidencia más favorecedora.

El Nivel Inicial, desde una finalidad esencialmente pedagógica, promueve el aprendizaje constante de saberes que permiten acrecentar el campo cultural de los niños a fin de que puedan desenvolverse dentro de la vida social, recuperando aprendizajes previos y promoviendo la construcción de nuevos conocimientos que se profundizan a lo largo de la trayectoria educativa.

El inicio temprano de la trayectoria educativa de los niños en el Nivel Inicial genera mejores experiencias en relación con el aprendizaje, encontrándose notables diferencias entre aquellos niños que comienzan su escolaridad a los 3 años, y quienes lo hacen a los 4 o 5 años.

Esta incidencia positiva se vincula con las transformaciones recientes del Nivel Inicial, transformaciones que posibilitaron una menor brecha entre la normativa y la legislación vigentes (expresada en las diferentes leyes ligadas a la protección de los derechos de los niños), que dan concreción a las políticas de educación y cuidado desde una perspectiva educativa, y no solo como asistencia individual del niño.

El enfoque de la Educación inclusiva

Reconocer diferentes formas de acceder al conocimiento, supone cambios y flexibilizaciones en los entornos de aprendizajes, enfoques, estrategias, modos de evaluar, contemplando los distintos modos de aprender.

La transformación de prácticas institucionales y pedagógicas enmarcadas en un modelo inclusivo se concretará a partir del trabajo valorativo, planificado, consensuado y organizado de los equipos docentes, donde se hace posible pensar el desarrollo de capacidades vinculado a los distintos ámbitos y las áreas de conocimiento de cada niño en su singularidad.

La educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, en espacios comunes y en el que cada sujeto necesite, con el fin de desarrollar al máximo sus posibilidades, teniendo en cuenta sus condiciones personales, sociales o culturales. Desde esta perspectiva, que contribuye a reconocer las diferencias en los procesos, es que se plantea reemplazar la antigua meta de homogeneidad por prácticas educativas simultáneas y diversas, que contemplen y capitalicen las diferencias individuales.

La Dirección General de Cultura y Educación sostiene y promueve la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, asegurando el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, ya sea temporal o permanente, en todos los niveles y modalidades, desde un accionar signado por la corresponsabilidad (Resolución 1664/17).

La citada Resolución reafirma un paradigma de inclusión que, en términos de derecho, contiene a todos los sujetos, por lo cual requiere de dispositivos institucionales y áulicos que, mediados por el diseño de configuraciones didácticas y de apoyo, y el trabajo corresponsable de los niveles y modalidades, brinden variadas herramientas y estrategias para garantizar la educación inclusiva de los estudiantes en situación de discapacidad cuando así lo requieran.

Desde este enfoque, se promueve el respeto a las diferencias impulsando la participación de cada niño en los procesos educativos, siendo esta una experiencia suma-

mente valiosa para ellos, para los docentes y para las comunidades en sus prácticas interculturales.

El modo en que el sistema educativo provincial promueve la gestión continua de espacios de intercambio para fortalecer las propuestas curriculares de los estudiantes en situación de discapacidad y los proyectos institucionales, se plasma en los dispositivos educativos de inclusión. “La orientación de la trayectoria escolar de los/as niños/niñas con discapacidad comienza en el Nivel Inicial, y es a partir del momento de la matriculación que deben diseñarse estrategias educativas que promuevan el trabajo conjunto del Nivel con las Modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Especial, la familia, equipos o profesionales externos y principalmente la voz de los/as estudiantes”. Resolución N° 1664/17.

La Unesco define “Educación inclusiva” como: “Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (Unesco, 2008).

Desde esta perspectiva, fortalecer el trabajo colaborativo y corresponsable como una de las principales estrategias organizacionales resulta necesario para personalizar las propuestas didácticas y ofrecer distintas alternativas, diseñando los apoyos y configuraciones pedagógico-didácticas que aseguren una educación de calidad para todos los niños. En este sentido, el escenario posible es entonces la co-enseñanza, donde los docentes de niveles y modalidades se complementen, combinando sus saberes curriculares y metodológicos en pos de las demandas de todos y cada uno de los niños.

Por lo tanto, la enseñanza se plantea desde un enfoque en que el docente y/o los docentes, en pareja pedagógica, puedan personalizar la propuesta didáctica y ofrecer distintas alternativas, modelos y metodologías para cada niño, contemplando los diferentes modos de aprender, de expresar el conocimiento y de implicarse en el propio aprendizaje.



Asimismo, la participación de las familias y de los niños, como protagonistas del proceso educativo y de los equipos externos si los hubiere (psicólogo/a, psicopedagogo/a, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo/a, acompañante/asistente externo, entre otros), supondrá aportes en mejora de la propuesta pedagógica de cada niño desde la visión de trabajo colaborativo y de corresponsabilidad con los diferentes actores de las instituciones educativas.

Crear opciones diferentes, adaptar los procesos de enseñanza, elaborar experiencias de aprendizaje, requiere de las condiciones y recursos necesarios para construir un marco práctico para llevarlo a las salas. Para garantizar que todos los niños accedan a los procesos de aprendizaje, además de contar con las condiciones materiales necesarias, es prioritario identificar y minimizar las barreras, entendidas estas como aquellos condicionantes edilicios, culturales, actitudinales y didácticos que interfieren en los mencionados procesos.

La inclusión educativa es un derecho de todos los alumnos, que no se reduce solamente a los que transitan alguna situación de discapacidad, sino que se despliega como horizonte pedagógico que da cuenta de las diferencias, necesidades, posibilidades y deseos de cada sujeto.

Hacia la construcción de trayectorias integradas

Reconocer que los niños, en el Jardín de Infantes, inauguran y/o continúan procesos de aprendizaje que pueden ser definidos como “nodales, en tanto propician el desarrollo de las capacidades y transforman parte de la experiencia cognitiva, afectiva y práctica de los sujetos de manera perdurable” (MEN 2017: 25) interpela a pensar una continuidad de estos a lo largo de toda su trayectoria educativa, quebrando las fisuras que pueden generar el paso de un nivel a otro en el sistema educativo.

En este sentido, y sosteniendo un enfoque integrador de la enseñanza, que supera los límites disciplinares y relaciona el desarrollo de las capacidades en conjugación con los contenidos curriculares, se propone potenciar **continuos de aprendizajes**, entendidos como relación de saberes y abordajes que intentan superar las fronteras disciplinares orientando las tomas de decisiones pedagógicas y didácticas. Estos aprendizajes -tal como lo expresa el concepto de continuum- solo se consolidan si se sostienen en el tiempo, comprometiendo al nivel subsiguiente a continuar promoviendo las condiciones que los potencien.

Se considera fundamental el paso del niño por el Nivel Inicial, en tanto representa la inauguración de su escolaridad. Es importante, entonces, que se constituya en una oportunidad única de transitar una variedad de experiencias en las que pueda problematizar la realidad, explorar soluciones, ensayar respuestas, compartir, cooperar, pensar y hacer con otros, habilitando modos de conocer y de vincularse con el conocimiento y con los otros que se seguirán desarrollando a lo largo de su trayectoria.

Se reconocen como **continuos** que se inician en el Jardín Maternal, se transitan en el Jardín de Infantes y se van completando a lo largo de las trayectorias educativas, los siguientes:

-Aprender a jugar y jugar para aprender:

Desde el supuesto de que el juego es un modo inexcusable de hacer y aprender,

este se despliega en el Jardín de Infantes como la actividad central, con el propósito de potenciar así el desarrollo cognitivo, afectivo, estético, corporal y social de los niños. En este sentido, la propuesta jugar para aprender, nuclea la realidad del Jardín de Infantes, privilegiando el juego como condición epistémica de los saberes que circulan.

Pero no solo se sostiene el juego como condición de aprendizaje, sino que en tanto práctica sociocultural, se reconoce como objeto a enseñar, hecho que convoca la presencia de mediadores y la disponibilidad de situaciones que optimicen su desarrollo. Jugar y aprender aparecen como una díada inseparable al pensar y hacer la educación en el Jardín de Infantes, y prosiguen un camino ya emprendido en el Nivel Inicial, que busca su continuidad en el nivel subsiguiente del sistema educativo.

-Alfabetizarse para aprender:

Desde un sentido amplio del concepto de “alfabetización cultural”, el Jardín de Infantes propone la introducción a mundos simbólicos y materiales que condensan prácticas sociales y culturales diversas (prácticas sociales de hablar y escuchar / escribir y leer / producciones artísticas desde distintos lenguajes / producciones literarias / etc.) con el propósito de promover, paulatinamente, la formación de usuarios autónomos de múltiples lenguajes, lectores críticos, que disfruten de las producciones que ofrece el entorno, pero que también sean capaces de producir las propias.

Crear ambientes institucionales y áulicos que potencien la alfabetización cultural, se convierte en condición de las propuestas pedagógicas en el Jardín de Infantes e inicia una forma de enseñar y de aprender que exige ser continuada al pensar trayectorias escolares integradas.

Resulta así necesario que, al finalizar el Jardín de Infantes, los niños hayan transitado variadas experiencias en distintos ámbitos: de comunicación, estéticas, de juego, de descubrimiento del entorno y de experiencias cotidianas. Estas experiencias, enriquecidas por entramados de contenidos curriculares, favorecerán el desarrollo de



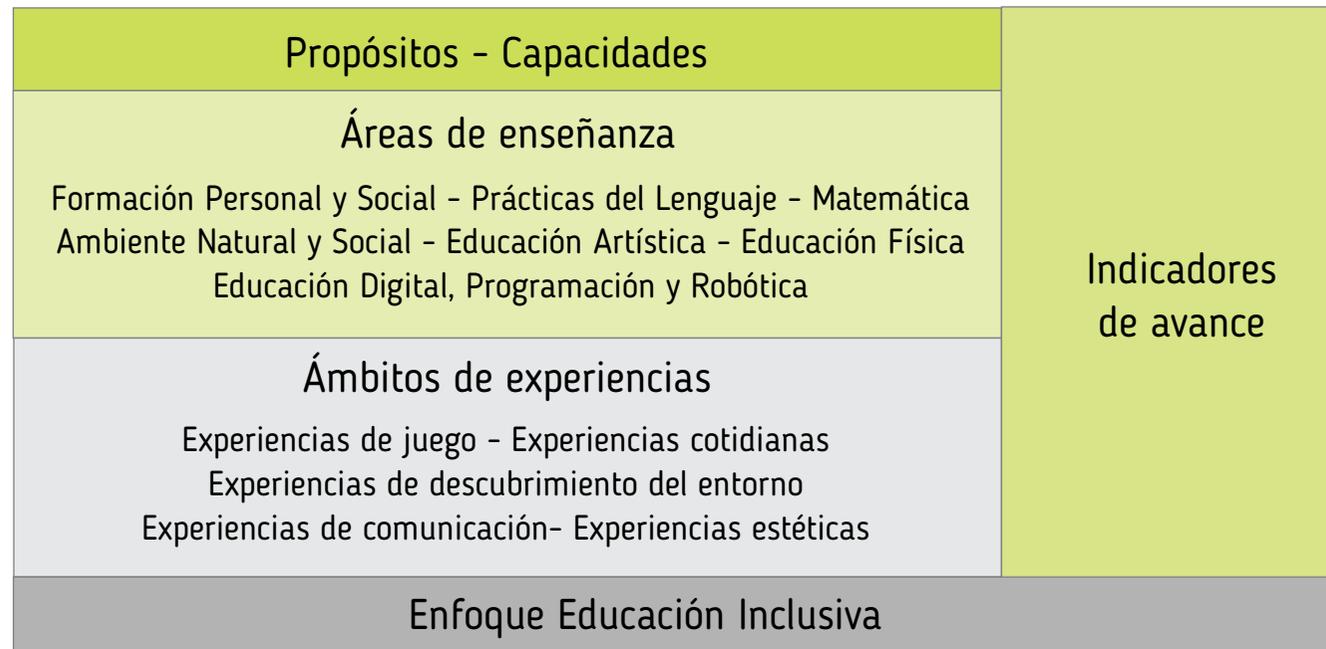
las capacidades planteadas en este documento.

En este sentido, se reconoce, favorece y acompaña la gestión institucional como un espacio y un tiempo de decisión propios, y acordes a la búsqueda intensa de un trabajo en equipo, con una mirada transdisciplinaria hacia la autonomía que resignifique los lineamientos curriculares. Eso implica que los equipos de gestión territoriales se comprometerán en crear los dispositivos de andamiaje necesarios para diseñar las prácticas educativas adecuadas para ese contexto particular; asumiendo el docente un rol protagónico al posibilitar experiencias que continúen, amplíen y pro-

fundicen el desarrollo de las capacidades en condiciones didácticas óptimas y en el marco de proyectos institucionales consensuados.

La presente propuesta curricular establece conjugar los componentes didácticos que se desarrollan en este Diseño (propósitos, capacidades, ámbitos de experiencias, áreas de enseñanza y sus contenidos e indicadores de avance) en diálogo estrecho con la realidad territorial.

En el cuadro siguiente se explicita gráficamente la relación entre los distintos componentes.



Marco Didáctico: definiciones para su abordaje

1) Propósitos de la Educación Inicial

Los propósitos, entendidos como las intenciones educativas, expresan el “para qué”, marcan el trayecto que se pretende recorrer e incluyen a los contenidos.

Los propósitos que se inician en el Jardín Maternal se proyectan y continúan en el Jardín de Infantes, planteando para este segundo ciclo nuevas intenciones que dan cuenta de otros desafíos.

Al momento de pensar una propuesta de enseñanza, el docente, desde la expresión de los propósitos, define las intenciones educativas involucrándose en el proceso de enseñanza desde la comprensión de los procesos de aprendizaje.

A continuación, se definen los propósitos del segundo ciclo del Nivel Inicial, redactados en relación con los niños, con la comunidad y las familias, y con los equipos de trabajo. Dan cuenta de la intencionalidad que se sostiene para el desarrollo de diversas capacidades: resolver problemas, pensar críticamente, comunicarse (en el desarrollo de prácticas sociales de hablar, escribir, escuchar, incluyendo la posibilidad de comunicarse digitalmente), desarrollar capacidades expresivas personales, producir y crear con otros, explorar y ampliar saberes corporales y habilidades motrices, en situaciones pedagógicas de construcción de conocimientos socialmente significativos que se explicitan en el Diseño Curricular. Se habilita la posibilidad de incorporar aquellos contenidos que no han sido considerados y que se ponderen como prioritarios para el desarrollo de cuestiones referidas a las infancias que se alojan, a la identidad comunitaria, a la atención de situaciones convocantes en la institución, y que sean acordadas por el equipo de gestión con el colectivo institucional, sin que esto implique el desconocimiento de los enfoques curriculares propuestos.

En relación con los niños

◆ Promover y garantizar el cumplimiento de los derechos de todos los niños establecidos en los marcos legales y normativos vigentes.

◆ Favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas y socioemocionales, generando confianza y autonomía a través de variadas experiencias que ayuden al desarrollo integral del niño.

◆ Generar vínculos de afecto y confianza que les brinden seguridad en sus posibilidades y deseos de aprender.

◆ Asegurar la enseñanza de conocimientos socialmente significativos que amplíen y profundicen sus experiencias sociales extraescolares, fomentando nuevos aprendizajes.

◆ Favorecer el desarrollo de capacidades de comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales.

◆ Promover la integración grupal en el desarrollo de todas las actividades del Jardín de Infantes y en la convivencia cotidiana.

◆ Valorar e incluir en la tarea educativa sus tradiciones culturales, sus historias personales, sus estilos de vida y sus intereses particulares, en el marco de la igualdad de derechos.

◆ Favorecer el desarrollo de la propia identidad, la autonomía y su pertenencia a la comunidad local, provincial y nacional.

◆ Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa, del placer por explorar y conocer, y de la participación en actividades colectivas.

◆ Contribuir al enriquecimiento de la disponibilidad corporal y motriz a través de prácticas significativas relacionadas con las habilidades motoras, la expresión y comunicación, así como el juego motor en diferentes ambientes.

◆ Favorecer la apropiación de saberes vinculados con las prácticas corporales para garantizar la construcción de la corporeidad y la motricidad.

◆ Promover y actuar en pos del cuidado integral de los niños en acciones articuladas con distintos organismos de salud, promoción y protección de los derechos de estos.

◆ Promover actitudes de solidaridad, cuidado de sí mismo y de los otros, disposición al diálogo y a la resolución cooperativa de los problemas.



- ◆ Promover el reconocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como elementos distintivos e integrados en los ámbitos de la cultura escolar y las realidades de la comunidad, y la identificación de cómo pueden ser utilizadas para resolver problemas surgidos en las prácticas cotidianas.
- ◆ Acercar a los niños las posibilidades de comprender el arte como un espacio de conocimiento, en situaciones de enseñanza que permitan un aprendizaje progresivo de los elementos centrales de los diferentes lenguajes/disciplinas artísticas, sus procedimientos, el uso apropiado de herramientas y recursos a través de la experimentación, la exploración y producción en relación con la búsqueda de sentido.
- ◆ Proyectar actividades para enriquecer la imaginación y la comunicación entre los niños posibilitando el acrecentamiento y la ampliación de su universo cultural. Favorecer la apropiación de los saberes específicos y comunes de las disciplinas artísticas, sus procedimientos, sus técnicas, sus modos de circulación y producción en vínculo con el contexto, comprendiendo la educación artística como parte constitutiva del proyecto institucional, favoreciendo un trabajo transdisciplinar.

En relación con la comunidad y las familias

- ◆ Promover el respeto por las identidades culturales de cada familia.
- ◆ Integrar en la tarea educativa a los adultos responsables de cada niño, propiciando una comunicación fluida, diálogos constructivos y respeto mutuo en la búsqueda de criterios compartidos para la crianza y la tarea escolar.
- ◆ Generar canales de comunicación con sólidos fundamentos de las decisiones institucionales que favorezcan la trayectoria formativa de los niños.
- ◆ Estrechar vínculos con toda la comunidad, profundizando la relación con las familias, los ex alumnos y otras instituciones públicas, a través de espacios reales de participación y articulación de acciones, en función de los propósitos formativos del Nivel.

En relación con los equipos de trabajo

- ◆ Favorecer climas laborales positivos para el desarrollo profesional y personal,

facilitando el aprendizaje de todos quienes lo integran, generando confianza en las propias habilidades, en la institución y en la interacción positiva entre pares y con los demás actores.

- ◆ Favorecer la motivación y el compromiso del equipo docente, como una importante fuente de soporte emocional que colabore en una buena convivencia y desarrollo de aprendizaje organizacional.
- ◆ Considerar la tarea institucional como espacio de compromiso participativo que respete la autonomía de la gestión.
- ◆ Fomentar la constitución de equipos de trabajo que organicen en forma democrática su proyecto institucional educativo, con una participación activa en la definición y realización de una propuesta formativa.
- ◆ Promover la capacitación permanente del personal para que cuente con herramientas que permitan su desarrollo profesional y el ejercicio de su tarea con una actitud responsable, comprometida y reflexiva.
- ◆ Poner en valor la singularidad del ejercicio de la docencia, en el marco de un trabajo colectivo institucional y los encuadres curriculares y normativos vigentes.
- ◆ Establecer relaciones intra e interinstitucionales que permitan la circulación de experiencias y producciones pedagógicas que enriquezcan la construcción del saber colectivo.
- ◆ Arbitrar acuerdos y estrategias para la articulación entre niveles, garantizando la continuidad de las trayectorias educativas, respetando la coherencia interna y la especificidad de cada nivel.

2) Las capacidades que propicia la Educación Inicial

El Nivel Inicial, desde los marcos normativos vigentes, asume una finalidad formativa. Centra su acción en los modos de pensar, actuar y vincularse que los niños pueden construir y fortalecer en el Jardín de Infantes. Esto nos interpela a entender y visibilizar las capacidades que aparecen en juego al momento de aprender, y que

deben desarrollarse progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar situaciones cada vez más complejas de la vida diaria, en cada contexto y momento particular.

Resulta relevante subrayar entonces que, desde esta perspectiva, se aborda la enseñanza de los contenidos curriculares sosteniendo una mirada transversal de las capacidades, dado que estas no pueden desplegarse en el vacío. Los niños de 3 a 5 años desarrollan múltiples capacidades. El presente documento explicita aquellas que se enmarcan en la política jurisdiccional y nacional, establecidas en el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria (MOA, 2017).

Trabajo con otros: es la capacidad de interactuar, relacionarse y trabajar con otros de manera adecuada a la situación y a los propósitos comunes que se pretenden alcanzar. Implica escuchar ideas y compartir las propias con respeto, reconociendo y valorando la diversidad.

Compromiso y responsabilidad: es la capacidad de advertir las implicancias de las propias acciones y participar de manera comprometida para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros.

Resolución de problemas: es la capacidad de enfrentar situaciones y tareas que presentan un problema o desafío para el niño respecto de sus intereses y sus saberes. Implica movilizar conocimientos disponibles, reconocer aquellos que no están disponibles, pero son necesarios, y elaborar posibles soluciones creativas, asumiendo que los problemas no tienen siempre una respuesta fija o determinada.

Pensamiento crítico: es la capacidad de tomar decisiones con creatividad, frente a situaciones personales y/o sociales, y poder construir algunas fundamentaciones que den cuenta de sus acciones, iniciándose paulatinamente en la valoración y respeto por las decisiones de los otros.

Comunicación: es la capacidad de escuchar, comprender y expresar pensamientos, sentimientos, deseos, hechos y opiniones. Se trata de un proceso activo, intencional y significativo que se desarrolla en un contexto de interacción social.

Aprender a aprender: es la capacidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje. Implica percibir e identificar las necesidades personales de aprender, movilizar de manera sostenida el esfuerzo y los recursos para alcanzar las metas que se proponen, asumiendo los errores como parte del proceso.

3) Indicadores de avance

Los indicadores de avance representan la progresión de los aprendizajes que transitan los niños. Constituyen parámetros claros y concretos para guiar la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes. Expresan, de manera sintética y clara, qué aprendizajes se espera que alcancen o construyan los niños a lo largo de distintos momentos de su trayectoria por el Nivel Inicial, y necesitan ser considerados en estrecha relación con las condiciones de enseñanza que se han arbitrado para su consecución.

Los indicadores de avance se proponen como herramientas claves en la lectura de los procesos de enseñanza y la evaluación formativa, brindando criterios para valorar los progresos en los aprendizajes de los niños con una mirada prospectiva y al mismo tiempo reformular, revisar, ratificar las decisiones tomadas en relación con las propuestas de enseñanza.

Desde esta perspectiva, a la hora de pensar una propuesta didáctica, los docentes organizarán situaciones que puedan enmarcarse en al menos uno de los ámbitos de experiencias, decidirán acerca de los contenidos que pondrán en circulación dentro de las propuestas y definirán sus intervenciones didácticas en función de las capacidades que se desea trabajar. Los indicadores de avance permitirán a los docentes establecer los niveles de complejidad de sus intervenciones, es decir, desde dónde parte cada niño y hacia dónde se promueve el aprendizaje.



4) Ámbitos de experiencias de los niños

El desarrollo de capacidades supone aprendizajes y, en el ámbito educativo, demanda la organización de situaciones didácticas fundadas en la consideración del aprendizaje como construcción singular. Esto implica reconocer que requiere de ámbitos propicios y de adultos que lo impulsen, andamien y orienten. Es responsabilidad de la institución educativa generar posibilidades y condiciones a todos los niños, para democratizar niveles de desarrollo óptimos, mediante una educación orientada a tal fin.

A efectos de resignificar la trayectoria curricular del Nivel Inicial, se propone el reconocimiento de “ámbitos de experiencias”, constructo conceptual que insta a conjugar situaciones y experiencias, entramando saberes curriculares, evitando la atomización disciplinar, en pos de una integración del saber y una educación integral, sin que esto implique desconocer los posicionamientos epistémicos de los saberes curriculares que se entraman.

Los ámbitos de experiencias proponen una recontextualización y la personalización del saber –conceptos que Brousseau (1994) introduce para caracterizar el trabajo del docente como inverso al del científico– conjugando situaciones que dan sentido a los conocimientos por enseñar.

El Nivel Inicial ha reconocido, desde su mandato fundacional, experiencias enriquecedoras que acaecen en la cotidianidad de la vida escolar, conjugándolas con el saber didáctico, hecho que aparece como distintivo en relación con otros niveles educativos. Se considera relevante que los niños participen de situaciones/experiencias totalizadoras, articuladas y no en actividades “desprendidas” de la realidad infantil, sostenidas en una organización de la enseñanza y de los tiempos pedagógicos que se anclan en una lógica disciplinar, dificultando la integración de saberes. Por esto, se propone el constructo conceptual de “ámbitos de experiencias”, definiéndolos como espacios y tiempos educativos organizados en torno a aquellas expe-

riencias que se consideran de relevancia para el desarrollo de las capacidades de las infancias en el Nivel Inicial (experiencias de juego, experiencias cotidianas, experiencias de descubrimiento del entorno, experiencias estéticas, experiencias de comunicación). Estas experiencias se reconocen como inherentes al desarrollo de las infancias y entraman saberes de las áreas de la enseñanza. Suponen anticipaciones en las que, desde la intencionalidad pedagógica, se visibilizan los saberes de las áreas curriculares fundadas en el posicionamiento epistémico sostenido en el documento curricular, y se organizan articulándolos en experiencias integradoras según los distintos ámbitos. El posicionamiento epistémico que enmarca el presente documento adopta un enfoque interaccionista desde una perspectiva contextualista.

Estos ámbitos, entendidos como articuladores de saberes y conocimientos que se configuran por múltiples actividades que realizan los niños, no podrán faltar en las instituciones de Nivel Inicial de nuestra jurisdicción. Estos ámbitos de experiencias se categorizan, tal como se desarrollan a continuación, en función de las singularidades del nivel, su historia y la tradición de la didáctica de la Educación Inicial argentina, a la luz de investigaciones nacionales e internacionales.

Ámbito de experiencias de juego

Desde múltiples marcos teóricos, el juego es definido como generador de zona de desarrollo próximo, considerándolo como un lenguaje privilegiado de los niños y como modo inexcusable de hacer y aprender, de construir saberes y vivencias en el Jardín de Infantes, reconociéndolo como actividad central en la que se produce desarrollo cognitivo, afectivo, estético, corporal y social de los niños.

Pero no solo es definido como modo de construir conocimiento, sino que ha sido sostenido como contenido curricular, adquiriendo con ello la categoría de objeto de enseñanza. Sin apartarse de estas definiciones, se reconoce el juego como contexto en el que cobran significado otros saberes que exigen ser aprendidos para dominar el

formato de la propuesta lúdica. El juego propone una forma de construcción de saberes que permite arriesgar algunas respuestas, que solo son inteligibles en los límites de lo lúdico. La creación de un marco ficcional define, desde multiplicidad de significados, lo que en un orden ordinario aparece con un sentido unívoco. En este marco, lo que “es” “no es”, es decir, en el marco de representación de ficción que el juego supone, las acciones que allí se realizan adquieren un sentido diferente del que estas tendrían si fueran ejecutadas en otro marco.

“[...] en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos. En el fondo, el juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes para el niño” (Bruner, J., 2003, “Juego, pensamiento y lenguaje”).

Al jugar se pone en acción un texto. Ese texto –que puede provenir de fuentes múltiples como, por ejemplo, experiencias personales, literarias, etc.– tiende, a medida que evoluciona el juego, a adquirir mayor nivel de complejidad y requiere, en el ámbito educativo, un reconocimiento de vacancia que orienta la intencionalidad didáctica. Es un texto al principio implícito, que paulatinamente se va haciendo explícito, hasta alcanzar el estatus de regla explícita.

El juego como área de enseñanza, se propone en el Diseño Curricular de 2008 (Resolución 4069/08), significando un posicionamiento del mismo como objeto enseñable, que impacta positivamente en las prácticas didácticas del Nivel Inicial.

En este Diseño Curricular, y considerando el avance en lo que respecta al juego, se lo propone como ámbito de experiencias irrenunciable en el Nivel Inicial. Esto supone un avance en el abordaje didáctico del juego, en tanto se propone como objeto de conocimiento y como trama de experiencias que conjuga saberes curriculares, evitando la atomización curricular, a la vez que se condice con el marco legal que encuadra la prescripción curricular: Ley 13688, Capítulo III, artículo 26, inciso c, que al respecto de las funciones y objetivos del Nivel Inicial enuncia: “*Implementar prescripciones*

curriculares que incorporen al juego como actividad ineludible para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, corporal y social”.

En este ámbito, se podrá ofrecer a los niños el amplísimo abanico de juegos que el Nivel Inicial reconoce a lo largo de su historia: juegos dramáticos, juegos de construcción, juegos colectivos, juegos tradicionales, juegos motores, etcétera.

Cabe resaltar la importancia de recurrir a los juegos que nos proporciona el acervo cultural, para no crear situaciones pseudo-lúdicas entendidas estas como actividades que aparecen siendo invitaciones al juego pero que no desarrollan la actitud lúdica, por ejemplo, “*jugamos a investigar*”, “*jugamos a pintar*”, etc. El desarrollo de los niños y el conocimiento de nuestra cultura podrán guiar a los docentes en la selección de propuestas para este ámbito.

Ámbito de experiencias cotidianas

Lo cotidiano es lo que sucede día a día, apareciendo como aquello que se constituye en cultura escolar. La cotidianidad y la regularidad de los acontecimientos que en ese marco suceden, sostienen una red de significaciones que estructuran y nos brindan un entramado, una red o tejido de seguridad sobre el que podemos tomar decisiones distintas pero confiables.

Si cada día al despertar se tuviera que descubrir todo nuevamente, porque todo es distinto al día anterior, la vida sería mucho más difícil.

Pero si bien lo cotidiano ofrece la regularidad del contexto escolar, también puede ser mirado en clave de texto, y convertir lo ordinario en extraordinario. De la vida diaria pueden surgir las nuevas ideas, tomando información de aquello que se hace todos los días, para inventar, imaginar, recrear.

Será tarea del Jardín de Infantes recuperar y enriquecer las situaciones cotidianas que se viven: el recibimiento, el saludo a la bandera, la merienda, desayuno, inter-



cambios, la higiene personal, distribución, orden y organización de materiales, almuerzo, registro de múltiples informaciones de uso diario, cuidado de la higiene de la sala, resolución de conflictos, despedidas, etc. El docente puede dar a estas experiencias un encuadre didáctico que genere una situación de aprendizaje, potenciando su significación social sin forzar el entramado de saberes curriculares.

Con la intencionalidad del docente, las situaciones cotidianas que configuran este ámbito pueden convertirse en ricas experiencias de alfabetización cultural, y desarrollo personal y social.

Ámbito de experiencias de descubrimiento del entorno

El ambiente social, cultural, estético y físico se presenta como un texto con múltiples sentidos. El universo cultural se ofrece a los niños para iniciarlos en la alfabetización cultural entendida en sentido amplio. Para conocer la realidad que se caracteriza por ser compleja, dinámica y a veces contradictoria, desde la intencionalidad didáctica, se necesita reconocer el entramado de múltiples relaciones de orden social, económico, cultural, político, natural, físico, etc., que la determinan, otorgándoles especificidad.

Desde esta perspectiva, será importante ofrecer a los niños variadas experiencias de indagación, desarrollando la posibilidad de develar, describir, relacionar, gozar, observar, asombrarse y observarse en un encuentro dialógico con el entorno, entendido como materialización de las relaciones entre naturaleza y sociedad en un determinado período histórico.

En el Jardín de Infantes, se propone ofrecer a los niños variadas experiencias de indagación tales como: salidas, recorridas por el barrio, visitas de expertos, recuperación de historias de vida, de objetos y sucesos que portan memoria colectiva, participación de muestras culturales, experiencias de conocimiento físico, entre otras, que serán invitaciones a acceder a una construcción de conocimiento que deleve aproximaciones cada vez más complejas del entorno indagado.

Ámbito de experiencias de comunicación

La comunicación existe en tanto el ser humano es un ser social, que necesita relacionarse e intercambiar con otros, expresando y dejando constancia de su existencia. La comunicación adopta múltiples formas, entre las más significativas: la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

La comunicación verbal se puede producir en forma oral y escrita. La oral se da a través de gritos, silbidos, llantos, risas que expresan en general emociones, estados de ánimo, ideas y el lenguaje articulado con el que nos comunicamos con los demás.

La comunicación escrita se produce a través de la utilización de signos y símbolos con la intención de comunicar mensajes para que estos sean interpretados. La comunicación no verbal se realiza a través de una multiplicidad de signos-imágenes sensoriales (pinturas, modelados, música, sonidos, gestos, miradas, movimientos corporales, entre otros). Esta forma de comunicación suele emplearse junto con la verbal, modificándola, ampliándola o sustituyéndola.

Las distintas formas de comunicación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior del niño, constituyéndose en instrumentos que posibilitan las interacciones a través de la expresión y representación de sentimientos, pensamientos y vivencias. Las experiencias con diferentes lenguajes posibilitan el acceso a los conocimientos, recreando las prácticas culturales, ampliando y complejizando las posibilidades de expresión y comunicación.

Los niños despliegan una variedad de caminos creativos para expresar lo que conocen sobre el mundo.

Este ámbito supone la habilitación de situaciones que brinden oportunidades para que los niños pongan en juego prácticas sociales cotidianas vinculadas al hablar, escuchar, leer y escribir, como acciones sociocomunicativas productoras y constructoras de sentido. Aquí se proponen experiencias para generar espacios y tiempos para que los niños hablen y se escuchen entre sí y con el docente, donde se les lea y vean escribir, de manera que lean y escriban de acuerdo con sus posibilidades.

Será importante disponer situaciones didácticas que promuevan y propicien avances y progresos en la construcción del lenguaje oral y escrito, en el marco de las posibilidades de cada niño.

Los gestos, los movimientos, los tonos de voz que realiza el niño con la finalidad de comunicarse consigo mismo y con los demás refieren al lenguaje corporal. Las propuestas han de tener en cuenta la exploración, la apreciación y la producción, promoviendo la apropiación de saberes que permiten construir un vínculo con su corporeidad y ser reconocido por los otros. Los lenguajes artísticos implican aprendizajes de nuevas formas de representar la realidad y comunicarse con ella. También en las situaciones en las que se media la construcción del saber matemático, posibilita al niño la comunicación de estrategias, en la resolución de problemas, por ejemplo.

Las experiencias con diferentes lenguajes facilitan el acceso a los conocimientos, recreando las prácticas culturales y dando la oportunidad de ingreso a otros mundos posibles.

Resulta central, desde la didáctica de la Educación Inicial, comprender que las experiencias que se presentan en este ámbito deben tener como rasgo fundamental ser propuestas con sentido comunicativo, por ejemplo: diseñar y desarrollar muestras, carteleras, elaborar materiales para la lectura, organizar obras de títeres, preparar ferias, elaborar materiales multimediales, etcétera.

Ámbito de experiencias estéticas

Este ámbito se centra en la promoción de experiencias de desarrollo del proceso individual y colectivo por el cual el niño aprecia, contempla, crea y participa de actos que lo conmueven. Son experiencias en las que se produce, se genera, según las posibilidades de cada niño. Las experiencias estéticas que cada niño transita se encuentran mediadas por el tiempo, el espacio y la propia historia. Al transitar experiencias estéticas, el niño se detiene y rompe el tiempo cotidiano, habilitando un tiempo de regocijo. Son experiencias que invitan al niño y a la comunidad a conectarse con la belleza.

La vivencia estética conlleva placer y asombro, devela algo que se encontraba oculto en la vida ordinaria, hace de un hecho cotidiano algo extraordinario. Estas experiencias generan acciones que no tienen otro fin que suceder para el niño y para los otros.

Los sentidos son el inicio de la percepción, proceso en el que se promueven sensaciones y pensamientos, donde la obra “es leída”, en un proceso intersubjetivo que construye sentidos.

Las construcciones socioculturales y la naturaleza se ofrecen a las miradas y lecturas de múltiples significados. Al producirse estas experiencias estéticas se desencadenan procesos de comunicación entre la naturaleza o la obra humana y el niño, donde el tiempo se detiene y se produce una conmoción interior.

El Nivel Inicial propondrá experiencias estéticas tales como encuentros con la danza, la música, la literatura, las obras de arte, la naturaleza, la producción artesanal, etc., y con todas aquellas creaciones estéticas que formen parte del colectivo sociocultural. Es decir, crear y crearse, sostener y vincularse, en y con ambientes estéticos. Resulta pertinente aclarar que la referencia a ámbitos de experiencias estéticas alude a contextos didácticos en los que se promueve la vivencia estética, no correspondiendo la identificación con un área curricular específica, en tanto, como ámbito de experiencia, supone la interdisciplinariedad de saberes curriculares.

5) Áreas de enseñanza

El presente documento mantiene la organización de los contenidos curriculares desde la lógica de las áreas de enseñanza sostenidas en el Diseño Curricular para el segundo ciclo del Nivel Inicial (Resolución 4069/2008) para organizar aquello que se va a enseñar y el tipo de procedimientos de enseñanza de cada área.

Resulta importante destacar que la organización de los contenidos por áreas se presenta como una herramienta para el trabajo de diseño de situaciones didácticas del docente y no para el desarrollo de las actividades de los niños. Como ya se ha planteado, las propuestas que realizarán los niños deberán enmarcarse en los ámbitos de



experiencias presentados anteriormente. Las **áreas** ofrecerán al docente un panorama claro de los **contenidos, que permiten la organización de las propuestas didácticas (en los distintos ámbitos de experiencias) para el desarrollo de las capacidades.**

Se explicitan los contenidos como saberes prioritarios organizados por áreas. Estos saberes proponen oportunidades equivalentes de enseñanza en el segundo ciclo del Nivel Inicial de la jurisdicción, para que todos los niños puedan lograr aprendizajes significativos. Asimismo, estos contenidos se complementan con los saberes emergentes, creando puentes entre las áreas curriculares y las experiencias de los niños. Los saberes emergentes surgen de las experiencias vividas por ellos en los distintos ámbitos y van más allá de las áreas, poniéndolos en contacto con problemas inacabados, situados y pertinentes. Los saberes emergentes anclan el aprendizaje de los niños en el mundo real, y el docente los sostiene y enriquece desde los contenidos curriculares sin desdibujar lo espontáneo, actual y personal (Marco de Organización de los Aprendizajes, 2017).

Los contenidos que en el presente documento se han seleccionado como saberes y construcciones culturales significativas, exigen a los docentes un trabajo de contextualización y organización, con el fin de alcanzar los propósitos que se consideran genuinos para favorecer una educación integral de calidad. Desde la concepción de aprendizaje que se sostiene, se considera que el conocimiento se co-construye en interacción con el entorno, con los otros. Por lo tanto, se valora como un proceso de apropiación situada, en el cual se van desarrollando acciones que involucran al sujeto en su construcción. Estos no siempre siguen el mismo ritmo, ni forma, ni tiempo. Esta mirada, que invita a reconocer el aprendizaje como diverso y singular, demanda pensar en los indicadores de avance como procesos que se potencian en condiciones de enseñanza que habilitan la posibilidad de ir progresando desde el reconocimiento de experiencias de inicio, desarrollo y finalización. Los contenidos de cada área de enseñanza, también se presentan explicitando una gradualidad, para orientar a los docentes en la planificación de propuestas, según el recorrido de los niños en el Jardín de Infantes.

Área de enseñanza

Formación Personal y Social





Buenos Aires
Provincia





Se concibe la socialización como un proceso de organización progresiva y de complejización creciente que les permite a los niños satisfacer sus diferentes, múltiples y renovadas necesidades, intereses y motivaciones, a través de una interacción activa con el medio que, a la vez que lo modifica, lo transforma. Se trata de un conjunto de transformaciones internas a partir de las cuales los niños desarrollan y/ o adquieren las capacidades necesarias para desplegar progresivamente actitudes cada vez más autónomas en su cultura. Este desarrollo se produce en un proceso de interacción con el ambiente natural, social y cultural, interactuando con las personas y actuando con los objetos.

Los desarrollos personales y sociales se construyen sobre la seguridad y la confianza, dependiendo en gran medida del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los adultos significativos, y se fortalecen y enriquecen a través de la experiencia.

La convivencia escolar se construye en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de cada institución, teniendo incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños. “Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes (...) La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los niños”. (Sandoval Manríquez, 2014).

El desarrollo de la autonomía se afianza de acuerdo a las posibilidades que tenga el niño para actuar, para participar e ir adquiriendo seguridad en sus propias acciones; mientras que la adquisición gradual de la identidad se manifiesta en la construcción de la conciencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros. El descubrimiento de las características y cualidades le sirven para definirse, valorarse y apreciarse como persona con entidad y características propias, diferenciada de los demás,

consolidándose en ese proceso, su autoestima.

La vida en una sociedad altamente tecnificada, digitalizada, global, democrática, competitiva, y en constante transformación, requiere de un desarrollo humano en todas sus capacidades. El Jardín de Infantes tiene la posibilidad de facilitar una perspectiva distinta, en la cual su función se extiende más allá de las capacidades cognitivas, abordando el desarrollo del niño en forma integral, con un mayor enfoque en el bienestar personal y comunitario.

Reconocemos la importancia de destacar, en este punto, el primer objetivo de la Educación Inicial en la Ley de Educación Nacional N° 26206, que dice: “promover el desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad, inclusive, como sujetos de derechos y participantes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y una comunidad”. (Art. 20, inciso a).

En este tramo de la trayectoria educativa, la Educación Sexual Integral (ESI) será comprendida como un proceso de enseñanza transversal que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del cuerpo, las relaciones interpersonales, el cuidado de sí mismo y el autoconocimiento, garantizando el desarrollo integral de los niños, visibilizando y reconociendo las emociones que se entranan en el ámbito educativo. En este sentido, se propone la educación de la afectividad y las emociones, comprendiéndola como un proceso educativo, continuo y permanente en contexto, que pretende potenciar la dimensión emocional, como elemento esencial del desarrollo de la personalidad integral y como paso importante y paulatino hacia el autoconocimiento y autocuidado, fortaleciendo así la posibilidad de identificar, aceptar y expresar las emociones.

La Ley Provincial N° 14744 de Educación Sexual Integral, versa, en su artículo 4º: “La Educación Sexual Integral será de carácter obligatorio y estará destinada a estudiantes de todos los niveles, modalidades y servicios del Sistema Educativo de la Provincia, desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior de formación docente, de



educación técnica no universitaria, tomando en consideración la edad del educando con sentido de gradualidad y especificidad.”

La Educación Sexual Integral es entendida como una propuesta de enseñanza y de aprendizaje que incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo y el de los demás; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; la promoción de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas, y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad.

La normativa vigente sobre educación sexual integral recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación y, en su espíritu, propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a la información y comunicación. De este modo, se establece como propósito primordial la responsabilidad de hacer válido el derecho de los niños a recibirla en los establecimientos públicos de gestión estatal y privada dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia.



Contenidos del Área de Enseñanza: **Formación Personal y Social**

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Integración al grupo, a la institución, al contexto.	<p>Reconocer, identificar y expresar los sentimientos, emociones básicas, afectos y necesidades propios. Reconocer las diferentes manifestaciones de las emociones en el cuerpo. Reconocer, escuchar y respetar los sentimientos, emociones básicas y necesidades de los otros. Adquirir prácticas de higiene y orden. Aceptar paulatinamente normas, pautas y límites. Iniciarse en la coordinación de acciones propias con las de los pares. Valorar y cuidar el propio cuerpo y el de los otros.</p>		
		<p>Manifiestar y expresar sus emociones desarrollando un vocabulario apropiado. Aceptar las emociones propias y de los otros. Valorar las acciones propias, confiando en las capacidades personales. Afianzar prácticas de higiene y orden. Construir cooperativamente normas, pautas y límites. Desarrollar estrategias y habilidades para la resolución de conflictos. Respetar y cuidar la propia intimidad y la de los otros.</p>	
		<p>Asumir actitudes cada vez más autónomas, solidarias y expresivas de la afectividad. Construir estrategias y habilidades para la regulación emocional. Generar emociones positivas. Desarrollar una escucha activa para proporcionar la capacidad de empatía. Desarrollar estrategias y habilidades para la autoprotección y autoconocimiento. Valorar y respetar la diversidad cultural, étnica, de género, de ideas, de modos de vida. Valorar y respetar los símbolos patrios. Reconocer progresivamente sus derechos y responsabilidades como niños, y los derechos y obligaciones de los adultos.</p>	
Conciencia y regulación emocional			
Comunicación afectiva-efectiva			



Matemática





Buenos Aires
Provincia





La matemática, en el Nivel Inicial, se concibe como una herramienta social y cultural al servicio de la resolución de problemas de la vida cotidiana. “Se entiende por problema una situación que le permita al niño ingresar en la tarea con los conocimientos que dispone y, a su vez, le provoque un nuevo desafío. Es decir, los conocimientos que posee no le resulten suficientes para resolverla, e intente una nueva búsqueda de solución, por medio de diversos procedimientos para la situación propuesta” (DGCyE, 2007). Por eso, se la considera una competencia para la vida.

Aprender a usar esta herramienta nos permite estructurar nuestro pensamiento para resolver situaciones; comunicarnos con los otros a partir de un código común, que nos facilita vincularnos efectivamente; apropiarnos de la cultura, entendiendo que la matemática es patrimonio de la sociedad; disponer de instrumentos adecuados con los cuales operar en el mundo, e interactuar de manera fluida y natural con el entorno a través de una adquisición lograda por un aprendizaje.

Al ser un producto cultural, se aprende, por lo tanto, se enseña. Los niños llegan al Jardín de Infantes con conocimientos prácticos en cuanto a esta disciplina. Es función del Nivel Inicial ir al rescate de esos saberes, para brindar oportunidades de aprendizaje significativas que les permitan ampliar y profundizar esos saberes desde una mirada integral de la educación para su desarrollo personal y social.

Los niños aprenden a usar esta herramienta incentivados por un problema que se convierte en tal porque se encuentra en una situación de contexto con sentido. Por eso, los obliga a buscar diversos modos de resolución a la incomodidad que se les presenta. Ese obstáculo a ser sorteado es el motor de la matemática. Los impele a realizar diversas acciones con el fin de concretar el objetivo propuesto. Sin embargo, deberán ensayar varias veces, y diferentes maneras, hasta resolverlo y encontrar así la forma más adecuada para la situación planteada. Resulta imprescindible para los niños compartir con otros sus aciertos y errores. Poder aceptar y pedir ayuda. Así como el problema les fue entregado para su resolución, se deberán

tener en cuenta los logros obtenidos a partir de las acciones que realizan y devolverles el aprendizaje construido a partir del mismo. Es decir, hacer consciente lo aprendido.

De esto se desprende la necesidad que el docente diseñe propuestas didácticas de calidad, que favorezcan numerosas y variadas situaciones que los invite a aprender. Recuperando los conceptos de Brousseau (1994) sobre las situaciones didácticas, se hace necesario pensar en situaciones de acción, formulación y validación, sin desestimar las situaciones a-didácticas, recuperándolas a través de los procesos de institucionalización a cargo del docente.

Los bloques o ejes en los que se organizará la enseñanza son:

- ◆ Sistema de numeración y número
- ◆ Espacio y formas geométricas
- ◆ Medida

Resulta importante destacar que es la forma en la que al docente se le facilita pensar una propuesta didáctica, pero que no es necesario que las mismas se organicen por bloques o ejes, ya que en la vida cotidiana esta diferenciación no existe. Propuestas muy ricas, elaboradas desde la complejidad, reúnen los tres bloques con naturalidad y de manera situada.

Contenidos del Área de Enseñanza: **Matemática**

SISTEMA DE NUMERACIÓN Y NÚMERO	Trayectoria desde ...		hacia ...
	Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias
Reconocimiento oral de la sucesión ordenada de números a partir de situaciones de juego y cotidianas.	Recitar oralmente la sucesión ordenada de números con posibles alteraciones, con agregados u omisiones de los números. Usar relaciones entre los números: “anterior a” y “posterior a”.		
			Usar relaciones entre los números: “anterior a” y “posterior a”, pudiendo adelantar más de un número.
			Usar relaciones entre los números: “anterior a” y “posterior a”, pudiendo retroceder o adelantar más de un número.
Reconocimiento escrito del número y de la sucesión ordenada de números a partir de situaciones de juego cotidianas.	Diferenciar las letras de los números y adjudicarles un valor. Reconocer la sucesión escrita de los números.		
			Comparar escrituras numéricas.
			Leer, comparar y producir escrituras numéricas.
Uso de los números para comparar, establecer relaciones, posiciones y registro de cantidades a través de diversos procedimientos adecuados al problema a resolver.	Designar oralmente cantidades en situaciones de conteo en contextos de uso cotidiano. Iniciarse en la comparación de cantidades para establecer relaciones de igualdad y desigualdad. Iniciarse en el registro de cantidades mediante marcas personales. Inicio en la identificación de posiciones dentro de una serie de objetos ordenados.		
			Usar el conteo como herramienta para resolver distintas situaciones y problemas de la experiencia cotidiana. Identificar y utilizar el conteo para establecer relaciones de igualdad (tantos como) y desigualdad (más que, menos que, mayor que, menor que). Iniciarse en el registro de cantidades mediante símbolos que no son convencionales. Inicio en la designación de una posición dentro de una serie de objetos ordenados.
			Iniciarse en el registro de cantidades mediante la escritura numérica convencional.
Exploración de situaciones referidas a las acciones de agregar, quitar, repartir, reunir, partir.	Explorar situaciones que afectan la transformación de una colección. Identificar cambios en una colección. Iniciarse en el proceso de repartir, reunir y partir sin exactitud.		
			Utilizar el número para repartir, reunir y partir: agregar o quitar para transformar el cardinal de acuerdo a su necesidad.
			Identificar y utilizar nuevos y variados procedimientos: percepción global, conteo, sobre conteo y resultado memorizado para resolver situaciones de agregar y quitar. Afianzar el uso del conteo para repartir, reunir y partir.



		Trayectoria desde ...		hacia ...
Contenido		Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
ESPACIO Y FORMAS GEOMÉTRICAS	Interpretar y producir posiciones y desplazamientos de objetos, personas y representar posiciones y trayectos.	Identificar cambios en la posición de los objetos y de las personas. Interpretar mensajes que pongan de manifiesto relaciones entre los objetos y personas. Comunicar verbalmente esas modificaciones. Identificar desplazamientos desde un sistema de referencia egocéntrico.		
		Comunicar la posición de los objetos y las personas y sus modificaciones a través de los desplazamientos. Ampliar sus expresiones verbales en cuanto a las posiciones espaciales. Interpretar mensajes sencillos con respecto a los desplazamientos desde un sistema de referencia con puntos fijos. Interpretar gráficos sencillos en cuanto a recorridos y trayectos.		Expresar con mayor precisión las posiciones de los objetos y personas. Interpretar y representar gráficos sobre posiciones y trayectos. Interpretar y producir mensajes que comuniquen desplazamientos considerando los elementos del entorno como punto de referencia.
		Identificar la existencia de formas cerradas con diversas características.		
MEDIDA	Exploración y reconocimiento de las características de las figuras y cuerpos geométricos a partir de sus formas, lados y caras.	Explorar y reconocer semejanzas y diferencias entre cuerpos y figuras geométricas por sus características que identifica a través de las formas.		
		Explorar y expresar las características de las figuras y cuerpos geométricos estableciendo semejanzas y diferencias entre ambos.		
MEDIDA	Comparación de longitudes, capacidades y peso en contextos de la vida cotidiana. Inicio en la medición social del tiempo en las diversas situaciones del Jardín de Infantes.	Estimar para realizar valoraciones con respecto a la longitud, capacidad y peso. Usar las medidas sociales de tiempo.		
		Utilizar instrumentos de medición no convencionales para establecer relaciones de medida más ajustadas. Establecer el manejo del tiempo comenzando a descentrarse de su vivencia.		Comparar a través de unidades de medida adecuadas las mediciones con sus estimaciones o las de los otros. Utilizar instrumentos adecuados para establecer el paso del tiempo.

Prácticas del Lenguaje





Buenos Aires
Provincia





Esta área comprende el lenguaje como una práctica social y cultural que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares. Hablar, escuchar, leer y escribir se conciben, en el marco de este diseño curricular, como prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje y se convierten en objeto de enseñanza. Es entonces función del Jardín de Infantes iniciar a los niños en los quehaceres del hablante, del lector y del escritor, orientando la enseñanza progresiva hacia la formación de usuarios competentes del lenguaje oral y escrito.

Para que los niños logren apropiarse progresivamente de las prácticas del lenguaje, es preciso que en el Jardín de Infantes se las considere como modelos de referencia para construir a partir de ellas las situaciones didácticas. Esto incluye también el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística en la sala. En las escuelas de la provincia de Buenos Aires, además del español, conviven lenguas originarias de América, así como otras relacionadas con migraciones recientes, es decir, que nos encontramos con situaciones de contacto de lenguas. A esto se suma que no solo está presente la variedad estándar, sino también otros modos de hablar propios de distintas regiones, grupos sociales o etarios, entre otros. El Jardín de Infantes es, entonces, un ámbito propicio para indagar en las prácticas sociales del lenguaje de los niños en sus comunidades y favorecer el diálogo y el despliegue de la diversidad.

Si en la vida social se habla para preguntar, solicitar, expresarse, intercambiar, negociar; entonces el docente habilitará, de manera intencional y sistemática, espacios variados dedicados a la lengua oral donde todos puedan intervenir y escuchar respetuosamente lo que los niños dicen, de manera que las palabras circulen con fluidez, haciendo que todos en la sala sean protagonistas del discurso. De esa manera, se favorecerá el desarrollo de la competencia comunicacional, entendida esta como “la habilidad del que usa la lengua para intercambiar, negociar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado” (Ortiz y Lillo, 2010) en los niños, creando múltiples situaciones para que hablen con distintos interlocutores, con propósitos diversos y en contextos comunicacionales significativos.

Lo mismo sucede con la práctica de lectura; un lector competente es aquel que

puede dar significado a un texto, comprenderlo, entenderlo. En este proceso se ponen en juego diversas estrategias tales como la anticipación, la inferencia, el muestreo, las experiencias vividas previamente y las lecturas realizadas por el lector. Los textos y sus portadores le ofrecen a quien lee elementos para comprender que van más allá de las letras. Por lo tanto, podemos hablar de lectores “no convencionales” refiriéndonos a aquellos que, a pesar de no conocer el sistema de escritura en su totalidad, pueden otorgar significado a los textos. En la vida social, se lee para informarse, para recordar, para entretenerse, para seguir instrucciones, para disfrutar de los textos literarios, entre otras posibilidades; por lo tanto, el docente hará de la sala un lugar donde circulen múltiples y diversos textos y portadores, y donde se presente la necesidad de leer. Ofrecerá situaciones en las que leerá en voz alta a los niños -a veces al grupo total y otras a un pequeño grupo-, leerá en silencio frente a ellos para luego comentarles lo que leyó; otras en las que los niños leerán a su manera, hojearán buscando alguna información, realizarán anticipaciones a partir del portador o del título, releerán el texto después de la lectura convencional del adulto, leerán en voz alta -a su manera- a todo el grupo, en voz baja para sí mismos, en voz baja para luego comentar lo leído, entre otras situaciones.

Del mismo modo, escribir es un proceso complejo de producción de significados que implica dominar muchas habilidades. Un escritor competente produce textos propios que responden al propósito comunicacional que se presenta, teniendo en cuenta a quién va dirigido el texto; puede planificar, textualizar y revisar sus producciones. La escritura, en situaciones sociales de comunicación, se realiza con determinados propósitos -informar a otros, recordar, dar instrucciones, dejar constancia de un hecho, por placer estético-, se dirige a destinatarios definidos, se adecua a diferentes géneros discursivos y respeta un registro propio en un contexto determinado; por lo tanto, esta práctica debe desplegarse de igual modo en la sala. El docente diseñará situaciones variadas en las que él mismo escribirá al dictado del grupo, registrará ideas o propuestas de los niños, escribirá textos necesarios para la sala y también ofrecerá situaciones en las que sean los niños los que escriban con y sin ayuda del maestro.

Desde esta perspectiva, se espera que los niños en el Jardín de Infantes puedan ser partícipes plenos de la cultura escrita, en estrecho diálogo con el contexto social y sus producciones culturales. De esta manera la contextualización de las propuestas de enseñanza será condición y requisito indispensable. Así, se plantearán situaciones en las que los niños actúen como lectores y escritores ampliando las capacidades que se ponen en juego en distintas situaciones. Desde el enfoque alfabetizador equilibrado, la enseñanza de la lectura y escritura supone la recuperación de los conocimientos de los niños en los distintos ámbitos, y en relación a las prácticas del lenguaje apunta a la construcción de sentidos y significados cada vez más ajustados a las distintas situaciones. Cabe aclarar que el propósito del área avanza hacia la construcción de lectores y escritores autónomos; sin embargo, esto no significa necesariamente que los niños deban egresar del Jardín de Infantes leyendo convencionalmente, ni produciendo escrituras alfabéticas. En el Nivel Inicial, se construye un ambiente alfabetizador para que los niños reconozcan particularidades de diferentes géneros discursivos y puedan iniciarse en la apropiación del sistema de escritura, avanzando hacia la construcción del lenguaje escrito y la lectura convencional.

La incorporación de la literatura en el área de Prácticas del Lenguaje busca realzar su importancia en esta etapa de la escolaridad. La lectura y escritura de textos literarios merecen una consideración especial, dado que se inserta en el mundo de lo estético. Un lector de literatura disfruta de los textos que lee o le leen, los recomienda, sigue autores o géneros predilectos, selecciona fragmentos que relea o establece vínculos con otros materiales, como películas, series, música o cuadros. La literatura en el Jardín de Infantes tiene que remitirse a esas prácticas para familiarizar a los niños y permitirles, de ese modo, participar de ellas a partir de un repertorio cada vez más amplio y diversificado.

En este proceso que implica la formación de los niños como lectores competentes, sensibles y críticos de literatura, es preciso tener en cuenta que cada uno de ellos llega a la sala con diferentes experiencias de vinculación con la literatura tanto en sus vertientes orales tradicionales (rondas, nanas, coplas, adivinanzas, cuentos de nunca acabar, narraciones orales) como en las escritas en dis-

tintos soportes. La responsabilidad del Jardín de Infantes es garantizar a todos ellos una rica interacción con textos literarios de calidad y la tarea del docente es trabajar de manera sistemática para asegurar los aprendizajes que inicien o continúen su formación como lectores. El docente es un mediador entre los textos literarios y los niños. Al asumir este lugar, podrá organizar su tarea desde dos grandes ejes de trabajo: por un lado, la selección y transmisión –a través de la narración y la lectura– de textos literarios de calidad que respondan a los diversos géneros literarios; por otro, la coordinación de la producción de textos por parte de los niños.

El propósito principal de las propuestas se centra en el primer eje, sobre el cual se pondrá énfasis. Pero también es importante otorgar un lugar a la producción de textos, para formar mejores lectores ampliando y enriqueciendo la apreciación de los textos literarios. Los niños intentarán dar forma a un cuento o poesía con ayuda de su docente, solo si antes han escuchado un gran repertorio del género que se propone escribir. Al hacer esto, pondrán en juego muchos saberes que se construyeron mediante la escucha de estos textos. Además, el intentar dar forma a la historia los enfrentará con diversas decisiones, búsquedas, dudas, intercambio de ideas, etc., que redundará en una mayor apreciación de lo hecho por otros. Es decir, valorar de otro modo esos textos que gustan tanto y que han significado a sus autores un trabajo creativo que muchas veces implica una artesanía delicada y esforzada a la vez. Al proponer que los niños elaboren sus propios textos, no estamos pretendiendo formar escritores de literatura, **lo cual no es función del Jardín de Infantes**, sino ampliar el campo de oportunidades para que puedan expresarse, afianzar la construcción de conocimientos de la lengua y desarrollar la creatividad.



Contenidos del Área de Enseñanza: Prácticas del Lenguaje

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Hablar y escuchar en situaciones sociales.	<p>Escuchar a los compañeros y a los adultos por períodos cada vez más prolongados, respetando progresivamente los turnos para hablar. Pedir, solicitar a un adulto o a los pares un objeto, permisos, disculpas, ayuda, explicaciones. Expresar verbalmente sensaciones, sentimientos, deseos, necesidades. Relatar experiencias y acontecimientos que ha protagonizado. Identificar, reconocer las opiniones de los otros.</p>		
		<p>Interpretar las expresiones (experiencias, pedidos, indicaciones, preguntas, planteos, opiniones) de pares y adultos. Preguntar sobre algo desconocido o que no comprende. Relatar experiencias y acontecimientos que ha observado o escuchado. Expresar verbalmente sus intereses, opiniones e ideas. Expresar con claridad creciente su punto de vista ante una situación conflictiva, escuchar el del otro. Confrontar opiniones.</p>	
		<p>Relacionar lo que escucha con las propias experiencias, deseos, opiniones, ideas. Pedir, solicitar, preguntar, responder a pares y adultos empleando el lenguaje oral por sobre el gestual, adecuando el registro a la situación de comunicación. Expresar verbalmente sus sensaciones, sentimientos, deseos, necesidades, opiniones e ideas, considerando lo expresado por los otros. Conversar intercambiando y comentando sobre distintos temas, experiencias y acontecimientos con los otros. Argumentar para convencer a sus compañeros, dar ejemplos, presentar pruebas, citar la voz de autoridad. Justificar el rechazo o el acuerdo con alguna argumentación de los compañeros. Participar activamente en situaciones sociales de comunicación adecuando progresivamente el registro y el contenido a la situación comunicativa, llegando a sustituir en las ocasiones que lo requieran el registro cotidiano, por uno más formal.</p>	

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Leer, escuchar, leer y comentar diversidad de textos en situaciones sociales.	<p>Explorar habitual y libremente distintos tipos de textos. Identificar distintos tipos de textos según sus propósitos y preferencias. Anticipar el contenido del texto que se va a leer o se está leyendo, atendiendo a los elementos paratextuales. Seguir la lectura de quien lee en voz alta, por tiempos cada vez más prolongados. Hacer preguntas sobre lo que se escuchó leer. Comenzar a reconocer su nombre escrito.</p>		
		<p>Elegir un texto teniendo en cuenta el propósito lector (informarse, seguir instrucciones, disfrutar del mundo imaginario, etcétera). Elegir un texto teniendo en cuenta su función social, un propósito o interés determinados. Consultar la biblioteca de la sala o del jardín con diversos propósitos. Explorar los textos conocidos para circunscribir el fragmento que se va a leer. Verificar las anticipaciones, a partir de los elementos paratextuales, del soporte material del texto, las ilustraciones y la diagramación. Solicitar al maestro que lea el fragmento seleccionado para verificar si contiene la información buscada. Reconocer el nombre propio. Comenzar a reconocer el de los compañeros y otras palabras de uso muy frecuente.</p>	
		<p>Recomendar textos según las necesidades o preferencias de los otros o del grupo. Localizar dónde leer lo que se busca con precisión creciente. Emplear índices para encontrar información con autonomía creciente (usar índices, títulos, numeración de páginas, ilustraciones). Relacionar la información obtenida mediante la lectura con la obtenida por otros medios (video, TV, internet, etc.). Solicitar al maestro que vuelva a leer el texto para encontrar datos que ayuden a comprender determinada información. Comentar, intercambiar opiniones con los pares y el maestro sobre lo que se ha escuchado leer o sobre la información hallada en los textos. Reconocer algunas palabras incluidas en los textos a partir de la relación con las letras de su nombre y las de los nombres de algunos compañeros y/u otras palabras significativas.</p>	



Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Escribir y dictar diversidad de textos en situaciones sociales	<p>Plantearse y sostener un propósito para la escritura (conservar memoria, informar, comunicarse a distancia, expresar sentimientos, jugar con el lenguaje). Acordar qué se va a escribir y cómo, antes de empezar a escribir. Seguir la lectura de aquello que se va escribiendo para controlar qué dice, qué falta, si coincide con lo acordado o lo previsto. Solicitar la lectura de otros textos frecuentados para consultar qué escribir y cómo hacerlo. Intercambiar con otros acerca de lo que se está escribiendo. Revisar el texto mientras se está escribiendo y al finalizarlo, para que comunique lo que el autor o los autores, pretenden. Desarrollar formas personales de escritura.</p>		
	<p>Tomar decisiones acerca del género, el registro, el soporte, la información que se incluirá y la que se obviará, el orden de presentación de la información, los propósitos y los destinatarios. Indagar sobre el contenido del texto a escribir. Buscar en distintas fuentes información para producir sus propias escrituras (carteles con los nombres de los niños de la sala, agendas, libros, etcétera). Revisar el texto mientras se está escribiendo y al finalizarlo para que se ajuste a las características de su tipo y al registro más adecuado a la situación de comunicación. Establecer correspondencias entre los sonidos del habla y los grafemas, a partir del reconocimiento de palabras que aparecen en textos sencillos como carteles, títulos de libros, etcétera. Comenzar a escribir su nombre de manera convencional.</p>		
	<p>Planificar el texto que va a escribir con autonomía creciente. Escribir un texto o dictárselo al maestro con autonomía creciente. Revisar el texto que escribe con autonomía creciente. Producir la escritura de algunas palabras incluidas en los textos a partir de la relación con las letras de su nombre y las de los nombres de algunos compañeros, y/o de otras palabras significativas.</p>		

Literatura

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Apreciar textos literarios.	Escuchar recitado y lectura de poesías y cuentos variados.		
		Escuchar narrar y leer relatos y cuentos variados, mitos y leyendas. Escuchar y jugar con rimas y adivinanzas	
			Escuchar lecturas de novelas sobre temas y autores diversos.
Comentar sobre los textos literarios leídos por el maestro, otros adultos o por ellos mismos.	Conversar con los compañeros y con el docente sobre el efecto que un texto literario produce. Narrar a sus compañeros cuentos o relatos escuchados en el ámbito familiar, o el cuento relatado por el docente, o el último capítulo leído de una novela, a los compañeros que no los han escuchado.		
		Comentar con otros lo que se ha escuchado leer: intercambiar opiniones acerca de la historia contada, sobre las actitudes o las características de los personajes de un cuento o una novela y su modo de accionar, sobre un fragmento favorito de un cuento o una novela, sobre el desenlace de la historia. Recuperar el hilo argumental del último capítulo leído al continuar la lectura de una novela.	
			Tomar en cuenta los comentarios de los compañeros para confrontar distintas opiniones sobre los textos literarios.
Leer y construir significado a partir de la interacción con los textos literarios.	Elegir un libro tomando en cuenta las ilustraciones, el título, la tapa y la colección. Construir significados y secuencias a partir de las imágenes, en el caso de los libros sin texto escrito.		
		Anticipar el contenido de una historieta apoyándose en las imágenes. Construir significados y secuencias a partir de las imágenes y otros índices, en el caso de los libros con imágenes y texto escrito.	
			Opinar sobre los personajes y acontecimientos de la obra literaria.



Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Producir textos literarios	Comenzar a producir textos literarios incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de apertura y cierre, comparaciones, imágenes, etc.).		
		Mejorar la coherencia en el desarrollo de un relato (en relación con el accionar de los personajes, con los escenarios ideados o con los acontecimientos). Incorporar algunos recursos de las obras literarias leídas en la producción de cuentos y poemas (reiteraciones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por efectos sonoros, etc.).	Comenzar a buscar formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción (evitando repeticiones innecesarias, sobreabundancia de conectores, etcétera). Buscar y elegir recursos argumentales y léxicos para lograr ciertos efectos sobre el destinatario, especialmente en el caso de cuentos y poesías (por ejemplo, para dar risa o miedo, para crear suspenso).
Participar de una comunidad de lectores.	Elegir un libro de la biblioteca de la sala –o en una visita de la sala a la librería – de acuerdo con los propios gustos e intereses. Comentar con otros lo que se está leyendo.		
		Tomar en cuenta el autor, el ilustrador, el género, la temática, los personajes, la colección, para elegir un libro. Considerar las recomendaciones de libros leídos por sus compañeros.	Pedir sugerencias acerca de obras literarias expresando sus intereses, sus gustos. Iniciarse en la recomendación de obras literarias fundamentando su opinión. Consultar la biblioteca de la sala o del jardín con diversos propósitos.

Área de enseñanza

Ambiente Natural y Social





Buenos Aires
Provincia





Esta área curricular parte de reconocer al ambiente como un entramado de relaciones en el cual los componentes sociales y naturales se conjugan en un dinamismo permanente y en continua interacción e interrelación. Los niños interactúan con el medio desde edades muy tempranas, en la aventura de conocerlo, transformarlo y transformarse. El Jardín de Infantes, reconocido como un espacio y un tiempo privilegiados para que los niños amplíen, profundicen y organicen sus saberes en relación con el ambiente natural y social, debe promover múltiples experiencias significativas de indagación, siempre en el marco de situaciones reales. La realidad social es un complejo sistema de relaciones que está en continuo movimiento y cambio. Se reconoce entonces, la necesidad de focalizar los objetos de indagación, a sabiendas de la imposibilidad de un abordaje que se considere total y contemplar la posibilidad de indagar contextos próximos a la cotidianidad de los niños, así como aquellos que se alejan geográfica o temporalmente, pero aun así guardan significación y/o relevancia para el patrimonio cultural y social del grupo de niños o institución escolar.

En las interrelaciones con el ambiente, los niños descubren fenómenos, indagan las propiedades y características de los objetos, del entorno, las formas de vida, desde la observación, la exploración, y la formulación de múltiples procesos (como por ejemplo relevamiento de información, organización, sistematización, etc.). En este sentido, es fundamental que el Jardín de Infantes proponga variadas experiencias en la utilización de diversos instrumentos, artefactos y herramientas, así como también en la indagación de los mismos.

Cabe aclarar que en el presente documento el juego es considerado patrimonio cultural y un derecho del niño para su desarrollo personal y social, esto requiere reconocerlo como un pilar fundamental de las propuestas didácticas que se puedan ofrecer como garantía de la huella que genera el aprender jugando (Bruner, 2003). Por esa razón se lo incluye en los contenidos vinculados a lo social, paralelamente a su reconocimiento en el ámbito de experiencias de juego, ya que atraviesa la vida del niño y es recuperado por su potencial en el contexto escolar.

Comprender la interrelación niño-ambiente, en un proceso de transformación

complejo y dinámico, compromete al Jardín de Infantes a resguardar la formación en la responsabilidad del cuidado y preservación del ambiente desde las experiencias que se promueven, así como conocer las distintas formas de organizarse socialmente en el respeto por las distinciones de cultura, género y creencias, iniciando el camino de construcción de una ciudadanía responsable.

En este sentido, se puede afirmar que el Jardín de Infantes promueve la alfabetización cultural, entendiéndola como el proceso en el cual se construye el orden simbólico que da identidad a los grupos sociales en determinados tiempos y espacios, desandando las huellas simbólicas que se entretajan en las interacciones socioculturales, sin pretender la explicación causa y efecto.

Los actos escolares en el Nivel Inicial

En el abordaje didáctico de la valoración de los acontecimientos, festejos y las conmemoraciones significativas para las familias, la comunidad y la Nación, los actos escolares se entienden desde las diversas modalidades que puede asumir la socialización de procesos de aprendizajes transitados en las salas. Como una secuencia más, se trata entonces de compartir saberes construidos, evitando formatos ficticios y/o descontextualizados que expongan a los niños en propuestas que adquieren significación solo para los adultos. El acto escolar en sí, no debiera convertirse en el objeto didáctico que exige ser enseñado y aprendido por los niños, esto implica reconocer que “no preparamos la fiestita”, sino que se ofrecen las mejores condiciones para socializar los saberes construidos

Contenidos del Área de Enseñanza: Ambiente Natural y Social

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a los niños.	Asumir diferentes roles en el juego dramático. Anticipar espacios y materiales durante el juego. Construir diferentes estructuras en el espacio, explorando las diversas posibilidades de los materiales. Organizar el espacio de juego. Conocer y respetar las reglas de juego. Conocer algunos juegos tradicionales que tienen valor para la cultura del niño, su comunidad y su familia.		
		Sostener roles durante el juego dramático. Anticipar acciones posibles durante el juego.	
		Incluir variaciones en los roles durante el juego dramático. Anticipar acciones, materiales, espacio, coordinando con el grupo de pares.	
Reconocimiento de algunos aspectos de la vida social: las instituciones y los trabajos.	Reconocer algunas relaciones entre las funciones que cumplen las instituciones y los espacios sociales con las necesidades, los intereses y los deseos de las personas. Reconocer las relaciones entre las instituciones y/o los espacios sociales y los trabajos que desempeñan las personas en esos ámbitos.		
		Aproximarse a las normas que regulan y organizan el funcionamiento de las instituciones y los espacios sociales.	
		Reconocer las relaciones entre las funciones que cumplen los trabajos y capacitación que se utilizan para fabricarlos. Aproximarse a los cambios y permanencias a través del tiempo en las instituciones, los espacios sociales y los trabajos.	
Valoración y respeto por la diversidad de formas de vida.	Iniciarse en el conocimiento y valoración de los acontecimientos, los festejos y las conmemoraciones significativas para las familias, la comunidad, la Nación.		
		Identificar cambios y permanencias en algún aspecto de sus historias personales.	
		Reconocer algunos cambios y permanencias a través del tiempo en algún aspecto de la vida cotidiana de las familias y de la comunidad cercana y de otras comunidades.	



Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Aproximación a algunas características de los objetos y materiales.	<p>Reconocer algunas relaciones entre las funciones que cumplen los objetos con las necesidades, los intereses y los deseos de las personas. Explorar acciones que pueden realizarse sobre los objetos. Explorar algunas interacciones entre los objetos y los materiales. Obtener mayor información a través del uso de distintas fuentes. Observar de manera sistemática. Usar instrumentos sencillos.</p>		
		<p>Reconocer relaciones entre las funciones que cumplen los objetos y capacitación que se necesita para fabricarlos. Comparar algunas interacciones entre los objetos y los materiales. Reconocer los cambios que se obtienen en las interacciones entre los materiales. Comunicar resultados. Usar instrumentos de manera convencional.</p>	<p>Comparar distintos objetos que se utilizan para satisfacer necesidades semejantes en comunidades y culturas diversas. Reconocer y valorar algunas formas en que el pasado se manifiesta en el presente. Aproximarse a los cambios y permanencias a través del tiempo en los objetos. Organizar la información. Usar distintas formas de registro.</p>
Valoración y respeto por los seres vivos.	<p>Reconocer las características comunes y diferencias entre plantas. Indagar las características comunes y diferencias entre animales. Reconocer las partes externas del cuerpo humano. Apropiarse y reconocer hábitos necesarios para cuidar la salud.</p>		
		<p>Comparar las mismas partes entre distintas plantas. Comparar las mismas partes entre distintos animales. Observar los cambios en las plantas a lo largo del año. Reconocer los cambios en los animales a lo largo de la vida. Reconocer la interacción del hombre con el mundo animal y vegetal. Aproximarse al reconocimiento de la existencia de las partes internas del cuerpo y su función</p>	<p>Relacionar las diversas partes del cuerpo y sus distintas funciones. Indagar acerca de la diversidad de comportamientos en los animales. Reconocer cambios y permanencias físicas y de gustos o preferencias a lo largo de la vida de las personas. Respetar las diferencias físicas, las formas de vida, los intereses y las necesidades de las personas.</p>

Área de enseñanza

Educación Artística





Buenos Aires
Provincia





La Educación Artística es entendida como un campo de conocimiento que propone generar situaciones de enseñanza y de aprendizaje donde los niños construyen experiencias desde el vínculo e interrelación con el entorno y con sus semejantes. Esto es así por la particularidad que tiene el arte como proceso dinámico, relacional y situacional: experiencia de haber sentido, conocido, presenciado o co-construido algo.

Desde el inicio de la escolaridad, las experiencias artísticas adquieren valor educativo para los niños en tanto planteen una problemática a resolver que genere respuestas innovadoras. Para ello, es importante proyectar procesos de enseñanza y aprendizajes interrelacionales, con actividades, estrategias y acciones que tengan en cuenta las capacidades que pueden desarrollarse a partir de la organización de dichos procesos construidos desde el marco de la educación artística.

Asimismo, los niños de hoy están en relación con otro tipo de mediaciones con el entorno socioambiental y socio-vincular: como lo son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus formalizaciones artístico-digitales, lúdico-científicas y en sus estructuraciones como lenguajes/soportes multimediales. Tales mediaciones están insertas en un marco epistémico complejo, que requiere de la construcción de estrategias múltiples y diversas para las operatorias cognitivas.

Por lo tanto, y tomando en cuenta lo anteriormente dicho, la educación artística implica construir y desarrollar las competencias específicas de ese campo de conocimiento que tiene por objeto de estudio el arte como proceso relacional y situacional, un lenguaje propio que es simbólico y un método particular que es intersubjetivo e interrelacional.

Una propuesta para pensar el abordaje de los contenidos de la Educación Artística de manera integral

En la actualidad, la construcción de saberes se efectúa desde múltiples dimensiones que deben existir en sincronía y en vínculo constante. Es en esta

interrelación donde el contenido del Diseño Curricular se abordará integralmente, constituyéndose en aprendizaje significativo que formará sujetos autónomos y reflexivos capaces de aplicar el conocimiento construido. Se debe entonces considerar la Educación Artística como parte integral de los proyectos institucionales, a fin de facilitar el trabajo transdisciplinario, tanto entre lenguajes artísticos como de estos con otros espacios curriculares.

Se propone el trabajo de los contenidos atendiendo a dos grandes grupos de ejes:

1- Instancias relacionales de abordaje del contenido: se centran en los diferentes roles que el sujeto puede ocupar dentro de un fenómeno cultural, así como en el contexto en que dicho fenómeno acontece. Ninguna de estas instancias puede darse de manera independiente: la producción está atravesada por la interpretación y viceversa. A su vez, ambas suceden en un tiempo y un espacio determinados, el entorno, que las condiciona y es condicionado por aquellas dos. Estas instancias representan concretamente modos de abordaje del contenido y serán puestas en juego por el docente mediante su planificación y/o propuesta pedagógica, a partir de las actividades y su secuenciación, de las estrategias y los proyectos que busquen desarrollar capacidades artísticas en los niños del Nivel Inicial. Dichas instancias son:

◆ **La producción:** vinculada a la generación del proceso creativo, es decir, al hacer, al construir o co-construir una obra. Es necesario tener en cuenta que la experiencia artística involucra una reflexión que se da en simultáneo con la acción sobre los materiales y las producciones culturales, un pensar haciendo y un hacer reflexivo (concepto de praxis).

◆ **La interpretación:** relacionada con la recepción del proceso creativo. Se entiende aquí al receptor como alguien que actúa intersubjetivamente, siendo entonces la interpretación una acción concreta y experiencial. Desde este lugar, se hace del intérprete un copartícipe del proceso creativo. Pueden ponerse en juego aquí experiencias que tengan que ver con la escucha, la observación, la argumentación,

el análisis, la deducción, entre otras.

♦ **El entorno:** refiere a la construcción de sentido que toma el proceso creativo situado en una dimensión histórica (contexto histórico y social). Esta es la instancia donde se ve con mayor claridad la característica relacional que tiene el arte. Las posibilidades de observar y analizar producciones artísticas del pasado y del presente, comprendiendo su entorno histórico-social, resignifica los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2- Ejes estructuradores: categorías que todo conocimiento artístico contiene, más allá del lenguaje con el que estemos trabajando, que permitirán establecer la continuidad de la Educación Artística durante la trayectoria escolar de los niños, respondiendo a la alternancia de disciplinas.

Teniendo presente que el arte es un modo de conocer el mundo y de operar sobre él, es que se plantean los cuatro ejes estructuradores que se describen a continuación:

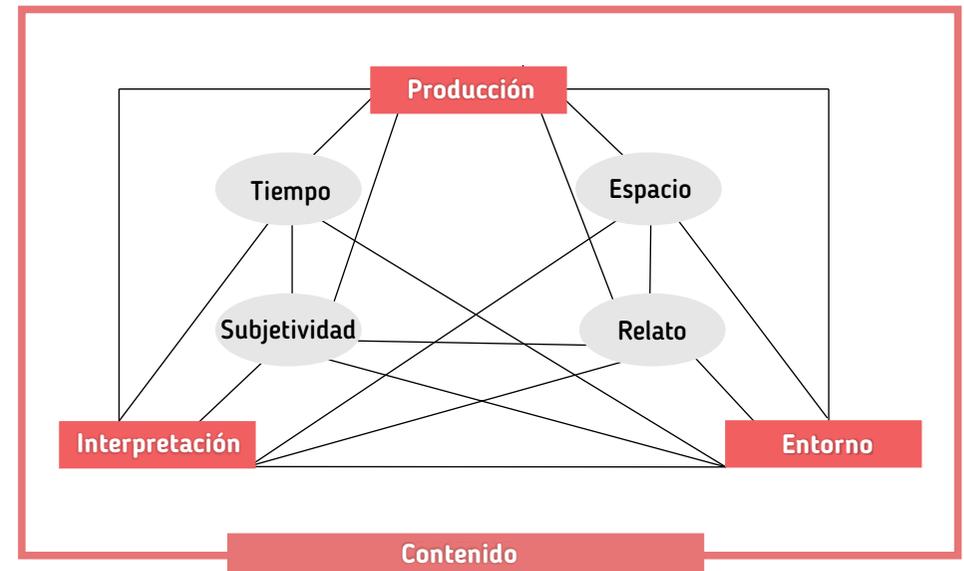
♦ **Espacio:** la relación del sujeto y el espacio conforman una de las necesidades del conocimiento. Esto se puede abordar desde múltiples lugares, desde donde el espacio sea pensado de manera perceptual hasta una interacción directa con el mismo. Conceptos tales como: espacios reales, espacios virtuales, espacios sociales, espacios llenos o vacíos, espacios imaginarios, pueden construirse desde cualquiera de los lenguajes artísticos.

♦ **Tiempo:** de la misma manera se puede hablar de la relación entre el sujeto y el tiempo (o lo temporal). Desde este eje se buscará problematizar sobre cuestiones tales como: tiempo real, tiempo relativo, temporalidades subjetivas, pasado, presente o futuro, mediciones del tiempo, años, horas, minutos, segundos, duración, Historia (con mayúscula), tiempo mítico, etcétera.

♦ **Relato:** se trata aquí de indagar en la impronta subjetiva de las narrativas que elabora el sujeto hacedor. La clave es poner la atención en el contexto, ya que es imposible construir o producir de manera aislada. La obra y su contexto operan el uno sobre el otro. Lo social, lo comunitario, lo situacional, los rasgos identitarios

culturales, el discurso y la opinión, son algunos de los temas que podrían tratarse aquí.

♦ **Construcción de la subjetividad:** bajo esta categoría recaen los abordajes orientados a la exploración general del cuerpo/persona. Pueden incluirse aquí temas relacionados a la identidad, lo subjetivo, las historias (con minúscula), los vínculos, las relaciones, el gesto, el comportamiento, lo vivencial, el Otro, los roles, entre otros.



En conclusión, todos los contenidos presentados en este Diseño Curricular pueden ser trabajados desde la interrelación de los ejes propuestos, incluso en el cruce entre uno y otro grupo. Mientras más vínculos y conexiones entre ellos que el docente pueda realizar, más posibilidades tendrán los niños de incorporarlos como herramientas para su constitución como sujetos críticos, capaces de comprender su entorno y transformarlo.



Contenidos del Área de Enseñanza: Educación Artística

Aclaración preliminar: los contenidos de los lenguajes/disciplinas artísticas están organizados por bloques, aunque esto no implica una distribución temporal sino una organización que debe darse de manera integrada en las propuestas pedagógicas del docente, elaboradas desde el reconocimiento de experiencias y saberes previos.

Lenguaje/Disciplina: ARTES VISUALES

BLOQUE: EL ESPACIO PLÁSTICO VISUAL

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Representación en el espacio bidimensional.	Experimentar la representación del espacio en el plano.		
		Reconocer características del espacio representado: lo cercano/lo lejano, lo grande/lo pequeño.	
		Explorar materiales y procedimientos en función del sentido buscado, diferenciando producciones en la bidimensión y en el espacio real.	
Representación en el espacio tridimensional.	Explorar y experimentar el espacio y el volumen en sus producciones en la tridimensión.		
		Establecer relaciones espaciales, utilizando el volumen, mediante la representación y la transformación de espacios existentes.	
		Identificar características del espacio y los volúmenes y aplicarlas a sus producciones.	
Composición en el espacio bidimensional y tridimensional.	Reconocer en su entorno cotidiano algunas composiciones y describir sus características (centradas, descentradas, equilibradas, etc.).		
		Ensayar diferentes composiciones, explorar sus características manifestando su intencionalidad.	
		Explorar materiales y procedimientos y relacionarlos en la construcción de sentidos. Componer con formas y volúmenes en el plano y la tridimensión.	
Simetría y asimetría. Equilibrio y desequilibrio.	Identificar y caracterizar composiciones simétricas y asimétricas; equilibradas y desequilibradas.		
		Incorporar los conceptos a sus propias realizaciones.	
		Argumentar sus decisiones en la composición visual.	



BLOQUE: ELEMENTOS DEL LENGUAJE VISUAL

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
La forma.	Identificar diversos tipos de formas en el entorno cotidiano, reconociendo diferentes sensaciones y sentidos que estas generan.		
	Representar formas y explorar sus características indagando diferentes recursos (tipos de líneas, texturas, color).		Clasificar y agrupar formas en diferentes categorías: según tamaño, color, tratamiento. Reflexionar acerca de las decisiones individuales y grupales en la composición visual.
El color.	Observar y analizar imágenes de diferentes procedencias con el fin de identificar simbolismos de color y estereotipos.		
	Experimentar los colores puros y sus mezclas con diversos materiales y procedimientos.		Utilizar colores independientemente de estereotipos culturales, reconociendo variables que se obtienen a partir de las mezclas y su relación en la construcción de sentidos.
Texturas visuales y táctiles.	Explorar el entorno con la vista y con el tacto para identificar texturas.		
	Observar en las producciones propias, de los compañeros y de diversos artistas en la utilización de texturas, dando cuenta de las diferentes sensaciones que provocan.		Utilizar las posibilidades sensoriales de las texturas en relación a la construcción de sentidos en las producciones.



BLOQUE: LA REALIZACIÓN PLÁSTICA			
Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
La producción plástico-visual.	Explorar los elementos del lenguaje y su organización en la producción plástica, experimentando con diferentes materiales, tamaños, soportes y procedimientos.		
		Representar formas y explorar sus características indagando diferentes recursos (tipos de líneas, texturas, color).	
		Seleccionar, individual y grupalmente, los soportes, materiales y procedimientos en función de la construcción de sentidos.	
Procedimientos compositivos de los elementos plástico-visuales.	Conocer producciones plástico-visuales de artistas que han trabajado la misma temática.		
		Tomar decisiones y proponer posibles planes de acción para la producción plástico-visual.	
		Elaborar un producto visual que dé cuenta de la aplicación de saberes aprendidos.	
La producción plástico-visual en el entorno.	Observar producciones en diferentes espacios y contextos. Proponer posibilidades de montaje, reconociendo diferentes opciones.		
		Reutilizar espacios en función de la exposición de producciones plástico-visuales.	
		Experimentar posibilidades de armado y distribución de las producciones atendiendo al recorrido del espectador.	

Lenguaje/Disciplina: EXPRESIÓN CORPORAL
BLOQUE: LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE CORPORAL

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
El movimiento global y el movimiento focalizado. Las articulaciones.	Explorar, experimentar y reconocer movimientos globales y focalizados, interactuando con sus compañeros y respetando las posibilidades y características de cada cuerpo.		
		Imitar movimientos y posiciones.	
			Lograr conducir a otras personas y ser guiado. Observar e interpretar producciones de otros y diferenciar los movimientos globales o focalizados.
La alineación corporal, la relación cabeza-cuello columna.	Experimentar con su cuerpo diferentes maneras de alinear y desalinear, interactuando desde el movimiento y el cuerpo con todos sus compañeros y respetando las particularidades de cada cuerpo.		
		Improvisar con otros imitando, conduciendo, siendo guiado desde el movimiento y en quietud.	
			Reflexionar acerca de las diferentes maneras de alinear el cuerpo en función de su utilidad y la intencionalidad poética.
El movimiento y el espacio.	Explorar con otros y experimentar en diferentes espacios del entorno cercano, en nuevos espacios y en espacios imaginarios.		
		Interactuar desde la improvisación, proponiendo respuestas de movimiento en el trabajo con otros.	
			Identificar elementos espaciales (líneas curvas o rectas, formas, puntos) y nociones espaciales (cerca, lejos, arriba, abajo).
El movimiento y el tiempo.	Explorar y reconocer movimientos con diferentes velocidades.		
		Experimentar con los parámetros temporales, tomando conciencia de sus diferencias.	
			Lograr movimientos simultáneos y alternados en el propio cuerpo y en la interacción con otros, proponiendo improvisaciones sencillas.
El movimiento y la música.	Explorar y experimentar desde el movimiento con música.		
		Proponer improvisaciones a partir del carácter, la forma y el ritmo de diferentes musicalizaciones.	
			Reconocer algunas constantes rítmicas con el cuerpo y el movimiento.



BLOQUE: LA ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE CORPORAL			
Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Combinación de tiempo, espacio, peso, flujo energético y sus pares de opuestos.	Interpretar movimientos cotidianos y realizar modificaciones en el modo de hacerlos.		
		Lograr amplitud y diversidad en los movimientos.	
			Lograr matices en la manera de moverse.
Formas de interacción a partir del movimiento.	Entender consignas de interacción con otros.		
		Utilizar la imitación, la oposición y la conducción en la interacción en parejas y grupos.	
			Producir movimientos a partir de las diferentes formas de interacción.
La improvisación a partir de diferentes objetos, imágenes, textos, fragmentos musicales.	Explorar, experimentar y proponer respuestas corporales a partir de la interacción con los objetos.		
		Interpretar y realizar consignas de movimiento a partir de imágenes, textos, fragmentos musicales.	
			Observar y valorar producciones del lenguaje corporal provenientes del entorno cercano y del profesional.
La percepción de los movimientos y gestos del entorno.	Reproducir gestos y acciones de su entorno cercano, logrando variaciones en el modo de hacerlos.		
		Tomar gestos cotidianos como elementos del lenguaje corporal y utilizarlos en la improvisación.	
			Utilizar movimientos y gestos del entorno para el armado de pequeños ejercicios.

BLOQUE: LA REALIZACIÓN DESDE EL LENGUAJE CORPORAL
Trayectoria desde ...
hacia ...

Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Composición instantánea: la improvisación como hecho escénico.	Improvisar grupalmente ante sus compañeros entendiendo la situación escénica y respetando las producciones de los otros.		
		Mostrar individualmente su trabajo desde la improvisación como un hecho escénico.	
			Observar e interpretar producciones de sus compañeros, reflexionando en torno a lo visto y describiendo sus características particulares.
La producción de movimientos a partir de la imitación, transformación y experimentación con los materiales del lenguaje.	Explorar, producir y generar movimientos a partir de la experimentación con los componentes del lenguaje		
		Utilizar gestos cotidianos en la producción de movimientos	
			Proponer gestos cotidianos en la producción de movimientos.
El desarrollo de composiciones de movimiento.	Explorar y proponer ideas de organización del material de movimiento.		
		Mostrar las producciones grupales a sus compañeros.	
			Consensuar en producciones grupales.
La observación de producciones artísticas desde el cuerpo y el movimiento.	Observar diferentes expresiones del lenguaje de la danza.		
		Participar de la reflexión grupal en torno a lo observado.	
			Lograr recreaciones grupales desde el movimiento a partir de lo observado.
La observación de producciones de diferentes contextos de pertenencia.	Observar la relación entre contexto y producciones propuestas.		
		Entender "el aula" como contexto de las producciones.	
			Distinguir diferentes contextos de producción desde el movimiento



Lenguaje/Disciplina: **MÚSICA**

BLOQUE: ELEMENTOS DEL LENGUAJE MUSICAL

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
El sonido en el entorno natural y social.	Escuchar sonidos del entorno natural o social e identificarlos pudiendo dar cuenta de su procedencia.		
		Vivenciar mediante la ejecución vocal y/o instrumental de sonidos, la posibilidad de evocar al entorno social o natural, dentro de contextos musicales.	
			Proponer, en contextos donde se puede propiciar la divergencia de opiniones, la utilización de fuentes sonoras que se parezcan a sonidos del entorno social o natural.
La voz y el cuerpo como fuentes sonoras.	Escuchar e identificar diferentes modos de producción del sonido con la voz y con el cuerpo como fuentes sonoras		
		Explorar y experimentar, colectiva e individualmente, con sonidos realizados con el cuerpo y con la voz.	
			Improvisar utilizando la voz y el cuerpo como fuentes sonoras.
El sonido y sus parámetros (timbre, duración, altura e intensidad).	Escuchar sonidos e identificar sus parámetros.		
		Participar en ejecuciones vocales y/o instrumentales en contextos musicales en los cuales se realizan variaciones intencionales desde la intensidad, la altura, la duración y el timbre.	
			Proponer variaciones de parámetros del sonido en el contexto de las producciones musicales áulicas.
Las fuentes sonoras convencionales (instrumentos musicales) y no convencionales.	Escuchar y observar materiales musicales sobre las fuentes sonoras y sus características generales y particulares.		
		Identificar fuentes sonoras convencionales y no convencionales en contextos musicales.	
			Participar en experiencias de producciones musicales, tocando instrumentos con diferentes posibilidades tímbricas y diferentes modos de acción.

**BLOQUE: LA ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE MUSICAL**

Trayectoria desde ...

hacia ...

Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
La organización musical desde la forma. Partes o secciones de la música. Primeras nociones de repetición y cambio como generadores de forma en la música. Articulación formal.	Escuchar e identificar en la música lugares de repetición o cambio, como partes o momentos de esta.		
		Ejecutar vocal o instrumentalmente ejemplos musicales, identificando elementos de su organización formal.	
			Realizar propuestas desde el arreglo musical, distinguiendo algunas partes formales de la canción.
La organización musical desde la textura (planos sonoros, melodía, con acompañamiento, figura fondo, canon).	Escuchar e identificar planos texturales más relevantes que otros.		
		Cantar melodías con acompañamiento o en otras relaciones de planos, identificando elementos de la textura.	
			Proponer pequeños arreglos musicales que refieren a la textura.
La organización musical desde la duración. Metro y pulso. Tempo.	Escuchar ejemplos musicales focalizando la atención en su organización desde la duración.		
		Escuchar e identificar en fragmentos musicales aspectos generales referidos a la duración como: cambios de tempos, alta o baja densidad cronométrica, repeticiones de patrones rítmicos, entre otros.	
			Ejecutar vocal y/o instrumentalmente, identificando elementos musicales referentes a las duraciones.



BLOQUE: REALIZACIÓN MUSICAL			
Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
La voz y sus posibilidades (cantada, hablada, susurrada, etc.). La ejecución vocal.	Escuchar materiales sonoros en formato de audio o en vivo en los cuales aparezca la voz y sus diferentes posibilidades sonoras		
		Seleccionar recursos vocales en contextos de sonorización de relatos, imitando o improvisando con la voz.	
		Cantar canciones proponiendo variaciones vocales, melódicas o rítmicas, repeticiones, onomatopeyas, entre otras.	
La ejecución instrumental. Diversos modos de acción.	Escuchar materiales de audio y/o audiovisuales que contengan sonidos de instrumentos musicales e identificar modo de acción y producción de sonido, familia de pertenencia y forma de construcción.		
		Seleccionar y tocar instrumentos musicales, interactuando en juegos de ecos rítmicos, melódicos, improvisación o imitación.	
		Explorar y experimentar diversos modos de acción en la ejecución instrumental, respetando las producciones personales y la de sus compañeros.	
Los roles en la ejecución musical.	Escuchar materiales de audio y/o audiovisuales e identificar roles en la ejecución musical.		
		Tocar instrumentos musicales y acompañar canciones, alternando roles en diferentes secciones de la misma obra o en su repetición.	
		Proponer cambios en el desempeño vocal/instrumental propio y en el de los demás respecto de los roles en la ejecución musical, respetando y valorando las ejecuciones.	
Aproximaciones al arreglo musical y a la composición (creaciones colectivas).	Escuchar materiales de audio y reflexionar sobre características de la organización de los elementos del lenguaje musical (respecto de posibles arreglos).		
		Participar en actividades de exploración y selección de materiales sonoros recreando y arreglando acompañamientos de canciones o secciones rítmicas.	
		Proponer la utilización de algún procedimiento compositivo en producciones musicales y/o arreglos de canciones.	

Lenguaje/Disciplina: TEATRO
BLOQUE: ELEMENTOS DEL LENGUAJE TEATRAL

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
El cuerpo y el espacio.	Explorar y reconocer las posibilidades del cuerpo en el espacio logrando distanciarse de las formas de movimientos convencionales e incorporando otros que amplíen sus posibilidades comunicacionales.		
		Realizar propuestas creativas de movimiento en el espacio a partir de su recorrido y reconocimiento, interactuando con los otros y respetando las particularidades de cada uno.	
			Explorar, reconocer y otorgar carácter expresivo a los movimientos del propio cuerpo, proponiendo secuencias que lo pongan en diálogo con los gestos.
El cuerpo, los gestos y la voz como recursos expresivos.	Comunicar a través de gestos y emisión de la voz sus emociones y/o sentimientos.		
		Seleccionar y utilizar gestos, movimientos y/o palabras para enriquecer su expresión comunicacional creando diferentes sentidos.	
			Comunicarse a partir de la manifestación y despliegue de emociones con gestos y con producciones sonoras, utilizando palabras y frases con intención y énfasis.
Estructura dramática: Personajes y Roles. Conflicto.	Explorar, descubrir y experimentar con diferentes personajes que le son presentados a partir de diferentes soportes (relato narrado/leído, audiovisual, juego dramático con objetos, muñecos, títeres).		
		Describir un personaje con, al menos, dos rasgos particulares y proponer situaciones conflictivas desde diferentes roles.	
			Participar en las dramatizaciones guiadas, desde el personaje/rol asignado o elegido, vinculándose con otros personajes sin abandonar el propio dentro de una acción en juegos dramáticos.
Combinación de personajes, acción y palabras.	Interactuar con los otros participantes a través del lenguaje corporal y/o palabras construyendo situaciones dramáticas.		
		Proponer y generar acciones particulares de los personajes y/o roles, promoviendo interacciones para iniciar juegos dramáticos.	
			Comprender, sostener y enriquecer propuestas de acciones necesarias para que el juego dramático suceda.
Espacio y objetos.	Observar y dar cuenta de los espacios que habita (características, dimensiones, objetos, entre otros). Reconocer distribución espacial y jerarquizar la mejor disponibilidad para las acciones. Explorar, reconocer y lograr nombrar los objetos cotidianos y reconocer su uso.		
		Proponer y generar acciones particulares de los personajes y/o roles, promoviendo interacciones para iniciar juegos dramáticos.	
			Imaginar espacios posibles, ubicarse y organizar recorridos a partir de propuestas narrativas, reconociendo en los objetos sus potencialidades para dramatizaciones y juegos dramáticos.



BLOQUE: ORGANIZACIÓN TEATRAL			
Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Juego dramático: guión lúdico.	Organizar propuestas de juego dramático asumiendo roles, eligiendo y utilizando diferentes elementos para caracterizarse.		
		Lograr, con la guía docente, la lectura interpretativa de lo real y la ficción. Dramatizar de modo resolutivo el argumento o tema propuesto.	
			Proponer el desarrollo de un guión lúdico, con inicio, desarrollo y desenlace, involucrando más de dos personajes en el juego dramático.
Texto/narración.	Expresar a través de los gestos, la voz y/o el movimiento corporal el desarrollo narrativo de una acción.		
		Explorar y ensayar la diversidad de elementos propios y adquiridos para componer la estructura de un posible texto teatral. Manipular diferentes tipos de títeres	
			Lograr, a partir de gestos, palabras, movimientos y otras propuestas, la construcción de textos narrativos y su desarrollo, reconociendo la existencia de una situación problemática que requiere respuestas para su resolución, individual o colectivamente.
Intérpretes y espectadores.	Distribuir y organizar el espacio, como posible espacio teatral con escena y platea, reconociendo la ubicación correspondiente al intérprete y al espectador.		
		Proponer diferentes modos de ubicar en el espacio la escena de representación y a los espectadores.	
			Explorar y experimentar las posibilidades de armado y distribución de las tareas para la construcción de producciones dramáticas, incluyendo el rol del espectador.

**BLOQUE: PRODUCCIÓN TEATRAL**

Trayectoria desde ...

hacia ...

Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
	Construcción de la subjetividad. Identidad cultural.	Explorar, identificar y lograr ubicarse en el desarrollo del espacio de un edificio teatral en los diversos roles: intérprete y espectador.	
		Observar y describir las características de los diferentes espacios teatrales, reconociendo distintas manifestaciones artístico-culturales como elementos de diversidad de producciones.	Participar, vivenciar y desarrollar valoración estética autónoma frente a diversas expresiones artístico-culturales, manifestando su posicionamiento como espectador.
Espacio imaginario: creatividad y pensamiento flexible.	Reconocer el límite del espacio que enmarca el juego dramático y describir los elementos que componen el espacio ficcional.		
		Proponer espacios alternativos para la acción y realizar acuerdos con sus pares para interactuar	Proponer, en el contexto de las producciones escénicas áulicas, espacios imaginarios y variaciones referentes de parámetros de narrativas.

Área de enseñanza

Educación Física





Buenos Aires
Provincia





La Ley Provincial de Educación N° 13688 establece a la Educación Física como modalidad en el Sistema Educativo que articula con los Niveles y otras Modalidades de dicho sistema. En cada año de la escolaridad obligatoria, se incorpora la Educación Física como área curricular, cuyos contenidos inciden en la formación corporal y motriz de las personas en los contextos que habitan. Los Centros de Educación Física (CEF) complementan y amplían la propuesta ofrecida a los niños en el Nivel.

En la actualidad, la Educación Física es concebida como *práctica social* que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como *disciplina pedagógica* en el ámbito educativo.

En este sentido, la Educación Física interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la *corporeidad* y *motricidad* de los sujetos, y en la apropiación de prácticas corporales vinculadas al conocimiento de sí mismo, al desarrollo de las habilidades, al juego y al jugar, a la exploración del ambiente, y a la expresión y comunicación.

La corporeidad, entendida como presencia en el mundo de los sujetos, constituye una dimensión significativa del ser humano que se va construyendo en el transcurso de la vida. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, y se produce en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante, constituyendo así la corporeidad de cada persona.

La motricidad, como acción intencionada y manifestación de la corporeidad, permite a los niños participar, recrear y concretar propuestas referidas a la cultura corporal, para conocer y situarse activamente en los contextos donde se desempeñan y desempeñarán.

Se sostiene que las prácticas corporales “*son expresiones concretas, históricas, modos de vivir, de experimentar, de entender el cuerpo, el movimiento y nuestras relaciones con el contexto; nosotros construimos, conformamos, confirmamos y reformamos sentidos y significados en las prácticas corporales*”. (Bracht y Caparroz, 2009).

Resulta importante destacar que la Educación Física contribuye a la formación integral de los niños, considerándolos en todas sus dimensiones y en todas sus posibilidades de desarrollar su individualidad y su aspecto relacional.

Desde esta perspectiva, la Educación Física en la Educación Inicial enriquece la experiencia corporal y motriz de los niños, mediante la construcción progresiva,

placentera y significativa de saberes que les permitan conocer y sentirse bien en y con su cuerpo, desenvolverse en distintos ambientes y relacionarse con los otros.

Dicha construcción debe realizarse con un profundo sentido lúdico que permita avanzar desde el “yo me animo a hacer”, al “yo puedo hacer”, concretando el “yo sé hacer” en las diversas prácticas corporales que la Educación Física propone.

Atendiendo a estas ideas se debe posibilitar que los niños desarrollen capacidades relacionadas con el hacer con otros, el compromiso y la responsabilidad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la comunicación y el aprender a aprender.

De este modo, los niños construyen una forma singular de ser y hacer, en el proceso de formarse como sujetos capaces de resolver las situaciones que se presentan en los distintos ambientes, de vincularse con otros y de otorgar significado a sus emociones, sus deseos y sus necesidades.

Así entendida, “la Educación Física se inscribe como un área curricular cuya intervención pedagógica incide en la dimensión corporal y motriz de cada niño a fin de favorecer:

- ◆ la construcción de su corporeidad;
- ◆ el enriquecimiento de sus posibilidades motrices;
- ◆ el placer y una disposición favorable para la actividad motriz;
- ◆ el disfrute en las tareas y juegos junto a sus pares y maestros.
- ◆ el despliegue de su creatividad y expresividad;
- ◆ la exploración, el descubrimiento, el disfrute, (...) y el cuidado del ambiente;
- ◆ el desenvolvimiento con progresiva autonomía y confianza en sí mismo”(DC Nivel Inicial, 2008).

Desde este enfoque, la Educación Física define tres ideas organizadoras para la enseñanza de sus contenidos, en relación con:

- ◆ la disponibilidad de sí mismo;
- ◆ la interacción con los otros;
- ◆ la relación con el ambiente.

En cada actividad que se desarrolle en la Educación Inicial, serán el juego y el componente lúdico los soportes de estas ideas organizadoras, que posibilitarán el abordaje de las distintas prácticas corporales.

“En el juego se refleja la cultura de cada sociedad y se expresan intereses, deseos y necesidades de cada niño y niña. De allí que la escuela deba recuperar el juego y su potencial formativo para facilitar la constitución de la subjetividad y su inclusión con aprendizajes significativos. Entendido como una actividad espontánea, placentera, libre de una utilidad concreta y que guarda un cierto orden dado por las reglas...”. (DC Nivel Primario, 2008).

Atendiendo al enfoque didáctico de los Diseños Curriculares de la jurisdicción, puede considerarse al juego desde las siguientes perspectivas complementarias, entre otras:

- ◆ El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
- ◆ El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones.
- ◆ El juego como medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y la ejercitación de su responsabilidad y vínculos con los demás.
- ◆ El juego como objeto de conocimiento, propio de la cultura corporal.

Al juego en el que confluyen estas perspectivas se lo denomina “juego sociomotor”.

En Educación Inicial las propuestas de Educación Física deben ser esencialmente lúdicas, en el sentido de promover una interacción armoniosa entre los niños, creando una atmósfera cálida, alegre y afectuosa, propiciando la exploración, la curiosidad, la participación, el compartir y el disfrute. Ante este desafío, resulta necesario generar un clima lúdico donde se despliegue el placer y el gusto de los niños por las diferentes prácticas corporales, por lo que se considera prioritario:

-Contribuir al desarrollo integral de los niños considerando su singularidad, los diferentes contextos institucionales y las formas de organización en que transitan su escolaridad.

-Habilitar prácticas inclusivas garantizando la igualdad de oportunidades en el marco de la valoración de la diversidad.

-Favorecer el registro y conocimiento del propio cuerpo para la construcción de la corporeidad.

-Fortalecer la construcción de hábitos, desarrollando actitudes de cuidado de sí y de los otros.

-Proponer experiencias que favorezcan la apropiación gradual de diferentes formas de expresión y comunicación.

-Promover experiencias ludomotrices que incidan en el desarrollo de una progresiva autonomía, la confianza en sí mismos y la constitución del vínculo con los otros.

-Asegurar la participación en juegos variados, con diversas organizaciones que aseguren la asunción de diferentes roles.

-Garantizar propuestas favorables para la invención y modificación de reglas donde se consideren el espacio, los materiales, la cantidad de jugadores, el tiempo de juego, entre otras.

-Propiciar la exploración, la creatividad y el disfrute en la realización de actividades y juegos en el ambiente, fomentando hábitos y actitudes de cuidado.

-Facilitar el uso de tecnologías de la información y la comunicación que favorezcan la apropiación de contenidos del área.

Los contenidos que se presentan a continuación se proponen para el segundo ciclo de la Educación Inicial. Teniendo en cuenta el desarrollo curricular y enfoque del área, se despliegan agrupados en cinco bloques que incluyen contenidos generales y contenidos diferenciados a partir de los distintos momentos en la trayectoria de los aprendizajes de los niños. Este ciclo se encuentra integrado por las salas de 3, 4 y 5 años. Los indicadores de avance se encuentran desarrollados en un cuadro general, los cuales se expresan como orientaciones para saber hacia dónde avanzar en el proceso de enseñanza.



Contenidos del Área de Enseñanza: Educación Física

BLOQUE: PRÁCTICAS CORPORALES EN EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO			
Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Identificación y reconocimiento del propio cuerpo en su globalidad y en sus partes.	Reconocer las partes del cuerpo explorando las mismas. Reconocer los lados del propio cuerpo de manera global.		
		Identificar las partes del cuerpo reconociendo sus características: diferencia entre zonas duras y blandas. Diferenciar los lados del propio cuerpo de manera global en relación con el uso de objetos.	
		Percibir las partes del cuerpo identificando sus características: huesos, músculos y articulaciones. Diferenciar los lados del propio cuerpo en la relación con los otros y en el uso de objetos.	
Exploración de las posibilidades motrices en las acciones globales y / o en las acciones segmentarias.	Explorar posturas y desplazamientos. Descubrir en el propio cuerpo acciones que impliquen flexión-extensión, movilidad-inmovilidad, rapidez-lentitud.		
		Explorar posturas y la combinación dinámica de posturas y desplazamientos. Registrar e identificar el propio cuerpo en acciones que impliquen tensión-relajación, flexión-extensión, movilidad-inmovilidad, rapidez-lentitud, entre otras.	
		Descubrir y registrar la predominancia lateral en diferentes acciones motrices y en la manipulación de objetos. Controlar el propio cuerpo en acciones o posiciones que impliquen tensión-relajación.	
El cuidado del propio cuerpo durante las actividades motrices.	Cuidar el propio cuerpo durante las actividades motrices..		
		Identificar las necesidades de menor o mayor ayuda en diferentes situaciones y/o actividades.	
		Reconocer prácticas de hábitos saludables, relacionados con la alimentación, la higiene y la seguridad.	


BLOQUE: PRÁCTICAS CORPORALES EN EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO
Trayectoria desde ...
hacia ...

Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Percepción y reconocimiento del ritmo propio y de ritmos externos.	Percibir en el propio cuerpo el ritmo cardíaco y respiratorio.		
		Reconocer y acomodar algunas acciones motrices a ritmos externos. Identificar y reconocer el ritmo en algunas acciones propias.	Ajustar acciones motrices a ritmos externos.
Reconocimiento de modificaciones y avances en su desempeño en las prácticas corporales.	Reconocer la fuerza en acciones propias. Reconocer la velocidad en sus desplazamientos.		
		Identificar las capacidades motrices de fuerza y o velocidad involucradas en acciones globales propias. Identificar los cambios que se producen como consecuencia de la actividad física: latidos del corazón, respiración, cansancio, sed, fatiga, sensaciones de calor y frío.	Identificar la fuerza y/o velocidad involucradas en acciones globales y segmentarias durante la resolución de situaciones motrices y ludomotrices. Percibir, registrar y tomar conciencia de las modificaciones corporales durante la realización de actividades motrices.



BLOQUE: PRÁCTICAS CORPORALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS HABILIDADES MOTORAS			
Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Acciones motoras que involucran habilidades locomotivas.	Desplazarse de diferentes formas. Saltar de diversas maneras controlando las caídas. Transportar objetos utilizando distintas partes del cuerpo.		
		Desplazarse de diferentes formas variando direcciones y sentidos. Saltar de diversas maneras variando direcciones. Trasladar o conducir objetos impulsados con los pies y otras partes del cuerpo.	
			Desplazarse de diferentes formas variando ritmos y/o direcciones y sentidos. Saltar de diversas maneras variando apoyos y equilibrando las caídas
Acciones motoras que involucran habilidades de equilibración, reequilibración, rolidos y giros.	Explorar diferentes formas de equilibrio. Traccionar y empujar con un compañero cuidando su cuerpo y el del otro. Experimentar trepas y suspensiones en aparatos y objetos diversos. Flexionar y extender el cuerpo en forma global y segmentaria.		
		Explorar diferentes formas de equilibrio y reequilibrio variando apoyos. Experimentar trepas, suspensiones y balanceos en aparatos y objetos diversos. Girar y dar vueltas en posición de pie en uno y otro sentido. Rolar hacia adelante en forma global y facilitada, en plano inclinado y horizontal. Balancear el cuerpo en forma global.	
			Realizar apoyos sobre manos en forma global como modo de iniciación a la posición invertida. Rolar hacia adelante en forma global en plano horizontal. Rolar hacia atrás en forma global y facilitada, en plano inclinado y horizontal. Balancear el cuerpo en forma global y segmentaria.
Acciones motoras que involucran habilidades manipulativas.	Lanzar de diferentes maneras, utilizando diversos objetos, con una y otra mano. Recepcionar pelota u otro elemento liviano acomodándose a la trayectoria: rodando, rebotando. Explorar el pique de una pelota con una y dos manos.		
		Lanzar de diferentes maneras con una y ambas manos variando direcciones y distancias. Realizar pases con un compañero en situación estática adecuando la trayectoria: rodando, rebotando. Picar una pelota con una y dos manos con cierta continuidad.	
			Controlar los lanzamientos de diversos objetos, con una y otra mano, variando direcciones y distancias. Realizar pases con un compañero en situación estática adecuando la trayectoria: con un pique y de aire. Controlar el pique de una pelota con una y dos manos

BLOQUE: PRÁCTICAS CORPORALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS HABILIDADES MOTORAS
Trayectoria desde ...
hacia ...

Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Combinación de acciones motrices en forma secuenciada o simultánea.	Secuenciar dos acciones motoras locomotivas con control global: correr y saltar, caminar y empujar.		
		Secuenciar dos acciones motoras de distinto tipo con control global: saltar y rolar, lanzar y recibir, saltar y lanzar, entre otras. Adecuar las acciones motrices combinadas a las características de los objetos y materiales que se emplean.	
			Trasladar o conducir objetos impulsados con otros objetos. Secuenciar dos acciones motoras de distinto tipo con fluidez y control.
Utilización de acciones globales y segmentarias y combinaciones simples en la resolución de juegos y tareas.	Resolver juegos y tareas con acciones globales empleando habilidades motoras básicas.		
		Resolver juegos y tareas con acciones globales y algunas combinaciones simples de habilidades motoras.	
			Resolver juegos y tareas con acciones globales y segmentarias y algunas combinaciones simples de habilidades motoras.
Reconocimiento de las nociones espaciales en las acciones motoras.	Emplear nociones de adentro-afuera, arriba-abajo y adelante-atrás en el uso de habilidades motoras.		
		Identificar y emplear con seguridad nociones de adentro-afuera, arriba-abajo y adelante-atrás en el empleo de habilidades motoras en juegos y tareas.	
			Reconocer nociones de cerca-lejos y agrupados-dispersos en el empleo de habilidades motoras.
Reconocimiento de las nociones temporales en las acciones motoras.	Reconocer nociones de rápido-lento en el empleo de habilidades motoras. Diferenciar la duración de algunas acciones motoras.		
		Reconocer nociones de sucesión en el empleo de habilidades motoras. Identificar nociones de duración, rápido-lento y /o fuerte-débil, en estructuras rítmicas simples.	
			Reconocer trayectorias y velocidades en los desplazamientos propios, de los otros y de los objetos. Identificar la duración en acciones, tareas y juegos



BLOQUE: PRÁCTICAS CORPORALES EN EL AMBIENTE NATURAL ¹			
Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Descubrimiento de sensaciones y emociones durante la realización de acciones motrices en la naturaleza.	Explorar sensorialmente los elementos naturales disponibles en el ambiente. Utilizar adecuadamente los elementos naturales con el cuidado responsable de los mismos, en juegos y actividades. Participar en tareas motrices que permitan el disfrute de la naturaleza.		
		Identificar sensorialmente los elementos naturales disponibles en el ambiente. Participar en la selección de juegos y tareas que permitan el disfrute de la naturaleza.	Experimentar sensorialmente los elementos naturales disponibles en el ambiente. Reconocer la utilidad de los elementos naturales y su uso responsable para realizar juegos y actividades.
Exploración, descubrimiento y experimentación de acciones motrices y juegos en ambientes no habituales.	Explorar las habilidades motrices básicas necesarias para el desplazamiento cuidadoso en diferentes espacios. Resolver juegos de búsqueda en ámbitos naturales.		
		Usar habilidades motrices básicas necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en diferentes espacios. Experimentar juegos cooperativos en relación con el ambiente natural.	Realizar juegos cooperativos que impliquen desafíos en relación con el ambiente natural. Resolver juegos de búsqueda y orientación en ámbitos naturales.
Resolución cooperativa en actividades y tareas comunitarias que son propias del ambiente natural.	Colaborar con el adulto para identificar las partes de una carpa y su armado básico Reconocer sus elementos personales: mochila, abrigo, calzado, entre otros.		
		Colaborar con el adulto en el armado de carpas. Resolver el orden y limpieza de su mochila, bolsa de dormir y carpa. Identificar y acordar con otros los modos de utilización y circulación de los espacios naturales propuestos por el docente. Colaborar en la cocina en tareas simples y sin riesgo.	Resolver con otros el orden y la limpieza de los espacios utilizados. Acordar con otros normas para desenvolverse en los espacios naturales.
Identificación de riesgos para la prevención en el cuidado individual y grupal.	Identificar normas referidas al cuidado del ambiente. Identificar prácticas referidas al cuidado y disposición del propio cuerpo en la interacción con el ambiente.		
		Practicar normas referidas al cuidado, la valoración y la protección del ambiente Identificar prácticas referidas al cuidado y disposición del propio cuerpo y el de los demás, en la interacción con el ambiente.	Utilizar prácticas referidas al cuidado y disposición del propio cuerpo y el de los demás, en la interacción con el ambiente.

¹ Al decir ambiente natural, se considera a aquellos espacios donde se abordan los contenidos específicos de la Educación Física que hacen referencia a la relación con ambientes naturales y las acciones motrices en la naturaleza, sin dejar de reconocer que existen otros ambientes (tanto al interior de la institución como fuera de ella) donde se pueden desarrollar los contenidos de este bloque. El concepto remite a todos los ambientes; con mucha, mediana o escasa intervención de la mano del hombre (estos podrían ser el patio, la plaza o un Parque Nacional, respectivamente).



BLOQUE: PRÁCTICAS CORPORALES EN EL JUEGO Y EN EL JUGAR

Trayectoria desde ...

hacia ...

Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
La construcción de las prácticas ludomotrices	Identificar reglas que le permiten participar de juegos masivos respetando a sus compañeros. Aceptar las decisiones y resultados derivados del juego. Reconocer roles durante los distintos juegos explorando los mismos a partir de su desempeño. Respetar y cuidar el propio cuerpo y el de los otros en situaciones ludomotrices.		
		Respetar las reglas y a los compañeros de juego favoreciendo el vínculo a construir con los otros. Reconocer la diferencia entre juegos por algunas de sus características y las posibilidades de ser jugados. Participar en juegos grupales aceptando a sus compañeros y favoreciendo la participación de todos. Proponer variantes en juegos de organización simple. Resolver problemas en los juegos con o sin la mediación del docente pudiendo comunicar ideas y sensaciones. Asumir y apropiarse de los roles durante el juego.	
			Crear y/o modificar juegos motores a partir de la elaboración de nuevas reglas. Reconocer y verbalizar nociones espaciales y su utilización en juegos y tareas. Participar de espacios de reflexión a partir de situaciones que les plantean los juegos al jugarlos y la necesidad de variadas resoluciones. Resolver en forma compartida situaciones conflictivas en el desarrollo de los juegos con o sin la mediación del docente.
Juegos individuales y masivos con habilidades motoras.	Participar en juegos individuales creando y recreando situaciones.		
		Utilizar habilidades motoras adecuadas para resolver situaciones en los juegos individuales y masivos.	Aplicar con criterio las habilidades motoras para resolver situaciones en los juegos individuales y masivos.
Juegos y rondas tradicionales propios de la edad y de la comunidad.	Participar en juegos y rondas grupales compartiendo con otros.		
		Reconocer la estructura y organización de juegos y rondas tradicionales pudiendo recuperar las mismas para volver a jugarlos.	Participar en juegos y rondas tradicionales con cierta autonomía, interactuando y comunicándose con otros.



BLOQUE: PRÁCTICAS CORPORALES EN EL JUEGO Y EN EL JUGAR			
Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Juegos cooperativos con colaboración del docente.	Colaborar en la organización y desarrollo de tareas y juegos que promuevan la cooperación.		
		Respetar el derecho a jugar y valorar la inclusión y colaboración de todos en los juegos.	
			Actuar con sentido colaborativo en los juegos cooperativos.
Juegos de construcción con el propio cuerpo y / o diversos materiales.	Crear y / o modificar juegos motores a partir de diversos objetos.		
		Utilizar posturas, posiciones y acciones con su propio cuerpo para la creación de juegos.	
			Combinar el uso de diversos objetos, el cuerpo propio y de los otros para la invención y/o desarrollo de juegos.
Juegos de ocultamiento o escondidas.	Identificar y respetar los roles de buscador y buscado.		
		Colaborar con los compañeros que cumplen el mismo rol en los juegos de ocultamiento.	
			Recrear juegos de ocultamiento o escondidas a partir de ideas propias.
Juegos de reacción, diferenciando acción y quietud.	Respetar los momentos de los juegos de reacción adecuando sus acciones a las indicaciones del docente.		
		Accionar rápidamente a partir de una señal o consigna.	
			Diferenciar entre accionar o mantener la quietud ante distintas señales o consignas.
Juegos de persecución, individuales y grupales.	Participar en juegos de persecución de organización simple con un refugio: “uno persigue a todos”, “todos persiguen a uno”, “un grupo persigue a otro grupo” (inicialmente, el docente).		
		Participar en juegos de persecución, individuales y grupales de organización más compleja: masivos y por bandos, sin refugios o con uno o más refugios, cumpliendo diferentes funciones. Resolver situaciones durante los juegos de persecución reconociendo los roles y funciones que le toca desempeñar.	
			Participar en juegos de persecución individuales y grupales de organización más compleja: con diferentes roles fijos y con cambios y rotación de roles. Resolver situaciones durante los juegos de persecución de acuerdo a roles y funciones que les toca desempeñar a sí mismo y a los demás.

BLOQUE: PRÁCTICAS CORPORALES EN LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN			
Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Reconocimiento de posiciones y posturas para transmitir mensajes, sensaciones y sentimientos.	Explorar y buscar posiciones y posturas para comunicar mensajes.		
		Utilizar posiciones y posturas para transmitir mensajes, sensaciones y sentimientos.	
		Comunicar a partir de gestos, mímicas, representaciones, señas y posturas, diferentes mensajes.	
La comunicación corporal en juegos de imitación, representación y expresivos.	Corporizar objetos, animales, personas y personajes imitando posiciones, movimientos y sonidos en forma lúdica.		
		Experimentar juegos expresivos a partir de cuentos, melodías, ideas e imágenes, entre otras posibilidades.	
		Construir modos de comunicarse en diferentes situaciones de juego, en forma individual y / o con otros.	
Producción de mensajes a través de acciones motrices expresivas.	Expresar ideas a través de acciones motrices.		
		Interpretar y reproducir corporalmente mensajes propuestos.	
		Comunicar mensajes a través de secuencias simples de acciones motrices.	
Identificación de pulsos, ritmos y sus variaciones para accionar a partir de ellos, en forma individual y con otros.	Reconocer pulsos y ritmos del propio cuerpo identificando posibles variaciones.		
		Responder a ritmos y reproducirlos corporalmente en forma individual y con otros	
		Adecuar secuencias de acciones motrices a distintos ritmos.	



Buenos Aires
Provincia





Nuevas formas de aprender y enseñar en la primera infancia

El siglo XXI presenta un mundo digital, rodeado de pantallas, conectividad y portabilidad. Los hábitos de los adultos y de los más pequeños se han visto modificados. Operar dispositivos, entrar, navegar y salir de aplicaciones son prácticas cotidianas de los niños cuando comienzan a interactuar con los entornos digitales, y así, aprenden de otros modos. Audios, videos, imágenes, juegos y emoticones superan las limitaciones de los niños que aún no leen ni escriben de manera convencional.

Es responsabilidad de los adultos pensar este escenario como una oportunidad para una profunda innovación pedagógica y, de este modo, acompañar a los niños de manera continua y acorde a las necesidades que manifiesten en el proceso de construcción de saberes que estén atravesando.

Contar con un marco conceptual para la Educación Digital en el Nivel Inicial, tomando como punto de partida los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica*¹, permite reflexionar –aún más– sobre su integración en las prácticas pedagógicas, habilitando nuevos escenarios en el ámbito escolar.

En este sentido, los lineamientos de las políticas educativas a nivel nacional² y provincial³ marcan una impronta pedagógica integral que enfatiza la transversalidad curricular de la tecnología digital en las prácticas escolares, incorporando a la enseñanza nuevas competencias vinculantes con la vida en sociedad, el acceso⁴ y el uso de la información, las prácticas colaborativas y la creatividad.

¹ Resolución N° 343/18 del CFE.

² Decreto N° 386. El 2 de mayo de 2018 se creó Aprender Conectados como política integral de innovación educativa y tecnológica que encuentra entre sus objetivos el de garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro.

³ Plan Provincial de Robótica Educativa en Escuelas Primarias, de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

⁴ Resolución N° 294/18 del CFE, sobre la implementación del Plan Nacional de Conectividad Escolar.

Alfabetización y construcción de lenguajes multimediales

¿Qué hacer con la tecnología en el Jardín de Infantes? ¿Favorece nuevas formas de aprendizaje? ¿Es posible ponerlas en diálogo con las prácticas existentes?

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) deben conocerse para poder gestionarse. De esta manera, se podrá otorgar un sentido genuino a su inclusión en la sala para potenciar las condiciones de enseñanza, decidiendo cómo y cuándo incorporarlas. Pensadas en el contexto de la comunidad educativa, deben ser funcionales a la tarea planificada y a los saberes que se abordarán. Y, sobre todo, deben ser significativas y pertinentes con las posibilidades de aprendizaje de los niños.

El proceso de alfabetización abarca mucho más que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. La visión tradicional es superada ante el escenario que nos presenta la incorporación de las TIC, la interpelación de lo digital en todos los ámbitos de la cultura escolar y las realidades de la comunidad.

La alfabetización digital sitúa al docente en un lugar de búsqueda de conocimiento, exploración y utilización de dispositivos, aplicaciones y contenidos disponibles en la web. Lo posiciona también como generador de sus propios recursos digitales, siempre con el propósito de brindar a los niños un conocimiento superador sobre las tecnologías, sus usos y sus prácticas. No es necesario que sea un docente tecnológico, sino que pueda mediar y acompañar; que pueda educar tanto para el uso y la búsqueda de información, como para la producción de saberes.

Las TIC habilitan la construcción de nuevos lenguajes mediante filmaciones, fotos, combinación de emoticones o distintos sistemas semánticos. Surgen mediaciones semióticas multimediales: textos, sonidos, imágenes, videos, donde la composición y la construcción de sentido del mensaje se realiza a través de diferentes lenguajes. Estas construcciones son, además, recursos digitales generados espontáneamente.

De acuerdo con esto, es necesario superar la visión meramente instrumental, porque un dispositivo, una herramienta o material digital por sí solo no va a pro-

ducir ningún cambio en los modos de enseñar y aprender. Es el docente quien logra –mediante sus propuestas didácticas– una apropiación de la tecnología en favor de nuevas y transformadoras experiencias.

Sobre el sentido de la incorporación de educación digital

Una cuestión para reflexionar es sobre el sentido de la inclusión de estos saberes en el Jardín de Infantes: ¿son saberes realmente valiosos? ¿Dónde está ese valor?

Estos conocimientos adquieren relevancia cuando permiten acceder a la información, interpretar, elaborar ideas y desenvolverse en el mundo desde una perspectiva inclusiva y comunicacional. De esta manera, la tecnología digital potencia al ser social y creativo de los niños, propiciando la participación, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la resolución de situaciones problemáticas. Por ello, el valor de la incorporación de la educación digital se sustenta tanto en las posibilidades de comprender el mundo actual, como en las de producir saberes socialmente valiosos.

De acuerdo con esto, es necesario considerar la educación digital como un eje transversal, y también los aspectos inherentes al pensamiento computacional, programación y robótica que se revelan como saberes centrales en la educación integral de los niños.

Comenzar a pensar la incorporación de tecnología digital

Las tecnologías digitales constituyen un componente más en los ambientes donde los niños se desarrollan. Su potencialidad radica en que son conocidos y utilizados por ellos y por los adultos de igual manera: según sus intereses. Por lo que aplicaciones sencillas disponibles en dispositivos digitales y de uso habitual de los docentes serán suficientes para comenzar a incorporarlas en la sala. Se trata de incluirlas según las prácticas cotidianas.

Estas nuevas formas de aprender y enseñar deben ampliar las posibilidades de aprendizaje que se ofrece a los niños. Para ello, es necesario reflexionar sobre las potencialidades que brinda, y considerar que la incorporación de tecnología digital no siempre es necesaria o significativa. ¿Se ven modificadas las prácticas de enseñanza con tecnología digital? ¿Hubieran podido realizarse de la misma manera sin ellas? ¿Es significativa su incorporación para el aprendizaje de los niños?.

Es el docente quien podrá construir un territorio común para el desarrollo de los contenidos de cualquiera de las áreas de manera transversal. Este escenario emergente abre un espacio de construcción de conocimientos con nuevas posibilidades, en el que los niños son participantes plenos en el proceso de su propio aprendizaje.

Pensamiento computacional, programación y robótica

El pensamiento computacional, la programación y la robótica son saberes necesarios para el desarrollo y la inclusión de los niños en el siglo XXI.

Habilitan y promueven la interacción entre pares, el trabajo colaborativo, la autonomía y la resolución de problemas. Actitudes básicas como el asombro, la curiosidad, el análisis y la investigación se ven potenciadas, a la vez que impulsan el desarrollo de otras habilidades inherentes al desempeño social, como la seguridad en sí mismos, el liderazgo, la autoestima, la búsqueda de desafíos y la habilidad para trabajar en equipo.

Ofrecen, además, la posibilidad de crear y utilizar juegos de construcción, de compartir experiencias y de elaborar estrategias mediadas por entornos digitales para la resolución de problemas en colaboración con sus pares, en un marco de respeto y valoración de la diversidad.

Contenidos del Área de Enseñanza: Educación Digital, Programación y Robótica

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Las TIC como formas de comunicación. Las TIC como formas de circulación y producción de información y saberes.	Reconocer las TIC como elementos característicos e integrados en sus prácticas sociales, pudiendo identificar su aplicación en los ámbitos de la cultura escolar y las realidades de la comunidad. Valorar y participar de la construcción de saberes en forma colectiva: compartir y producir, en colaboración con otros, conocimientos, ideas y creaciones de diversa índole.		
		Explorar y utilizar las TIC en prácticas cotidianas en todos los ámbitos de la cultura escolar y las realidades de la comunidad. Incorporar las TIC como medios para construir espacios de imaginación y fantasía. Explorar las TIC para acercarse a la apropiación del lenguaje específico y sus códigos, y reconocer las posibilidades que brinda cada material.	Expresarse con confianza en los diversos formatos y estilos de comunicación digital disponibles, teniendo en cuenta el tipo de información, mensaje por construir y sus destinatarios.
Recursos digitales. Sus posibilidades como forma de acceso a la información en diversos formatos. Su exploración, uso, transformación y producción. Entornos digitales y aplicaciones. Las posibilidades de acceso, registro e intervención de la información que ofrecen. Su exploración y uso, con o sin acceso a internet.	Explorar aplicaciones y diversos entornos digitales, promoviendo la indagación y el descubrimiento. Vivenciar prácticas que enriquezcan los modos habituales de producción para generar nuevas ideas, procesos, proyectos o saberes.		
		Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros, a través de múltiples lenguajes de representación, incluyendo imágenes, textos, sonidos y simulaciones, etc. Seleccionar, analizar e interpretar información para implementar en posibles acciones e incorporar en producciones. Explorar las TIC para acercarse a la apropiación del lenguaje específico y sus códigos y reconocer las posibilidades que brinda cada material.	Desarrollar la capacidad para interactuar de manera significativa con recursos digitales que fortalezcan la apropiación de conocimientos significativos.

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Dispositivos digitales. Las posibilidades que ofrecen para el registro, transformación y/o producción de la información y saberes. Su exploración y uso.	Explorar, seleccionar, analizar e interpretar datos de diversos modos y con distintas perspectivas para identificar e implementar posibles acciones. Vivenciar prácticas que enriquezcan los modos habituales de producción para generar nuevas ideas, procesos, proyectos o saberes.		
		<p>Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros, a través de múltiples lenguajes de representación, incluyendo imágenes, textos, sonidos y simulaciones, entre otros.</p> <p>Registrar, analizar e interpretar datos de diversos modos y con distintas perspectivas para identificar e implementar posibles acciones.</p> <p>Producir y/o transformar nuevos saberes a partir de información y saberes registrados.</p> <p>Reconocer diversos dispositivos para comenzar a apropiarse del lenguaje específico y reconocer las posibilidades que brinda cada uno.</p>	<p>Desarrollar la capacidad para interactuar de manera significativa con dispositivos digitales que fortalezcan la apropiación de conocimientos significativos, la búsqueda de información y la producción de saberes.</p>
La imagen digital. Su registro, construcción, edición y producción.	<p>Reconocer la imagen digital como forma de comunicación de ideas y construcción de sentido.</p> <p>Experimentar diversas propuestas que involucren la imagen digital, como una oportunidad para interpretar, conceptualizar, producir y metaforizar ideas.</p> <p>Explorar aplicaciones y entornos digitales, promoviendo la indagación y el descubrimiento de todo tipo de imágenes: digitalizadas, fotográficas, intervenidas, etc.</p>		
	<p>Fotografía digital.</p> <p>Intervención de la imagen.</p> <p>Relato fotográfico.</p>	<p>Comenzar a realizar producciones y construir ideas a través de las imágenes digitales (fotografías, imágenes intervenidas, dibujadas, etc.).</p> <p>Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros a través de la imagen digital como modo de representación.</p> <p>Registrar, editar y/o intervenir producciones de imágenes digitales en diversos soportes y formatos.</p>	<p>Expresarse con confianza en los diversos formatos y estilos de producción visual digital disponibles, teniendo en cuenta el tipo de información, mensajes e ideas por construir y sus destinatarios.</p>



Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
<p>El sonido digital. Su registro, construcción, edición y producción. Intervención de audios: músicas, relatos, diálogos, entre otros</p> <p>Relato sonoro.</p>	<p>Reconocer el sonido digital como forma para comunicar ideas y construir sentido. Experimentar diferentes propuestas sonoras vinculadas a la tecnología digital, como una oportunidad para interpretar, conceptualizar, producir y metaforizar ideas. Explorar aplicaciones y entornos digitales, promoviendo la investigación y el descubrimiento de todo tipo de sonidos: músicas, diálogos, relatos, onomatopeyas, etc.</p>	<p>Comenzar a realizar producciones y construir ideas a través del lenguaje sonoro digital (palabras, músicas, sonidos del entorno, onomatopeyas, etc.).</p> <p>Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros, a través del lenguaje de representación sonora (palabras, músicas, sonidos del entorno, onomatopeyas, etc.).</p> <p>Registrar, editar y/o intervenir producciones sonoras digitales en diversos soportes y formatos.</p>	<p>Expresarse con confianza en los diversos formatos y estilos de producción sonora digital disponibles, teniendo en cuenta el tipo de información, mensajes e ideas por construir y sus destinatarios</p>
		<p>Comenzar a realizar producciones audiovisuales que involucren imágenes digitales, textos, audios, etc.</p> <p>Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros a través de relatos audiovisuales como modo de representación. Registrar, editar y/o intervenir producciones audiovisuales en diversos soportes y formatos.</p>	
		<p>Expresarse con confianza en los diversos formatos y estilos de producción digital disponibles, teniendo en cuenta el tipo de información, mensaje por construir y sus destinatarios.</p>	
<p>Vídeo. Características. Registro, edición y producción. Intervención.</p> <p>El rol del audio en el relato del vídeo.</p> <p>Relato audiovisual.</p>	<p>Reconocer el sonido digital como forma para comunicar ideas y construir sentido. Experimentar diferentes propuestas sonoras vinculadas a la tecnología digital, como una oportunidad para interpretar, conceptualizar, producir y metaforizar ideas. Explorar aplicaciones y entornos digitales, promoviendo la investigación y el descubrimiento de todo tipo de sonidos: músicas, diálogos, relatos, onomatopeyas, etc.</p>	<p>Comenzar a realizar producciones audiovisuales que involucren imágenes digitales, textos, audios, etc.</p> <p>Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros a través de relatos audiovisuales como modo de representación. Registrar, editar y/o intervenir producciones audiovisuales en diversos soportes y formatos.</p>	<p>Expresarse con confianza en los diversos formatos y estilos de producción digital disponibles, teniendo en cuenta el tipo de información, mensaje por construir y sus destinatarios.</p>
		<p>Comenzar a realizar producciones audiovisuales que involucren imágenes digitales, textos, audios, etc.</p> <p>Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros, a través de múltiples lenguajes de representación, incluyendo imágenes, textos, sonidos y simulaciones, etc.</p> <p>Explorar e indagar sobre las posibilidades de realización que brindan los lenguajes multimediales en sus diversos formatos</p>	
		<p>Desarrollar la capacidad para interpretar/intervenir/producir narrativas dotadas de sentido en contexto de una propuesta, con lenguajes multimediales.</p>	
<p>Producción multimedial: narrativas en múltiples formatos (audio, texto, imagen, vídeo, entre otros) y/o con variadas técnicas (stop-motion, animación, entre otras)</p>	<p>Experimentar diversas propuestas, instalaciones y simulaciones que involucren producciones audiovisuales, como una oportunidad para interpretar, conceptualizar, producir y metaforizar ideas.</p>	<p>Comenzar a realizar producciones audiovisuales que involucren imágenes digitales, textos, audios, etc.</p> <p>Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros a través de relatos audiovisuales como modo de representación. Registrar, editar y/o intervenir producciones audiovisuales en diversos soportes y formatos.</p>	<p>Expresarse con confianza en los diversos formatos y estilos de producción digital disponibles, teniendo en cuenta el tipo de información, mensaje por construir y sus destinatarios.</p>
		<p>Comenzar a realizar producciones audiovisuales que involucren imágenes digitales, textos, audios, etc.</p> <p>Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros, a través de múltiples lenguajes de representación, incluyendo imágenes, textos, sonidos y simulaciones, etc.</p> <p>Explorar e indagar sobre las posibilidades de realización que brindan los lenguajes multimediales en sus diversos formatos</p>	
<p>Producción multimedial: narrativas en múltiples formatos (audio, texto, imagen, vídeo, entre otros) y/o con variadas técnicas (stop-motion, animación, entre otras)</p>	<p>Experimentar diversas propuestas, instalaciones y simulaciones que involucren producciones audiovisuales, como una oportunidad para interpretar, conceptualizar, producir y metaforizar ideas.</p>	<p>Comenzar a realizar producciones audiovisuales que involucren imágenes digitales, textos, audios, etc.</p> <p>Crear y comunicarse solos o en colaboración con otros, a través de múltiples lenguajes de representación, incluyendo imágenes, textos, sonidos y simulaciones, etc.</p> <p>Explorar e indagar sobre las posibilidades de realización que brindan los lenguajes multimediales en sus diversos formatos</p>	<p>Expresarse con confianza en los diversos formatos y estilos de producción digital disponibles, teniendo en cuenta el tipo de información, mensaje por construir y sus destinatarios.</p>

Trayectoria desde ...		hacia ...	
Contenido	Al iniciar las experiencias	Durante el desarrollo de las experiencias	Al finalizar las experiencias
Entornos de programación. Recorridos lúdico-didácticos relacionados con programación y robótica.	Explorar e interpretar datos de diversos modos y con distintas perspectivas para identificar e implementar posibles acciones. Comenzar a aplicar el pensamiento computacional para la resolución de problemas simples y cotidianos.		
		Valorar y participar de la construcción de saberes en forma colectiva: compartir y producir, en colaboración con otros, conocimientos, ideas y creaciones de diversa índole. Utilizar y crear juegos de construcción que involucren conocimientos introductorios a la programación y a la robótica.	Desarrollar la capacidad para interactuar de manera significativa con recursos digitales que fortalezcan la apropiación de conocimientos significativos.
Ciberespacio. Exploración y búsqueda guiada de información. Posibilidades de trabajo sin acceso a internet.	Reconocer el ciberespacio como un ámbito de circulación de información de las redes digitales, que ofrece variados recursos disponibles para su utilización en línea o para su descarga (con acompañamiento del docente).		
		Conocer y reflexionar sobre los modos en que pueden proteger sus datos personales y la información sobre sus prácticas o recorridos en internet -huella digital-.	Explorar sitios con contenidos y recursos relacionados con un área específica o temas de interés (con acompañamiento del docente).

Orientaciones didácticas para el desarrollo del currículum







Orientaciones didácticas para el desarrollo del currículum

Desarrollar el currículum exige decisiones territoriales desde las que cada institución elabora la mejor propuesta pedagógica para garantizar trayectorias educativas significativas y de calidad, como expresión contextualizada del Diseño Curricular.

Las orientaciones que se explicitan a continuación pretenden dar cuenta de la posibilidad de interrelaciones entre los componentes didácticos que se ponen en juego en el presente Diseño Curricular, más no aspiran a ser limitantes ni una invitación acrítica a ser aplicada. Toda decisión curricular, conlleva como condición inherente la puesta en diálogo con la realidad contextual, institucional y de cada sala, para ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje.

Indicadores de avance

Los indicadores de avance deben considerarse desde el supuesto que fundamenta la propuesta curricular, y que hace a la consideración de las trayectorias educativas como continuum. Por lo dicho, los mismos constituirán horizontes de referencias o, dicho metafóricamente, las paredes que contienen, pero no el techo que limita.

Enunciar indicadores de avance en el segundo ciclo del Nivel Inicial no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar en el proceso de enseñanza para potenciar más y mejores aprendizajes. Requiere una lectura contextualizada de los equipos docentes, ya que es variada la edad de ingreso al Jardín de Infantes, tanto como lo son las experiencias formativas previas y simultáneas. Ha de tenerse en cuenta que los avances, al considerarse en estrecha relación con las trayectorias educativas, se explicitan orientando según las primeras experiencias, experiencias en desarrollo y al finalizar las experiencias. No se espera que estas graduaciones se identifiquen con avances esperables en la primera, segunda y tercera sección del segundo ciclo del Nivel Inicial.

Capacidades	Indicadores de avance Trayectoria		
	Primeras experiencias	Experiencias en desarrollo	Al finalizar las experiencias
Trabajo con otros	Participar de tareas de grupo total, de pequeños grupos, en parejas e individuales		
	Escucha y expresa sus puntos de vista, sentimientos. Intereses, deseos para realizar una tarea grupal.	Ajusta sus propias anticipaciones de acuerdo al proceso de realización de una tarea grupal.	Busca la presencia del otro y de sus aportes para realizar una tarea grupal.
	Actúa respetando pautas de convivencia vinculadas al cuidado de sí mismo y de los otros en las relaciones interpersonales.	Observa e incorpora nuevas propuestas que provienen de los otros.	Expresa y valora sus propias acciones y la de los otros.
	Participa de las actividades respondiendo a las consignas con ayuda del docente.	Actúa respetando y coopera en el cumplimiento de pautas de convivencia vinculadas al cuidado de sí mismo y de los otros en las relaciones interpersonales.	Advierte las modificaciones realizadas e identifica la participación del otro para la concreción de la tarea grupal.
			Elabora, respeta y coopera en el cumplimiento de pautas de convivencia vinculadas al cuidado de sí mismo y de los otros en las relaciones interpersonales.
			Participa de las actividades respondiendo a las consignas en forma autónoma.
Compromiso y responsabilidad	Incorporar hábitos ligados al cuidado personal y de su entorno. Autonomía en el uso y cuidado de objetos personales.		
	Identifica hábitos y cuidados personales (físicos y afectivos) que promueven una buena salud.	Asume y coopera en el respeto de hábitos y cuidados personales (físicos y afectivos) que promueven una buena salud.	Propone hábitos y cuidados personales (físicos y afectivos) que promueven una buena salud.
	Reconoce los espacios, la distribución y uso de materiales dentro de la sala y de la institución.	Colabora con autonomía creciente en el orden de materiales y herramientas.	Selecciona de acuerdo a la tarea propuesta qué materiales y herramientas va a utilizar.
	Juega identificando las reglas que le permiten participar respetando a sus compañeros.	Juega reconociendo y respetando las reglas propuestas por el docente.	Juega reconociendo y respetando las reglas acordadas y/o propuestas por el docente.
	Reconocer al otro con empatía y valorar positivamente la diversidad.		
Identifica y respeta la diversidad de formas de vida y organizaciones sociales. Establece vínculos positivos con los niños, docentes y personas que trabajan en la institución escolar.	Rechaza actitudes discriminatorias como burlas, insultos o cualquier otra forma de actitud denigratoria a las personas por sus características físicas, personalidad, culturales, sociales, étnicas, etc.	Valora la diversidad. Explora posibilidades de juegos, juguetes, materiales y objetos en igualdad de oportunidades para todos los niños.	



Capacidades	Indicadores de avance Trayectoria		
	Primeras experiencias	Experiencias en desarrollo	Al finalizar las experiencias
Resolución de problemas	Identificar situaciones-problema en el marco de variadas experiencias.		
	Descubre y manifiesta de manera oral o a través de la acción la incógnita que presenta la situación que se le plantea.	Actúa en función del diagnóstico logrado a través de descripción del problema.	Describe y valora los logros obtenidos. Realiza ajustes a partir de los errores.
	Plantear problemas como modo de complejizar tareas y promover desafíos.		
	Expresa desafíos-problema escondidos en una situación. Explora con otros situaciones motrices y juegos en diversos ambientes naturales.	Aprueba a través de la acción el goce por resolver lo planteado. Participa de situaciones motrices y juegos adecuando sus acciones a diferentes ambientes naturales.	Escucha, atiende y valora sus logros y los de los demás en la aceptación de nuevos desafíos. Participa y resuelve situaciones motrices y juegos en forma individual y/o grupal en distintos ambientes naturales.
Pensamiento crítico	Formular y comparar ideas, experiencias, conocimientos y costumbres		
	Escucha con atención y expresa ideas, experiencias, conocimientos y costumbres.	Advierte y respeta las diferencias en las ideas, experiencias y costumbres.	Expresa comparaciones entre ideas, experiencias, conocimientos y costumbres propias y de los otros. Valora lo enriquecedor de las diferencias.
	Validar sus ideas al formular opiniones.		
	Plantea su punto de vista frente a una situación o a la resolución de un problema. Explora acciones para resolver situaciones propuestas por el docente.	Escucha, atiende y compara la información proveniente de otras fuentes. Resuelve tareas a partir del uso adecuado de las habilidades motoras.	Elige y toma decisiones justificando su postura. Resuelve tareas a partir del uso adecuado de las habilidades motoras.
Comunicación	Participar de intercambios verbales con diversos propósitos: comentar, describir, relatar, opinar, explicar.		
	Escucha atenta y comprensivamente consignas, informaciones, relatos, cuentos, poemas. Expresa respetuosamente, con claridad y precisión crecientes, sus necesidades, sentimientos, experiencias, deseos, intereses, inquietudes, puntos de vista respetuosamente.	Participa en conversaciones intercambiando opiniones y escuchando con atención a otros interlocutores, utilizando un lenguaje cada vez más variado.	Participa respetuosamente en intercambios justificando el acuerdo o el rechazo con las opiniones, argumentaciones de los compañeros.

Capacidades	Indicadores de avance Trayectoria		
	Primeras experiencias	Experiencias en desarrollo	Al finalizar las experiencias
Comunicación	Interpretar y producir variedad de textos y de portadores en situaciones sociales de comunicación.		
	Reconoce diversos usos de la escritura y de la lectura y de distintos tipos de texto según su función social. Explora portadores de textos y textos en busca de información.	Selecciona el tipo de texto adecuado para leer y escribir según la situación social de comunicación. Justifica su elección.	Construye significados a partir de la lectura y escritura de textos cada vez más adecuados a las situaciones sociales de comunicación.
	Expresar e interpretar significados a través de diversos lenguajes: verbales y no verbales, música, expresión plástica, movimiento y literatura.		
	Participa de juegos con el lenguaje a través de rimas, jitanjáforas, trabalenguas y otros juegos con sonidos. Escucha con atención la lectura de poesías, relatos y cuentos. Utiliza diversos modos de expresión para comunicarse.	Reconoce rimas en contextos de juegos con sonidos y de lectura de diversos textos literarios. Interpreta los relatos, cuentos y novelas que le leen. Reconoce las sensaciones y las expresa corporalmente.	Produce rimas en el marco de la producción de textos literarios. Incorpora el uso de discursos narrativos literarios poniendo en juego su imaginación y creatividad. Conoce sus posibilidades motrices para expresarse.
Aprender a aprender	Identificar lo aprendido.		
	Describe el problema o situación.	Enuncia soluciones y actúa de acuerdo a ellas. Resuelve tareas a partir del uso adecuado de las habilidades motoras.	Explicita los aciertos y los errores de su acción. Expresa cambios posibles.
	Transferir los procedimientos aprendidos a otras experiencias similares.		
	Manifiesta a través del lenguaje oral o la acción su saber práctico sobre el tema. Reconoce los lados del propio cuerpo de manera global.	Ajusta sus acciones al nuevo desafío. Reconoce los lados del propio cuerpo de manera global en relación con los otros y con el uso de objetos.	Describe la trayectoria y los ajustes realizados. Reconoce de manera global la predominancia lateral en su propio cuerpo con relación al manejo de los objetos con manos y pies.



Formas de enseñar

Las políticas de enseñanza pensadas para la Educación Inicial señalan el rumbo y el lugar que se le quiere otorgar a la educación de los niños menores de seis años. De acuerdo con Soto y Violante (2011), se presentan a continuación los principios irrenunciables que dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se trata de enseñar a niños que transitan este nivel educativo. Estos principios o pilares son:

- ◆ El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural como dimensiones de una educación integral.
 - ◆ La articulación y globalización de contenidos como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.
 - ◆ La centralidad del juego.
 - ◆ La multitarea con ofertas diversas y simultáneas, y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada para los niños.
 - ◆ La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.
 - ◆ La enseñanza centrada en la construcción de escenarios, que requiere preparar los espacios destinados a la enseñanza y el aprendizaje.
 - ◆ La organización flexible de los tiempos.
 - ◆ La conformación de lazos de confianza, respeto y complementariedad con el niño y la familia.

Los niños menores de seis años, como sujetos sociales, ávidos de incorporarse activamente a la cultura, necesitan de la enseñanza mediada por un otro (el maestro, un adulto, un par), que le “lega el alfabeto cultural”, en un espacio enriquecedor que incluye diversos formatos y modalidades que den respuesta a las necesidades educa-

tivas propias de su edad, para su formación integral y el cimiento de trayectorias escolares exitosas.

Se entiende por enseñanza al proceso intencional, sistemático y fundamentado que los docentes llevan a cabo como tarea privilegiada en el Jardín de Infantes, implicando con ello todas las acciones que realizan con el fin de generar condiciones propicias para que el aprendizaje pueda llevarse a cabo. En este sentido, las estrategias de enseñanza suponen el conjunto de acciones que realizan los docentes para acompañar y promover el desarrollo personal y social en contextos que favorezcan la alfabetización cultural. Al observar e identificar las características de las acciones que se ponen en juego al enseñar, se proponen formas de enseñar organizadas en categorías:

- ◆ Mirar/observar.
- ◆ Construcción de escenarios de alfabetización cultural, considerados estos como espacios decididos con intención didáctica para provocar aprendizajes.
- ◆ Realización de acciones conjuntas.
- ◆ Ofrecer disponibilidad corporal.
- ◆ Acompañar con la palabra.
- ◆ Acompañar desde el andamiaje afectivo.

Si bien todas las formas de enseñar están presentes en las distintas situaciones de enseñanza, se dará más énfasis a alguna o algunas de las modalidades según el propósito y el contenido.

En el siguiente cuadro, se ponen en correlación distintos tipos de *propuestas y situaciones de enseñanza, tanto lúdicas como no lúdicas, propias de la Educación Inicial* que conformarán, junto con otras, los ámbitos de experiencias con las formas de enseñar y los procedimientos privilegiados para andamiar los aprendizajes que atraviesan tales propuestas.



Formas de enseñar	Tipo de propuesta	Procedimientos orientadores para la enseñanza
Mirar/Observar	Juego dramático	<p>Observar el juego y las actividades de los niños para seleccionar o adaptar los juegos y actividades según sus posibilidades.</p> <p>Observar con atención las acciones de los niños para tratar de descubrir sus hipótesis, sus problemas, sus intenciones, sus lógicas de pensamiento, sus emociones y actuar en consecuencia.</p> <p>Mirar para sostener, acompañar, dar confianza, seguridad.</p>
	Juego de construcción	
	Experiencias de exploración con objetos	
	Juegos tradicionales	
	Juegos colectivos	
	Cotidianas	
	Experiencias estéticas	
Construcción de escenarios de alfabetización cultural	Juego dramático	<p>Armado un escenario principal y escenarios alternativos, caracterizarlos y ambientarlos. Construir escenarios referidos al mundo social o escenarios fantásticos que sean en alguna medida conocidos por los niños.</p> <p>Incluir objetos del entorno social.</p> <p>Incluir juguetes que representen objetos del mundo social.</p> <p>Incluir objetos de usos múltiples.</p>
	Juego de construcción	<p>Disponer el espacio adecuado según el tipo de materiales ofrecidos y/o la consigna planteada.</p> <p>Incluir variedad de objetos para construir (objetos para yuxtaponer, objetos para encastrar, objetos con piezas de unión).</p> <p>Seleccionar el tipo de objetos para construir según su cualidad específica más adecuada a la propuesta inicial.</p> <p>Incluir otros objetos accesorios, que “orientan” el tipo de construcción a realizar.</p>
	Experiencias de exploración con objetos	<p>Disponer objetos suficientes para que los niños puedan comenzar con el juego en paralelo. Presentar materiales sugestivos, a los que los niños respondan espontáneamente.</p> <p>Ofrecer variedad de objetos para favorecer las relaciones/comparaciones.</p> <p>Incluir objetos que permitan variedad de acciones sobre ellos.</p>
	Juegos tradicionales	<p>Disponer del espacio que cada juego requiere, según las relaciones interpersonales entre los jugadores.</p> <p>Generar espacios y tiempos para reiterarlos.</p>



Formas de enseñar	Tipo de propuesta	Procedimientos orientadores para la enseñanza
	Juegos colectivos	Contemplar la amplitud y características del espacio físico necesarias para cada tipo de juego: si implica una carrera o persecución, si requiere la realización de una ronda, si es necesario utilizar el piso, si no requiere desplazamientos. Disponer el tipo específico de objetos según el tipo de juego: cartas, canicas, pañuelo para taparse los ojos, etc.
	Cotidianas	Construir escenarios que recuperen los formatos hogareños en relación con su organización, disposición y con el tipo de objetos.
	Experiencias estéticas	Crear escenarios permanentes o de larga duración y móviles o cambiantes, para mirar, escuchar, contemplar, explorar y crear. Disponer en los escenarios objetos del mundo natural, cultural y artístico. “Utilizar” el aula ampliada, aprovechando los escenarios naturales, culturales y artísticos de la comunidad. Ofrecer obras seleccionadas que atiendan a la diversidad y calidad artística, que conserven su complejidad y riqueza.
Realización de acciones conjuntas	Juego dramático	Incentivar el inicio del juego, si es necesario protagonizando diferentes roles. Asumir la representación de roles dentro del juego (roles complementarios a los representados por los niños, roles que no hayan aparecido aún), para movilizar roles, completar los guiones, marcar los tiempos del juego. Colaborar en la caracterización.
	Juego de construcción	Colaborar con los niños en la resolución de tareas prácticas. Construir junto con los niños, principalmente cuando los niños son más pequeños. Acercar nuevos materiales en función de las necesidades que observa en los diseños de los niños.
	Experiencias de exploración con objetos	Ofrecerse como modelo de acciones posibles, jugando en paralelo. Ayudar a resolver problemas prácticos para facilitar la experimentación y la observación. Acercar materiales para facilitar las comparaciones.

Formas de enseñar	Tipo de propuesta	Procedimientos orientadores para la enseñanza
	Juegos tradicionales	<p>Presentar o iniciar el juego jugándolo con los niños (Iniciar el formato de juego). Retomar el formato del juego iniciado por los niños para darle continuidad. Reiterar el formato del juego para que se aprenda verdaderamente y sea reconocido por los jugadores.</p> <p>Crear contextos de significación compartida con los niños, a través de los gestos, tonos de voz, movimientos, invitándolos a entrar en el campo ficcional.</p>
	Juegos colectivos	<p>Presentar los juegos mostrando cómo se juega y acompañando la demostración con la descripción verbal correspondiente.</p> <p>Enseñar el juego participando como un jugador más, sometiéndose a las reglas como todos. Tratando de desarrollar en los niños la capacidad de velar por el cumplimiento de las reglas y/o de inventar otras nuevas sin depender del adulto.</p>
	Cotidianas	<p>Coparticipar en la realización de actividades cotidianas, otorgando paulatinamente el control y la responsabilidad a los niños a medida que van adquiriendo autonomía.</p>
	Experiencias estéticas	<p>Apreciar, contemplar, descubrir, explorar, producir por los niños, junto con ellos y “dejarlos hacer”, aportando la emoción que el adulto siente frente al hecho estético. Compartir la emoción deteniéndose frente a diferentes hechos estéticos que lo conmueven, a través de un gesto, una pausa, un movimiento: la mano que señala o que toma un objeto, la mirada que se posa, el cuerpo que se acomoda..., transmitiendo la sensibilidad propia de la experiencia estética.</p> <p>Participar asidua y reiteradamente en experiencias estéticas junto a los niños.</p>
Acompañar con la palabra	Juego dramático	<p>Proponer distintos temas de juego e incluir también los propuestos por los niños. Coordinar la distribución de roles y de materiales.</p> <p>Intervenir en los diálogos desde el rol de jugador.</p> <p>Anticipar el cierre del juego, ya sea desde “adentro” del juego como desde afuera.</p>
	Juego de construcción	<p>Plantear una consigna menos direccionada cuanto menor sea la edad de los niños y menor la experiencia con el material.</p> <p>Dar consignas especificando el tipo de construcción deseada, que “obliguen” a probar diferentes conceptos. Siempre dejando márgenes de decisión para que los niños recorran “camino propios”.</p> <p>Plantear desafíos, realizar comentarios, hacer preguntas que posibiliten a los niños establecer relaciones entre “pensar” la acción y “ejecutarla”, anticipar lo que van a construir, verbalizar qué hicieron, cómo lo hicieron, pensar en los problemas se les plantearon.</p> <p>Invitar a observar las construcciones de los compañeros.</p>



Formas de enseñar	Tipo de propuesta	Procedimientos orientadores para la enseñanza
Acompañar con la palabra	Experiencias de exploración con objetos	Plantear una consigna abierta (¿Qué se les ocurre hacer con estas cosas?), principalmente en el caso de que los materiales sean desconocidos para los niños, de manera de darles tiempo para que exploren libremente, maximizando su iniciativa. Proponer un problema específico que permita diferentes modos de resolución (¿Podes hacer “x” –producir un efecto determinado-?). Preguntar para predecir (¿Qué pasará si...?). Preguntar para tomar conciencia de cómo se ha logrado un efecto (¿Cómo hiciste “x”?).
	Juegos tradicionales	Cantar las canciones, recitar las rimas, retahílas o las versificaciones que acompañan a cada juego. Presentar verbalmente de manera breve y clara el juego e inmediatamente comenzar a jugarlo.
	Juegos colectivos	Presentar verbalmente el juego, de manera breve, clara y explícita. Aclarar las reglas del juego sobre la marcha, mientras se está jugando y no hacerlo verbalmente antes de que los niños hayan tenido la oportunidad de experimentarlo. Presentar el juego de una manera no competitiva desde el principio. Dirigir el juego lo menos posible. Dar la menor cantidad posibles de indicaciones. Animar a los niños a dirigir el juego e ir dando gradualmente más responsabilidades al líder. Preguntar cómo han hecho para resolver un problema. Devolver al grupo, la pregunta o el planteo de un conflicto realizado por un niño. Dar pistas a los niños para que ellos puedan redefinir el problema que se les plantea durante el juego. Prestar conciencia de las estrategias que han llevado adelante para resolver un problema. Sugerir o proponer el cambio de una regla desde el rol de jugador.
	Cotidianas	Compartir con los niños la realización de las actividades cotidianas, disfrutando de ese momento de encuentro, conversando de manera distendida en grupo e individualmente.
	Experiencias estéticas	Compartir emociones transmitiendo la palabra con sentido bello.



Formas de enseñar	Tipo de propuesta	Procedimientos orientadores para la enseñanza
Ofrecer disponibilidad corporal y acompañar desde el andamiaje afectivo	Juego dramático	Proponer el propio cuerpo del docente como andamio, sosteniendo, ofreciendo las manos, abrazando, poniendo límites, ayudando, estando disponible corporalmente para brindar seguridad, confianza y afecto.
	Juego de construcción	
	Experiencias de exploración con objetos	Buscar la mirada del niño.
	Juegos tradicionales	
	Juegos colectivos	
	Cotidianas	Responder a la mirada del niño desde las múltiples manifestaciones corporales del docente (la mirada, la voz, los gestos, los movimientos del cuerpo); sosteniéndole la mirada, sonriéndole, aprobando, animándolo, alentándolo a realizar acciones.
	Experiencias estéticas	

Planificación de la enseñanza

El diseño de las experiencias de aprendizaje, tarea central en el marco de la enseñanza, comprende la definición de las formas organizativas del trabajo docente, la organización institucional, las condiciones materiales y los recursos que se requieren para el desarrollo de estas. Definición que cabe realizar de acuerdo con el marco normativo vigente (Reglamento General de las Instituciones Educativas-Decreto 2299/11).

Considerar que cada propuesta de enseñanza necesita ser pensada en perspectiva de la construcción de una trayectoria educativa en un continuum, exige considerar qué y para qué enseñamos. Y, por qué eso y no otra cosa. Las decisiones en relación con lo que se enseñará en cada sala no pueden considerarse como un acto privado. Exige pensarlas como producción colectiva, promoviendo el debate sobre lo que se anticipa, el desarrollo de las propuestas y su evaluación. Es en este sentido que se aspira a que la planificación de la enseñanza se sostenga como una oportunidad privilegiada para analizar, revisar y transformar la práctica, así como para anticiparla y orientarla.

Al diseñar las experiencias de aprendizaje, el docente puede organizarla en el formato que le resulte más conveniente o en el que se haya acordado a nivel institucional. Lo importante es que se pueda “visualizar” y comunicar, con sólidos fundamentos, la relación y la coherencia entre los componentes de la planificación. Dicha planificación podrá asumir la forma de secuencia didáctica, proyecto, unidad didáctica o cualquier otro formato posible. Para ello, es fundamental que la tarea de gestión institucional priorice organizaciones didácticas que privilegien la coherencia del trayecto de enseñanza que se anticipa.

Es deseable que, a lo largo de cada mes, o en los cortes temporales que institucionalmente se decidan, los niños tengan la posibilidad de participar de experiencias de todos los ámbitos propuestos en este documento, de manera que se les garantice una oferta amplia, rica y diversa en oportunidades de aprendizaje.

Las experiencias correspondientes a los ámbitos pueden implementarse a lo largo de la jornada una a continuación de otra, a grupo total; o bien pueden organizarse

experiencias correspondientes a diferentes ámbitos de manera simultánea, de modo que los niños se organicen en pequeños grupos, según sus preferencias, y se conforme una multitarea.

La multitarea se valora especialmente, al reconocer las ventajas que supone en relación con el respeto por los tiempos e intereses individuales de los niños, el favorecimiento de su autonomía, la interacción entre pares y la posibilidad del docente de intervenir de manera individualizada.

El gráfico presenta en relación los componentes definidos en el presente documento y que se conjugan al diseñar los trayectos de enseñanza:



Algunos docentes podrán tomar como punto de partida la intención de desarrollar alguna de las **capacidades** planteadas en el documento. Para esto podrán realizar una evaluación diagnóstica con la ayuda de los **indicadores de avance**. A partir de esto seleccionarán los contenidos que permitirán el desarrollo de la/s capacidad/es seleccionada/s.

Estos **contenidos** se encuentran organizados en una progresión orientativa dentro de cada **área de enseñanza**. Decidirán en cuál de los cinco **ámbitos de experiencias** prescriptos desplegarán las propuestas de enseñanza. Y, en función de estos componentes, seleccionarán las **formas privilegiadas de enseñar** para construir la **estrategia**. Sin olvidar el diseño de propuestas tendientes a evaluar con la colaboración de los **indicadores de avance**.



Otros docentes podrán partir de alguno de los cinco **ámbitos de experiencias** prescriptos y seleccionar los **contenidos** que se trabajarán en las experiencias, y para esto recurrirán a las **áreas de enseñanza**. Construirán la **estrategia** a desplegar orientados por las **formas de enseñar**. Articularán estos componentes en función de desarrollar cierta/s **capacidad/es**, y los **indicadores de avance** les permitirán realizar el proceso de evaluación. Es claro que deberá ser coherente la selección de los contenidos con la/s capacidad/es que se van a desarrollar con intervenciones focalizadas.



Solo a modo de ejemplo se han compartido estos posibles recorridos al conjugar los componentes descriptos, ya que resultaría imposible abarcar toda la complejidad que implica el proceso de planificación.

Al momento de planificar...

... seguramente se reactivan algunas de estas preguntas: qué enseñar, para qué, cómo, qué y cuándo evaluar. En el siguiente cuadro se han resaltado los componentes que el presente documento curricular ha definido y desarrollado.

Interrogantes	Que se comienzan a responder, en torno a:	Decisiones que implican:
¿Qué enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué necesita aprender ese grupo? Contextualizar CONTENIDO. ¿Qué capacidades necesitan desarrollar o profundizar los niños? <p>CAPACIDADES.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué indicadores de avance contextualizados en relación con la propuesta orientan la enseñanza? 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir la pertinencia de la propuesta (en lo que refiere a los contenidos, capacidades e indicadores de avance) en relación con los trayectos de enseñanza y aprendizajes ya transitados. - Contextualizar los contenidos, lo que implica un ajuste en relación con cada propuesta.
¿Para qué?	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentación/ Justificación de la propuesta en términos de por qué se decide la propuesta para ese grupo. Enunciación de los propósitos contextualizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar la propuesta con la planificación anual, y su significatividad con lo que ya se ha evaluado. - Contextualizar los propósitos.
¿Cómo?	<ul style="list-style-type: none"> Explicitar en qué ámbito de experiencia se contextualiza. Organizar el conjunto de experiencias o trayectos de enseñanza que direccionará la propuesta. En cada propuesta: explicitar las formas específicas de enseñar, la organización de los tiempos, los espacios, los recursos, los agrupamientos. 	<p>Relacionar los propósitos con el conjunto de experiencias y la modalidad de la organización de la enseñanza que cada propuesta asume.</p>
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> Explicitar los indicadores de progresión de avances que se seleccionan y contextualizan en relación con las capacidades y contenidos. Evaluar durante las actividades y al finalizar la propuesta de enseñanza, considerando los indicadores de avance, las formas de enseñar y la propuesta. Cómo evaluar: a través del análisis de las producciones gráficas, de la observación, del registro de actividades significativas planificadas para tal fin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar la propuesta desde la documentación pedagógica, evaluando la progresión de los avances en relación con las formas de enseñar y la propuesta desarrollada.

Planificación institucional: una tarea de todos coordinada por el equipo de conducción

Las planificaciones anuales implican la anticipación de trayectos de enseñanza a largo plazo, decididas con el colectivo institucional y respondiendo **qué, cómo enseñar y para qué** enseñar a esos niños en ese Jardín de Infantes y en ese contexto. Decisiones que conjugan la ponderación de la memoria didáctica de lo transcurrido en la sala anterior, las experiencias en el primer ciclo del Nivel Inicial, las particularidades de cada grupo, en relación con el contexto institucional y social, para favorecer la construcción de trayectorias educativas continuas. Estas anticipaciones dan cuenta de una intencionalidad pedagógica que, al ponerse en diálogo con el contexto y el grupo de niños, comienzan a ser transitadas dotándose de sentidos y significaciones. Por lo cual, la revisión sistemática de cada propuesta didáctica dará

sustento a la transformación y/o ratificación de lo que se ha decidido. Si no se alcanza a poner la mirada en este aspecto (la planificación anual), se convierte en una decisión tecnocrática que desconoce la contextualización y ajustes constantes que deben considerarse.

Teniendo en cuenta la gestión del Equipo de Conducción Institucional y de supervisores en la construcción de los proyectos curriculares, se enuncian líneas de orientación que se conjugan según los momentos del año. Estas, si bien son ineludibles, no excluyen las posibilidades de intervención que en territorio se decidan para garantizar las trayectorias educativas, como expresión de la contextualización del Diseño Curricular.

Período	La gestión del Equipo de Conducción Institucional y del equipo de supervisores en la construcción del proyecto curricular
De inicio	
	<p style="text-align: center;">Gestionar momentos y espacios de construcción colectiva con el equipo docente a fin de:</p> <p>Sostener la articulación intra-institucional para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas durante el segundo ciclo del Nivel Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Retomando la documentación pedagógica que dé cuenta de la memoria didáctica producida en el ciclo lectivo anterior y, desde allí, plantear los recorridos de enseñanza, a fin de garantizar el desarrollo de las capacidades en el tránsito por el Jardín de Infantes. -Definiendo los posibles trayectos de enseñanza a desarrollar en el ciclo lectivo, siendo el equipo de conducción institucional y de supervisión del área y de modalidades, partícipes activos en este proceso de construcción, a fin de orientar, coordinar y asegurar la articulación entre las secciones, y la contextualización del Diseño Curricular a la realidad institucional y distrital. -Definiendo las implicancias que demandará la evaluación de las trayectorias educativas (por ejemplo: decidiendo qué proyecciones se documentarán y quiénes sostendrán esta acción conjunta, momentos de espacios colectivos para analizar la documentación pedagógica, modalidad que asumirá la escritura de los informes de evaluación de trayectorias educativas a las familias, y su comunicación).



De inicio

Procurar la articulación inter-institucional para sostener la continuidad de las trayectorias educativas con el primer ciclo del Nivel Inicial / primer ciclo del Nivel Primario / otras instituciones:

-Retomando las evaluaciones realizadas en relación con las proyecciones llevadas a cabo en el ciclo lectivo anterior, ajustando según los desafíos que han visibilizado, y sosteniendo las potencias que se han reconocido. Evaluar y planificar con todo el equipo docente las propuestas de articulación inter-institucional, en tanto se reconoce como una proyección de toda la institución y no de una sección en particular, en el sostenimiento de la continuidad de las trayectorias educativas.

-Conjugando esfuerzos para garantizar a los niños una transición gradual en la articulación del Nivel Inicial con el Nivel Primario, comenzando por diseñar proyecciones curriculares que puedan ser sostenidas durante el ciclo lectivo y que impliquen alta significación curricular para ambos Niveles. Este esfuerzo, representa un compromiso de las Inspecciones de ambos Niveles, convocando, orientando y ofreciendo las instancias de formación y encuentros que se consideren territorialmente, para sostener los proyectos compartidos.

-Retomando la evaluación de las propuestas pedagógicas de inclusión, y acordar líneas de acción en el marco de la normativa vigente.

Liderar la construcción del Diagnóstico institucional como instancia participativa:

-Definiendo qué información es necesaria para construir una propuesta curricular institucional contextualizada.

-Seleccionando estrategias e instrumentos que permitan obtener información significativa para la toma de decisiones, coordinando la sistematización de los datos y cualificando datos cuantitativos. Datos que permitirán obtener una primera hipótesis de trabajo para el equipo de conducción institucional, así como para el equipo de supervisores a nivel distrital.

Promover y gestionar la construcción del Proyecto institucional como instancia participativa:

-Resignificando los ejes curriculares institucionales sostenidos en el ciclo lectivo anterior para contextualizar y actualizar el proyecto, en relación con el diagnóstico institucional construido y las líneas acordadas distritalmente, incorporando la voz de las familias.

-Actualizando los acuerdos institucionales, incluyendo en esta instancia al personal auxiliar, en tanto responsable del sostenimiento de las condiciones materiales, por ejemplo: orden y limpieza de los espacios que garantizan las propuestas curriculares; su voz y las expectativas que se sostienen en torno al desempeño de sus funciones influyen sobremanera en la construcción del clima escolar.

-Generando encuentros con las familias en espacios y modos consensuados, que permitan recoger expectativas, realidades, posibilidades y deseos, que se puedan transformar en propuestas curriculares.

-Construyendo el Plan de Continuidad Pedagógica, que represente una respuesta contextualizada a la problemática institucional para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas.

-Definiendo la organización de las secciones, priorizando la conformación de grupos multiedades.

-Propiciando la construcción de ambientes institucionales y áulicos que resulten una apuesta a la alfabetización cultural en un sentido amplio, decidiendo las condiciones materiales y simbólicas que lo posibilitan (propuestas visuales, musicales/materiales lúdicos/ espacios de juegos/ etc.), considerando como irrenunciable la incorporación de huellas de aprendizaje de cada grupo, que den cuenta de rasgos identitarios y de la memoria didáctica.



	<ul style="list-style-type: none"> -Definiendo los ejes que conjugan la propuesta curricular para el Período de inicio, decidiendo la modalidad que asume la participación de las familias, en pos de generar vinculaciones significativas. -Decidiendo formas y contenidos que definirán la vinculación y comunicación con las familias (carteleros/ cuaderno de comunicados/ reuniones/ entrevistas/ actos escolares/ propuestas curriculares con apertura a las familias) y con la comunidad (socialización de propuestas curriculares/ actividades institucionales/otros). <p>Diseñar y comunicar -en tanto instrumento de intervención público- el Proyecto educativo de supervisión, considerando líneas de acción que garanticen a nivel institucional (el equipo de conducción) y distrital (el equipo de supervisores) el seguimiento, acompañamiento y supervisión de la enseñanza, para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas, en contextos didácticos inclusivos de calidad.</p>
De desarrollo	<p>Gestionar momentos y espacios de construcción colectiva con el equipo docente a fin de:</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Permitir la circulación del conocimiento didáctico construido, tanto en la institución (equipo de conducción institucional) como en el distrito (equipo de supervisores), a fin de socializar, reconocer las buenas prácticas, y ensayar respuestas a los desafíos que se van presentando.</p> <p>Desarrollar la articulación intra-institucional e inter- institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supervisando y analizando la documentación pedagógica producida, en relación con los informes de evaluación media de las trayectorias educativas, con el fin de ajustar las proyecciones didácticas que se han anticipado para el desarrollo del ciclo, incluyendo la voz de todos los que son partícipes en estos procesos. -Convocando desde las Inspecciones de Nivel Inicial y Primario a instancias de socialización y evaluación de las proyecciones de articulación inter-institucional desde la documentación pedagógica producida. <p>Evaluar el desarrollo del proyecto institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analizando y ajustando las propuestas curriculares que se han desarrollado para responder al diagnóstico construido. -Revisando y ajustando los acuerdos institucionales. -Ponderando la eficacia de las estrategias sostenidas en el Plan de Continuidad Pedagógica. -Analizando problemáticas emergentes o efectos no previstos en la planificación de la propuesta institucional. <p>Evaluar el Proyecto educativo de supervisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analizando las intervenciones supervisivas realizadas (por ejemplo: reuniones, entrevistas sostenidas, instancias de formación propuestas, observaciones de situaciones didácticas e institucionales, asesoramientos, circulación de bibliografía, producción de documentos, entre otros), en relación con el impacto producido en la mejora de la enseñanza, en contexto institucional (equipo de conducción) y en la unidad territorial (equipo de supervisores). <p>Preparar la institución para la inclusión de las infancias al momento de inscripción:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proyectando y realizando acciones de apertura a la comunidad con el fin de promover el derecho a la educación, visibilizando las infancias en contextos próximos al Jardín de Infantes.



	<p>Desarrollar las intervenciones supervisivas previstas en el Proyecto de supervisión, tanto a Nivel institucional como de Unidad territorial, a fin de acompañar, participar y orientar las proyecciones curriculares, realizando los ajustes que se consideren convenientes.</p>
<p>Final</p>	<p>Gestionar momentos y espacios de construcción colectiva con el equipo docente a fin de:</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Desarrollar acciones en la institución y en la unidad territorial para incluir las infancias al momento de inscripción de los niños ingresantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Generando espacios y tiempos compartidos con las familias y los niños que se inscriben para el próximo ciclo lectivo, en actividades institucionales proyectadas a tal fin. -Agenciando la inscripción de los niños ingresantes, desde una actitud respetuosa y empática para con las familias, dedicando los tiempos y la atención que la situación amerita. Es importante que esta actuación exceda ampliamente los límites de una actuación administrativa y pueda entenderse como el reconocimiento de los deseos y expectativas que cada familia abriga al momento de confiar la educación de sus hijos a cada Jardín de Infantes. -Desarrollando intervenciones territoriales que permitan el entrecruzamiento de datos para favorecer la inclusión de las infancias en los Jardines de Infantes. <p>Evaluar la articulación intra e inter-institucional para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas durante el segundo ciclo del Nivel Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revisando las planificaciones desarrolladas, en conjugación con la documentación pedagógica producida, y los informes de evaluaciones finales de las trayectorias educativas, a fin de ponderar lo recorrido y delinear proyecciones curriculares para el próximo ciclo. -Evaluando las propuestas pedagógicas de inclusión, visibilizando desafíos, potencias y arriesgando líneas de proyección para el próximo ciclo. <p>En referencia a la articulación con el Nivel Primario, es esperable que:</p> <ul style="list-style-type: none"> -desde las Inspecciones de ambos niveles, se sostenga un encuentro de socialización de las proyecciones realizadas, proponiendo una evaluación final con los actores participantes. Pudiendo, en esta instancia, identificar avances y desafíos en la unidad territorial para ser retomados en el próximo ciclo. -desde la evaluación producida, se defina en forma conjunta entre ambos niveles la propuesta curricular para transitar el inicio del primer año del mencionado nivel, anclando, como punto de partida, en la memoria didáctica producida en el Jardín de Infantes, a fin de favorecer la continuidad de las trayectorias. <p>Evaluar el proyecto institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sistematizando información cuantitativa / cualitativa, a fin de interpretar la relación entre las problemáticas / lineamientos curriculares que se construyeron en el diagnóstico institucional, con el desarrollo y la evaluación de las proyecciones anuales. Desde esta ponderación, es deseable que se comiencen a delinear nuevos desafíos para el ciclo lectivo siguiente. <p>Evaluar el Proyecto de Supervisión, tanto a nivel institucional como en la unidad territorial a fin de identificar potencias y desafíos para ser retomados en el ciclo lectivo siguiente.</p>

Ambiente escolar: una construcción colectiva, coordinada por el Equipo de Conducción

El ambiente escolar es un proceso en constante construcción, donde la interacción de los sujetos y las características de la institución se entrelazan para generar espacios propicios para el trabajo y para el aprendizaje.

En este sentido, se considera el clima escolar como el conjunto de características psicosociales de una institución, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integradas en un proceso dinámico específico, otorgan un peculiar estilo a dicha institución (Cere, 1993).

Este constructo de ambiente escolar permite contar con un indicador de calidad de vida al interior de los Jardines de Infantes: la convivencia. En ese contexto, es relevante considerar la enseñanza y los aprendizajes como dinámicos y relacionales, donde la característica de los procesos dependerá del bienestar psicológico, ético y afectivo de sus miembros.

Este diseño pretende fomentar en los espacios educativos, instituciones (macro) y salas (micro), un ambiente favorecedor del desarrollo personal de los niños, en el que puedan recibir apoyo y solidaridad por parte de docentes y pares, pero principalmente en el que se sientan respetados por sus diferencias y sentir que aprender es significativo y útil. En ese marco, la diversidad es un recurso y no un problema, cuando se percibe que juntos se pueden superar las dificultades, que las inquietudes de cada uno pueden ser canalizadas como recursos para aprender y crear.

Es allí donde el ambiente escolar se asocia con la manera de trabajar y de relacionarse con los docentes, con sus pares, la institución educativa, el quehacer docente y los recursos educativos. En ese marco, será clave el desempeño del director, con metas claras, pero a la vez siendo comprensivo y empático, principalmente interesado por el bienestar de los miembros de la comunidad educativa. Un buen ambiente educativo es uno de los aspectos más relevante de los Jardines de Infantes que desarrollan procesos formativos de calidad.

Al respecto, Unicef (2005) identifica cuatro características que se presentan cuando existe un contexto laboral positivo en las instituciones: favorece la motivación y el compromiso del equipo docente; constituye una importante fuente de soporte emocional (trabajar con situaciones que exceden lo pedagógico, muchas veces genera desgastes, aunque es necesario abordarlos, y sin embargo, una convivencia armónica constituye un factor protector); favorece el aprendizaje organizacional (cuando las relaciones interpersonales son buenas y existe confianza entre los docentes); facilita la mantención de una buena convivencia.

Tal como se explicita en la Comunicación Conjunta 2/17 “La Construcción de la Convivencia en las Instituciones Educativas”, en clave de convivencia institucional se considera que las acciones, prácticas e intervenciones docentes se enmarcarán desde su autoridad pedagógica, entendiéndola como la autoridad que se construye en un encuentro de al menos dos en una relación asimétrica, donde se debe poder articular tres aspectos intrínsecamente relacionados que se conjugan en un ejercicio de conocimientos, prácticas, normativas y vínculos: un saber pedagógico, un sostén en la normativa y una vinculación con los otros que permita proyectarse e interpretar los signos y los sentidos de los demás, comunicar y dejar que se comuniquen, en un hacer inteligente.

Entonces, la tarea pedagógica implica intervenciones con el fin de: comunicar mediante diferentes estrategias, recursos y momentos del ciclo lectivo un marco normativo general propio del sistema educativo, a partir del cual se basarán los acuerdos posteriores. Propiciar experiencias de aprendizaje significativas, donde los alumnos, en un proceso de adquisición del conocimiento, se apropien de valores como el respeto, la solidaridad y las actitudes basadas en la cooperación y la responsabilidad, tanto hacia sí mismos como hacia los demás.

Por lo tanto, el docente, desde su rol de adulto, en esta asimetría que implica garantizar la trasmisión de las normas, el cuidado y la protección de los estudiantes, debe promover en los mismos la responsabilidad ante las acciones que involucran a otro. Habilitar espacios institucionales de intercambio que propicien la construcción



de vínculos, necesarios para una buena convivencia, en los que prevalezcan las formas dialogadas para expresar en el grupo, ideas, conceptos, opiniones, etcétera.¹

Relación entre familias y Jardín de Infantes

Resulta impensable el desarrollo de capacidades en los niños fuera de un trabajo mancomunado del Jardín de Infantes y las familias. La relación entre las familias y el Jardín de Infantes se construye en el día a día, desde las presencias, ausencias, omisiones, desafíos, y fundamentalmente desde la condición y/o exigencia de complementariedad, en una tarea que puede definirse como común, original y única: el desarrollo y la educación de los niños de entre 3 y 5 años. Esta tarea compartida, y en ocasiones disputada, conjuga expectativas, representaciones que sustentan ideales y definen límites y posibilidades, que más allá de las categorías de análisis que pueden recorrerse desde diversos autores, concretan realidades que demandan respuestas que se debaten entre certezas e incertidumbres. Es dable considerar que, si bien la tarea se promete como compartida, responde a finalidades diferenciadas y definidas desde su especificidad: mientras el Jardín de Infantes asume la responsabilidad de promover experiencias educativas que se enmarcan en la propuesta curricular jurisdiccional, la familia inscribe sellos de identidad desde los vínculos de la parentalidad.

Las tensiones en torno a la confianza, la autoridad, la legitimidad, la comunicación y cooperación no agotan la complejidad de las relaciones entre familias y Jardines de Infantes, pero nos permiten focalizar lo que se puede abordar y pensar en términos genéricos, aun cuando se sostiene que cada contexto e institución tiene sus particularidades.

El Jardín de Infantes representa un espacio material y simbólico en el que se inscribe el encuentro de las familias y personal docente y no docente de la institución, encuentro –y por qué no desencuentro– que podría definirse desde la originalidad y multiplicidad que atesora cada realidad, y entrama los procesos dinámicos e inacabados en el que se escriben las subjetividades e identidades sociohistóricas. Las distintas formas de comprender y producir la participación, la corresponsabilidad, la comunicación definen las implicancias afectivas que circulan por dentro y fuera de los espacios escolares, imprimiendo un sello que describe las relaciones entre el Jardín de Infantes y las familias/comunidad.

Si bien se ha comenzado a recorrer la desarticulación de conceptos normalistas que instalaban a la familia nuclear como la organización familiar válida, y se reconoce la diversidad de configuraciones familiares (familias monoparentales, familias nucleares, familias ampliadas o extendidas, familias ensambladas, de hogares sustitutos, adoptivos, etc.), así como la diversidad de realidades familiares que se originan en la desigualdad social, es dable considerar que este hecho no se agota en una definición conceptual ampliada –de familia a familias–, sino que supone pensar y promover intervenciones educativas desde las distintas significaciones que se comparten y/o se disienten, dando cabida y alojando a todos, desde el respeto y la empatía.

Desde estos presupuestos, es posible tomar decisiones institucionales sobre los vínculos y acciones con las familias y la comunidad, revisando los propósitos, las significaciones que se entranan en las distintas realidades, las intervenciones que convocarán a la participación real, los desafíos que la comunicación en cada realidad plantea, los límites y las posibilidades de los distintos actores desde las dimensiones afectivas, pedagógicas y políticas que atraviesan las prácticas educativas.

¹Comunicación Conjunta 2/2017 “La Construcción de la Convivencia en las Instituciones Educativas”.

La evaluación de las trayectorias educativas

En tanto las trayectorias educativas se entienden como un continuum que se inauguran en el Nivel Inicial, y que se van construyendo en el tránsito de los niveles y modalidades del Sistema Educativo, pensar la evaluación de las mismas, exige asumir la responsabilidad y el compromiso profesional y ético que implica nombrarlas. Demanda pensar y sostener la sistematicidad de un proceso que aborda múltiples dimensiones y se comprende solo desde su complejidad. Requiere recuperar el diálogo entre lo singular y lo institucional, lo didáctico con lo comunitario, lo histórico-social con lo cultural, y fundamentalmente relacionar las propuestas de enseñanza con las huellas de aprendizajes.

Evaluar para comprender. Comprender para transformar

Evaluar las trayectorias educativas, nos invita a comprender; comprender, demanda, por un lado, sostener la complejidad del objeto de conocimiento, y por otro lado la deconstrucción del acontecimiento que, en el Jardín de Infantes, aparece naturalizado como una práctica que se simplifica y se identifica con la construcción de informes de evaluación socializados a las familias.

Más allá de la producción de informes cualitativos de evaluación, evaluar supone para el docente la activación de un entramado de decisiones que no siempre aparecen objetivadas, en relación con:

La construcción de un referido, objeto de conocimiento que se evalúa, que opera recortando aspectos de la realidad, ante la pregunta ¿qué se evalúa?

En este sentido, y considerando que el objeto de conocimiento, que es foco de análisis y comprensión, es la trayectoria educativa de cada niño, evaluar demanda recuperar: la historicidad del tránsito de ese niño por el Nivel Inicial, el diálogo que se produce y se ha producido entre las propuestas de enseñanza y las huellas de apren-

dizaje, y la complejidad que se entrama entre esa historia personal, con la historia del grupo, de la institución, del contexto sociocultural.

La construcción de un referente, que actúa como modelo/ideal, desde el cual se lee la realidad, que respondería a la cuestión ¿desde dónde se evalúa?

Este análisis exige reconocer/objetivar concepciones, representaciones sociales que operan desde un imaginario –que en ocasiones es compartido con el colectivo institucional–, y que representarían “lentes” desde los cuales se lee la realidad, por ejemplo: ¿qué concepciones de infancias, de familias, operan habilitando formas legitimadas de habitar el Jardín de Infantes? ¿Desde qué mandatos fundacionales se piensa y se concreta cada Jardín de Infantes? Estos “ideales” se entraman con aquellos que aparecen como referentes explicitados en el Diseño Curricular, en un proceso que puede definirse desde la complejidad.

En este sentido, se propone fundar las miradas, tomando como criterios la **diversidad** y la **integralidad**, para comprender las trayectorias educativas y diseñar proyectos de mejora:

–Construir referentes que orientan la mirada desde la **diversidad**: supone cuestionar aquello que se presenta como obvio y que atraviesa el imaginario escolar, produciendo culturas materiales y simbólicas institucionales únicas. Mirar desde la diversidad invita a convertir ambientes institucionales y áulicos que acojan la diferencia como potencia, como posibilidad de ir más allá de lo ya pensado y producido por cada cultura y sociedad. Evaluar desde la diversidad exige transformar las intervenciones didácticas desobjetivantes, en intervenciones que apelen a la construcción de saberes relevantes, sosteniendo un clima escolar que respete, colabore y promueva el desarrollo de las capacidades personales en contextos grupales e individuales, valorando las fortalezas de lo que tienen y no de lo que les falta.

–Evaluar desde la **integralidad** exige reconocer: en primera instancia, el compromiso de la integralidad del niño en todas sus acciones. El niño cuando juega pone



su afectividad, su motricidad, su intelecto, su historia personal, familiar, etc., en esa acción, en un todo indivisible, y es así desde la complejidad de las dimensiones entramadas, que se invita a comprender los acontecimientos, sosteniendo una educación integral. Y en segunda instancia: la integralidad de los saberes que se construyen en contexto escolar. Los niños, en los distintos ámbitos planificados, van construyendo nociones, conceptos, normas, valores y procedimientos, que los docentes consideran en áreas curriculares, pero que son aprehendidos por aquellos desde la interrelación de saberes que producen, desde un proceso globalizado. Las experiencias que se proponen en los distintos ámbitos apuntan a potenciar la integración de los saberes, es deseable, entonces, que desde este fundamento se comprendan las trayectorias educativas.

Es desde la **integralidad y la diversidad** que se propone la lectura de los indicadores de avance como referentes de la evaluación de trayectorias educativas, para comprender y analizar los procesos de aprendizaje en relación con las propuestas de enseñanza. Y desde allí, proponer la transformación de las intervenciones didácticas que posibiliten el desarrollo de las capacidades en un continuum.

Recabar la información, supone activar intervenciones que permitan relevar datos relacionados con las trayectorias educativas, respondiendo a las preguntas: ¿qué información se necesita relevar para comprender una trayectoria educativa? ¿Qué instrumentos/ técnicas de recabación de información se deciden?

Al considerar el abordaje de las trayectorias educativas desde su complejidad, es fundamental que se recolecte información que permita comprender el entramado de decisiones y relaciones que hacen de cada trayectoria educativa una historia personal y única, que puede transformar y transformarse. Al momento de analizar la trayectoria educativa de un niño, según cortes temporales arbitrarios (evaluación inicial, formativa y final), es deseable que se considere, por lo menos, la información producida en torno a:

-la historia personal en su contexto familiar, social e institucional.

-el tránsito en el primer ciclo del Nivel Inicial, y/o en otras secciones y/o en otros ámbitos en los que participa recuperando la relación de los aprendizajes con las propuestas de enseñanza.

-las huellas de aprendizaje, en relación con las intervenciones que sustentan las propuestas de enseñanza. Esto implica considerar la producción de registros anecdóticos, videos y/ o fotografías de sucesos que se consideren relevantes en el desarrollo de las experiencias en los distintos ámbitos; el análisis de las producciones escritas, las producciones bidimensionales y tridimensionales, tanto individuales como grupales. Para construir la integralidad de la trayectoria, se considera óptima la conjugación de las miradas de los profesores de las modalidades, y aquellos que colaboran pedagógicamente en la sala, en el análisis de la información relevada. Análisis que no persigue otro objetivo más que comprender los procesos de construcción de saberes que cada niño realiza en un contexto de situación planificada para el desarrollo de sus capacidades en el Jardín de Infantes. Urge considerar que se está analizando cómo aprende un niño en un contexto escolar y qué intervenciones didácticas potencian sus posibilidades. De aquí que la relevancia de la información será decidida por cada equipo de trabajo, para completar la mirada que permita progresar el seguimiento y potenciar las capacidades.

En lo que respecta a las técnicas de recolección de información, se reconoce una tendencia generalizada en el Jardín de Infantes que homologa la recabación de datos con el procedimiento de **observación**. Observación que tiende a ser planteada desde la informalidad y con carácter de omnipresente. En referencia a esta situación, es importante considerar que el proceso de observar no puede ser definido como una simple percepción, es decir que no por mirar se está observando, ni se está capitalizando la experiencia de observar los procesos de aprendizajes, para definir aspectos que han quedado vedados del entendimiento. Si bien la observación es omnipresente en el desarrollo de un ámbito de experiencias, la anticipación de la intencionalidad direcciona el procedimiento y permite hacerse de la información que se necesita para

redireccionar las propuestas. Si queda solo definida desde la informalidad, la información que transcurre posiblemente pase inadvertida. Por otro lado, y tal como lo plantea Poggi (1995), observar... “supone conocer una realidad, la cual se conoce por la vía de la significación (...) no es exclusivamente lo que se mira, sino lo que se interpreta de la realidad. Asignar significados implica reconocer que, aunque la realidad pueda ser la misma, los objetos de conocimiento de esa realidad pueden ser distintos según el objeto cognoscente, sus esquemas cognoscitivos, sus saberes y sus representaciones”. De aquí que el paradigma de la pretendida objetividad declina, para dar paso a la posibilidad de la suma de subjetividades –entendido esto como la incorporación de los distintos actores institucionales en la construcción de la observación– en pos de lograr cada vez más objetividad en la comprensión de las trayectorias educativas.

Según la información que se necesite registrar para ahondar en el conocimiento de las trayectorias, se puede decidir la conjugación de distintas técnicas: la compilación de imágenes estáticas (fotografías) o dinámicas (videos), el registro narrativo, anecdótico, la observación, el análisis de producciones en distintos planos y áreas curriculares, definiendo también las situaciones que se abordarán, y aquellos que colaborarán en el sostenimiento de las prácticas.

La búsqueda de la información implica una decisión anticipada de qué, cómo y cuándo, se interviene para conocer analíticamente las formas de aprender de los niños en contextos de enseñanza.

Valoración de la información recabada. Tarea que implica responder a las siguientes preguntas: ¿cómo progresó cada niño en el desarrollo de las capacidades y en relación a los ámbitos propuestos? ¿Qué decisiones didácticas exige esta valoración?

La información en sí misma carece de valor si no alcanza a relacionarse con la intencionalidad de intervenir favorablemente en el desarrollo de las trayectorias educativas. Es decir que las valoraciones que se producen necesitan ser entendidas

como posibilidad de comprender para poder transformar la enseñanza. Asimismo, urge considerar el carácter de provisorio de todas las valoraciones que se producen en la ponderación de las trayectorias educativas entendidas en un continuum.

Al momento de valorar el desarrollo de cada ámbito, se revisarán las intervenciones docentes, la propuesta didáctica y los procesos de aprendizaje de los niños, desde el análisis de la información relevada y los indicadores de avance. Es importante que se inste a proponer como práctica de evaluación habitual en contexto de sala, la incorporación de la voz de los niños, permitiéndoles evocar, desde la documentación pedagógica, la propuesta transitada. Desde esta valoración, se realizarán los ajustes necesarios para favorecer las trayectorias, en la próxima propuesta, variando las intervenciones, complejizando las propuestas, y/o volviendo sobre aquellas situaciones que aparecen como desafíos.

Comunicación de la valoración de la información

-La comunicación de las evaluaciones a las familias

La construcción de informes de evaluación de trayectorias educativas, que se socializan a las familias, exige considerar que la producción de la información está circunscripta hacia un interlocutor en particular: la familia/responsable o tutor, hecho que reviste de una responsabilidad ética especial, en tanto lo que “se dice” puede ser leído únicamente desde un interlocutor que no es especialista en el área, y aunque lo fuera, su lectura quedaría definida subjetivamente en tanto entendería el peso de la evaluación desde su propia biografía escolar, significando un ajuste o desajuste de las expectativas para con su hijo. En esta cuestión es esencial que los equipos de conducción institucional puedan trabajar con el colectivo docente, en torno a las decisiones de lo que se informa o no, desde el reconocimiento de que en esa acción se está constituyendo un vínculo de confianza con los referentes adultos. Es deseable que la información que se ofrezca dé cuenta de las particularidades del estilo de aprendizaje

de cada niño, y de las intervenciones didácticas que tal reconocimiento implica. Valorando las posibilidades y reflejando el compromiso para con el seguimiento y la construcción de trayectos de enseñanza que favorezcan cada estilo de aprendizaje.

-La comunicación de las evaluaciones en contexto de legajo único

En este caso, la construcción de los informes de las evaluaciones de las trayectorias que se socializan para ser leídas por los colegas del Nivel y/o de otros

niveles educativos, conlleva la potencia de poder definir en lenguaje técnico y preciso las decisiones didácticas contextualizadas, que se han probado para acompañar y enriquecer los estilos de aprendizaje, definiendo las condiciones didácticas que resulten más significativas para cada uno de ellos, por ejemplo: qué forma de agrupamiento le favorece, qué acompañamiento necesita en las intervenciones con mayor o menor directividad, etc., con el fin de que puedan ser retomadas como punto de anclaje hacia nuevos desafíos.

Evaluar las trayectorias educativas \Rightarrow implica \Rightarrow **CONOCER** para \Rightarrow **COMPRENDER** y **COMPRENDER** para \Rightarrow **TRANSFORMAR** las propuestas pedagógicas para potenciar más y mejores aprendizajes.

¿Qué evaluar?	¿Desde dónde evaluar?	¿Desde qué datos evaluar?	¿Qué valorar?	¿Qué comunicar?
El estilo particular de cada niño al momento de la apropiación de saberes en el desarrollo de las capacidades propuestas, considerando los trayectos de enseñanza transitados y su biografía personal y escolar. Se pondera la diferencia entre el punto de partida y el resultante de la intervención docente en la propuesta didáctica.	Desde los referentes curriculares que se han contextualizado: indicadores de avance anticipados en la propuesta didáctica, sosteniendo una mirada integral y acogiendo la diversidad de estilos como posibles.	De la información recabada en el análisis de las huellas de aprendizaje, por ejemplo: videos, fotografías, observaciones sistemáticas, registros anecdóticos, producciones escritas, gráficas, etc.	Los avances de cada niño (desde la integralidad) en el desarrollo de las capacidades en contextos de los ámbitos de experiencias planificados (como espacio de integración de las áreas curriculares).	- A las familias  Información sobre el recorrido de enseñanza y el estilo particular de cada niño para anticipar las intervenciones que se deciden a fin de potenciar las posibilidades. -En contexto de legajo único.  Información que detalle las mejores intervenciones y formas de enseñar para favorecer el estilo de aprendizaje de cada niño.

Marco Normativo

- ◆ Constitución Nacional y la Constitución Provincial.
- ◆ Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y de la Niña.
- ◆ Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
- ◆ Ley Provincial N° 13.298 de Promoción Integral de los Derechos de los Niños.
- ◆ Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ley N° 27.045 (modifica Ley N° 26.206)
- ◆ Ley de Educación Provincial N° 13.688.
- ◆ Diseño Curricular para la Educación Inicial. Resolución 4069/08
- ◆ Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Inicial. Res. 4483/11.
- ◆ Res. 3655/07 Marco General de Política Curricular.
- ◆ Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación.
- ◆ La Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.
- ◆ La Ley Provincial N° 14.744 de Educación Sexual Integral.
- ◆ Decreto Provincial 2299/11. Reglamento General de las Instituciones Educativas.

Otras normas

- ◆ Ley Nacional N° 26.378 Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad.
- ◆ Ley Nacional N° 26.743 Identidad de Género de las Personas.
- ◆ Ley Nacional N° 27.064 Regulación y Supervisión de Instituciones Educativas no incluidas en la Enseñanza Oficial.
- ◆ Ley Provincial 14.628 Marco Regulatorio de las Instituciones Educativas Comunitarias de Nivel Inicial.
- ◆ Resolución No 214/04 CFCyE Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Otros documentos

- ◆ Marco de Organización para los Aprendizajes (MOA). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- ◆ Comunicación conjunta N° 2/17: La construcción de la convivencia en las instituciones educativas. Dirección General de Cultura y educación.
- ◆ Proyecto Institucional de Aprendizaje (PIA). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- ◆ Indicadores de Progresión de los Aprendizajes (IPA). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Links de interés

Marcos referenciales

MOA: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_i_moa.pdf

IPA: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=d0e98471-c1e6-4187-b45b-696b3f6bd95b

MEN: Articulación y trayectorias integradas: <https://www.educ.ar/recursos/132249/articulacion-y-trayectorias-integradas-aportes-para-una-discusion-federal>

Argentina enseña y aprende: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf

Competencias

https://www.google.com.ar/search?q=rueda+beltran+la+evaluacion+del+desempe%C3%B1o+docente&rlz=1C1RFPM_esAR732AR734&oq=Rueda+Beltra&aqs=chrome.1.69i57j0l5.8374j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

La importancia del Nivel Inicial en las trayectorias educativas

<http://abc.gov.ar/aprender-en-la-escuela-reporte-2016>

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2017>

<https://www.abc.gov.ar/elestadodelaescuela> APRENDER 2017: “El estado de la escuela”. rovincia de Buenos Aires. Datos e indicadores.2018.

www.abc.gov.ar/elestadodelaescuelahttps://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-03/PrimeraInfancia2016_0.pdf

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004916.pdf>

Trayectorias integradas

<https://www.educ.ar/recursos/132249/articulacion-y-trayectorias-integradas-aportes-para-una-discusion-federal>

Área Formación personal y social

https://www.researchgate.net/publication/273476150_Convivencia_y_clima_escolar_claves_de_la_gestion_del_conocimiento

Educación sexual integral

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi>

http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_inicial.pdf

<https://www.youtube.com/watch?v=dcogbSHxLM8>

http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/inicial_msens_p.htm

http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html?mnx=inicial&mny=_laminas&carpeta=esi

Educación emocional

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

Bibliografía

- ◆ Arón, A.; Milicic, N. (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ◆ Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Batiuk, V. y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires: OEI - Unicef.
- ◆ Barrody, A. (1997). *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid, España: Editorial Visor.
- ◆ Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase. Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- ◆ Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Editorial Praxis.
- ◆ Brizuela, B. (2004). *Algunas ideas sobre el sistema de numeración escrito en niños pequeños*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- ◆ Bertoni, A; Poggi, M.; Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- ◆ Boggino, N. y Barés, E. (2016). *Evaluar desde el paradigma de la complejidad*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Borzone de Manrique, A. M. (2000). *El camino hacia la lectura y la escritura. En: Lectura y escritura: iniciando el camino de la alfabetización. N° 23 (pp. 20-37)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- ◆ Bosch, L. (1997). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue.
- ◆ Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- ◆ Brousseau, G. (1984). "Los diferentes roles del maestro". En: C. Parra (comp.), *Didáctica de la matemática (pp. 65-94)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Bustos Jiménez, A. (2010). *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. Revista de educación 352. España. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_16.pdf.
- ◆ Bruner, J. (2003). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- ◆ Castro, A. (1998). "La organización de las actividades en las salas. Dificultades y posibilidades". En: *Revista Educación en los primeros años, año 1, No 2. Tema: Educación matemática*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- ◆ Cere (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*. Vitoria, España: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- ◆ Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Devetach, L.(2008). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Comunicarte.
- ◆ Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la educación inicial. Resolución 4069/08*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ◆ Dirección General de Cultura y Educación (2011): *La función del director en las instituciones educativas del Nivel Inicial*. La Plata: Subsecretaría de la Educación. Dirección Provincial de la Educación Inicial.
- ◆ Dirección General de Cultura y Educación (2017). *Diseño curricular para la educación primaria. Resolución 1482/17*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ◆ Fasce J, (2013). *El cambio en la gestión. Qué conservar, qué recuperar, qué cambiar*. 7° Congreso Internacional Educación. Provincia Salta, Argentina.
- ◆ Furman, M. (2016). *Educación mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia: documento básico*. En: XI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Santillana.
- ◆ Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela: propuestas de educación emocional para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- ◆ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000). *Diseño Curricular. Niños de 4 y 5 años*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación. Dirección de Currícula.

- ◆ Gonzales, A.; Weinstein, E. (1998). ¿Cómo enseñar matemática en el Jardín? Buenos Aires, Argentina. Ediciones Colihue.
- ◆ Gonzales A.; Weinstein, E. (2006). La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ed.
- ◆ Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1994). La evaluación en la enseñanza en Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: Editorial Morata.
- ◆ Greco, M. (2007). La autoridad pedagógica en cuestión. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones .
- ◆ Gvirtz, S.; Paparella, C. y Abregú V. (2015). Decálogo para la mejora escolar. Buenos Aires, Argentina. Editorial Granica.
- ◆ Gvirtz, S. y de Podestá M. E. (2007). Mejorar la gestión directiva en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.
- ◆ Kamii, C. (1984) El número en la educación preescolar. Madrid, España: Ed. Visor.
- ◆ Kamii, C. y De Vries, R. (1980). Los juegos colectivos en la primera enseñanza: implicaciones de la teoría de Piaget. Madrid, España: Editorial Visor.
- ◆ Kamii, C. y De Vries, R. (1983). El conocimiento físico en la educación preescolar: implicaciones de la teoría de Piaget. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- ◆ Laguía, M. J. y Vidal, C. (2008). Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años). Barcelona: Graó.
- ◆ Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- ◆ Ministerio de Cultura y Educación (1994). Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- ◆ Ministerio de Educación, ciencia y tecnología (2007). La sala multiedad en la Educación Inicial. Una propuesta de lecturas múltiples. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- ◆ Ministerio de Educación de la Nación (2012). Actualizar el debate de la educación Inicial. Políticas de enseñanza. Documento de trabajo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ◆ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2017). Articulación y trayectorias integradas. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- ◆ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2017). Articulación y trayectorias integradas. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- ◆ Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación (2016). PIA, Proyecto Institucional del Aprendizaje. Aprendizaje 2030. Argentina: Secretaría de innovación y calidad educativa. Dirección Nacional de Planeamiento educativo
- ◆ Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia, y la cultura. Unesco: Editorial Santillana.
- ◆ Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1989). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires: Dirección de currículo.
- ◆ Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1995). Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires: Dirección de currículo.
- ◆ Origlio, F. (2015). La alfabetización cultural en la escuela infantil. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- ◆ Ortiz, B. y Lillo, M. (2010). Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes: reflexiones y propuestas de escritura y oralidad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- ◆ Panizza, M. (Compiladora) (2003). Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Parra C. y Saiz, Y. (1994). Didáctica de matemáticas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Pitluk, L. (Comp.) (2016). La gestión escolar: el desafío de crear contextos para hacer y estar bien. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Poggi, M. (1995). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- ◆ Pozo Municio, J. y otros (1997). La solución de problemas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- ◆ Robinson, K. y Lou, Aronica (2015): “Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación”. 1ra edición. Buenos Aires: Editorial Grijalbo.

- ◆ Romero, C. (2017). Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora escolar. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique Educación.
- ◆ Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista electrónica de investigaciones educativas. Vol. 11, N° 2. México. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/234/751>
- ◆ Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. Valparaíso, Chile: Centro de Estudios Sociales.
- ◆ Santalo, L. (1980). Matemática y Sociedad. Buenos Aires, Argentina: Ed. Docencia.
- ◆ Santos Guerra, M. A. (2017). Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de las prácticas. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Sarlé, P. (2008). Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- ◆ Sarlé, P. (2014). Juego y Espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: OEI.
- ◆ Sarlé, P. (2014). Juego de construcción. Caminos, puentes y túneles. Buenos Aires, Argentina: OEI.
- ◆ Sarlé, P. y Rosenberg, C. (2015). Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Serafini, C. y Kauffman, V. (2014). "Temas complejos para niños pequeños: una aproximación a las problemáticas ambientales en el Nivel Inicial". En: Educación ambiental, enseñando cómo habitar el mundo. Educación Inicial: estudios y prácticas. Buenos Aires, Argentina: OMEP. 12ntes.
- ◆ Siede, I. (2015). Casa, Jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Soto, C. y Violante, R. (2008). Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Soto, C. y Violante, R. (2011). Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Argentina.
- ◆ Soto, C. y Violante, R. (2008). En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y

propuestas. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- ◆ Spakowsky, E. (2011). Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Rosario, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Teberosky, A. (1995). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires, Argentina. Editorial Santillana.
- ◆ Ullúa, J. (2008). Volver a Jugar en el Jardín. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ed.
- ◆ Unesco, 2008: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de Educación. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.
- ◆ Valdés, A.; Mena I. (2008). Documento Clima Social escolar. Valoras, UC. Chile.
- ◆ Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC-UNICEF. Embajada de Finlandia.
- ◆ Violante, R. y Soto, C. (2016). Experiencias estéticas en los primeros años: reflexiones y propuestas de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Área de Enseñanza: Artística

General

- ◆ Danto, A. C. (1999). Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el fin de la historia. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- ◆ Dewey, J. (1934) (2008). El arte como experiencia. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- ◆ Dirección General de Cultura y Educación (2016). Dirección de Educación Artística. El arte como conocimiento. Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber.
- ◆ Goodman, N. (2010). Los lenguajes del arte. Barcelona, España: Ed. Paidós-Ibérica.
- ◆ Habermas, J. (1999). Fragmentos filosóficos-teológicos. Madrid, España: Ed. Trotta.
- ◆ Hargreaves, D. J. (Dir.). (1991) (1989). Infancia y educación artística. Madrid, España: Editorial Morata.



- ◆ La epistemología de la complejidad. (2010). En: Le Moigne, J. L. y Morin, E. L'intelligence de la complexité. arís: L'Harmattan.
- ◆ Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Francia: Editorial Unesco-Santillana.
- ◆ Ortiz, R. (2014). Taquigrafiando lo social. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- ◆ Rozo, L. (2003). El arte como conocimiento. En: Revista de la Universidad del Tolima, Humanidades y Ciencias Sociales. Vol. 13. N° 21. Tolima, Columbia.
- ◆ Vygotski, L. S. 1982 (1930). Imaginación y arte en la infancia. Madrid, España: Editorial Akal.
- ◆ Violante, R.; Soto, C. (2016). Experiencias estéticas en los primeros años: reflexiones y propuestas de enseñanza. CABA, Argentina : Editorial Paidós.

Artes Visuales

- ◆ Aguirre Arriaga, I. 2005 (2000). Teorías y prácticas en Educación Artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona, España: Editorial Octaedro/EUB.
- ◆ Augustowsky, G. (2017). La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Aumont, J. (1997). El ojo interminable. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- ◆ Berger, J. 2000 (1972). Modos de ver. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- ◆ Debray, R. (1992). Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada de Occidente. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- ◆ Dondís, D. A. 1997 (1976). La sintaxis de la imagen. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
- ◆ Eco, U. 1992 (1990). Los límites de la interpretación. Barcelona, España: Ed. Lumen.
- ◆ Edwards, B. 1994 (1984). Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Barcelona, España : Editorial Urano.
- ◆ Eisner, E. W. 1995 (1972). Educar la visión artística. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- ◆ Eisner, E. W. (2002). El arte y la creación de la mente. Barcelona, España: Ed. Paidós.

- ◆ Gauthier, G. (1986). Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido. Madrid: Cátedra.
- ◆ Jiménez, J. (1986). Imágenes del hombre. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- ◆ Joly, M. (1994). La imagen fija. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Marca.
- ◆ Joly, M. (1993). Introducción al análisis de la imagen. Buenos Aires: La Marca.
- ◆ Martín Barbero, J. (1991). Dinámicas urbanas de la cultura. Lo urbano: entre lo popular y lo masivo. En: La Gaceta de Colcultura. N° 12. Bogotá, Colombia : Instituto Colombiano de Cultura.
- ◆ Merleau-Ponty, M. 2003 (1948). El mundo de la percepción. Siete conferencias. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- ◆ Mirzoeff, N. 2003 (1999). Una introducción a la cultura visual. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- ◆ Pastoureau, M.; Simonnet, D. (2006). Breve historia de los colores. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- ◆ Schnaith, N. (1998). Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual. En: TipoGráfica. Revista de diseño. N° 4. Buenos Aires, Argentina.

Expresión Corporal

- ◆ Akoschy, J.; Brandt, E.; Calvo, M.; Chapato, M. E.; Harf, R.; Kalmar, D.; Spravkin, M.; Terigi, F.; Wiskitski, J. (1998). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Alexander, F. M. (1988). La resurrección del cuerpo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estaciones.
- ◆ Alexander, G. (1979). La eutonía. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Araiz, O. y otros. (2007). Creación Coreográfica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Libros del Rojas.
- ◆ Falcoff, L. (1995). ¿Bailamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ricordi.
- ◆ Feldenkrais, M. (1972). Autoconciencia por el movimiento. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- ◆ Feldenkrais, M. (1991). La dificultad de ver lo obvio. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Humphrey, Doris (1965). El arte de crear danzas. Buenos Aires, Argentina: E. Eudeba.
- ◆ Isse Moyano, M. (2006). La danza moderna argentina cuenta su historia. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Artes del Sur.
- ◆ Isse Moyano, M. (2010). La danza contemporánea argentina cuenta su historia. Historias de vida. Buenos Aires, Argentina: Instituto Universitario Nacional de Arte.
- ◆ Kalmar, D. (2005). Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- ◆ Kalmar, D. (1998). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Laban, R. (1978). Danza educativa moderna. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- ◆ Pavis, P. (2000). El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Stokoe, P. (1975). Expresión Corporal y el adolescente. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ricordi.
- ◆ Stokoe, P. (1978). Expresión Corporal, guía didáctica para el docente. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ricordi.
- ◆ Stokoe, P.; Sirkin, A. (1994). El proceso de la creación en arte. Buenos Aires, Argentina: Editorial Almagesto.
- ◆ Szuchmacher, R. (2003). Archivo Itelman, textos de Ana Itelman. Buenos Aires, Argentina: Editorial Eudeba.
- ◆ Tambutti, S.; Isse Moyano, M. (1995). Cuadernos de Danza. IUNA - Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires, Argentina.

Música

- ◆ Aguilar, M. del C. (2002). Aprender a escuchar música. Madrid, España: Editorial Aprendizaje Visor.
- ◆ Aharonián C. (20014). Educación, arte, música. Montevideo, Uruguay: Ed. Tacuabé.

- ◆ Hemsy de Gainza, V. (1997). La Transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- ◆ Malbrán, S. (1991). El aprendizaje musical de los niños. Buenos Aires, Argentina: Editorial Actilibro S.A. (segunda edición).
- ◆ Usandivaras, Teresa; Lurá, A. (1992). ¿De quién es la música? Experiencias y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho. Ediciones Colihue 2010.
- ◆ Vivanco, P. (1995). La música está conmigo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.

Teatro

- ◆ Azzerboni, D. (Comp.) (2015). La creatividad en las escuelas infantiles. Propuestas didácticas desde las ciencias, las artes y la expresividad lúdica. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- ◆ Boal, A. (1975). 200 ejercicios y juegos para el actor y el no actor. Buenos Aires, Argentina: Editorial Crisis.
- ◆ Cañas, J. (1992). Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- ◆ Curci, R. (2007). Dialéctica del titiritero en escena. Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue.
- ◆ Curi, R. (2002). De los objetos y otras manipulaciones titiriteras. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tridente libros.
- ◆ Dubatti, J. (2011). Introducción a los lenguajes teatrales. México: Ed. libros de Godot.
- ◆ Finchelman, M. R. (1991). Expresión Teatral Infantil, Auxiliar del docente. Buenos Aires, Argentina: Editorial. Plus Ultra.
- ◆ Finkel, B. (1980). El títere y lo titiriteresco en la vida del niño. Buenos Aires, Argentina: Editorial Plus Ultra.
- ◆ Gamboa de Vitelleschi, S. (2008). Juegos de expresión y creación teatral. Resiliencia-valor. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.



- ◆ González, H. (1975). Juego, aprendizaje y creación. Dramatización con niños. Buenos Aires, Argentina: Editorial Libros del Quirquincho.
- ◆ Holowatuck, J. (2012). Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales. Buenos Aires, Argentina: Editorial Atuel.
- ◆ Lluch, G. (2004). Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles. Bogotá, Colombia : Grupo Editorial Norma.
- ◆ Kanter, S. (2005). El juego del teatro. Buenos Aires: Astralib Cooperativa Editora. Buenas Artes Social Club.
- ◆ Pavis, P. (2000). El análisis de los espectáculos. Teatro, mimo, danza, cine. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Renoult N. y B. Vialaret, C. (1994). Dramatización Infantil, Expresarse a través del Teatro. Madrid, España: Editorial Narcea
- ◆ Roca, C. (2015). El niño actor. Experiencias de Iniciación Teatral Infantil para docentes. CABA, Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- ◆ Rogozinski, V. (2005). Títeres en la escuela expresión juego y comunicación. Argentina: Editorial Novedades educativas.
- ◆ Santa Cruz, E. y García Labandal, L. (2008). Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Sormani, N.L. (2004). El teatro para niños. Del texto al escenario. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Colección Leer y escribir.
- ◆ Soto, C. y Violante, R. (2016). Experiencias estéticas en los primeros años: reflexiones y propuestas de enseñanza. CABA, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Trozzo, E. y Sampedro, L. (2004). Didáctica del Teatro 1. Mendoza, Argentina: Coedición INET y UNCUYO.
- ◆ Trozzo, E. (2010). Teatro en la escuela. Miradas sobre su fuerza transformadora. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Artes Escénicas.
- ◆ Vega, R. (1981). El Teatro en la Educación. Sao Paulo, Brasil: Editorial Plus Ultra.
- ◆ Villena, H. (1990). Títeres en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Editorial Colihue

Área de Enseñanza: Educación Física

- ◆ Apel, T. (1997). De la cabeza a los pies. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- ◆ Bracht, V.; Caparroz, F. E. El deporte como contenido de la Educación Física escolar: una perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En: Martínez Álvarez, L.; Gómez, R. (Coord.) (2009). La Educación Física y el deporte en edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- ◆ Brailovsky, D. (2016). Didáctica del Nivel Inicial, en clave pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- ◆ Dirección General de Cultura y Educación (2008) .Diseño Curricular para la educación inicial. Resolución 4069/08. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ◆ Dirección General de Cultura y Educación (2017).Diseño curricular para la educación primaria. Resolución 1482/17. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- ◆ Gómez, R. (2000). El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium.
- ◆ Gómez, R. (2002). La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y primer ciclo de la EGB. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stadium.
- ◆ Grasso, A. E. (2005). Construyendo Identidad Corporal: la corporeidad escuchada. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- ◆ Hochstaet, H. (2004). Aprendiendo de los chicos en el Jardín de Infantes. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ◆ Le Boulch, J. (1997). El movimiento en el desarrollo de la persona. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidotribo.
- ◆ Le Boulch, J. (1996). La educación por el movimiento en la edad escolar. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Le Breton, D. (1995). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- ◆ Le Breton, D. (2002). Sociología del cuerpo. Bs As, Argentina: Ed. Nueva Visión.

- ◆ Pavía, V. (2005). Jugar de un modo lúdico, el juego en la perspectiva del jugador. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- ◆ Porstein, A. M. (2009). Cuerpo Juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal. Rosario, Sta Fe, Argentina: Homo Sapiens Ed.
- ◆ Sarlé, P. (2010). Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela. Rosario Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- ◆ Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- ◆ Scarincini, E. (2012). Educación Física en al Jardín de Infantes. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- ◆ Scheines, G. (1998). Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad de Buenos Aires.

Área de Enseñanza: Educación Digital, Programación y Robótica

- ◆ Batiuk, V.; Coria, J. (2015). Las oportunidades educativas en el Nivel Inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: OEI-Unicef.
- ◆ Dirección provincial de Nivel Inicial. DGCyE (2017). La Plata. Documentos 1, 2,3 y 4.
- ◆ Freire, P. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Aurora.
- ◆ Fondo de las Naciones Unidas para las Infancias (Unicef) y Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2016) Guía de sensibilización sobre Convivencia Digital.
- ◆ IIPE Unesco (2006). Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector. Buenos Aires, Argentina: PROMSE - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- ◆ Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Digital, Programación y Robótica (NAP) (2018) Resolución CFE 343/18 y Anexos, Boletín Oficial de la República Argentina, Presidencia de la Nación.
- ◆ Ripani, M. (2016). Orientaciones pedagógicas. Plan Nacional Integral de Educación

Digital. Colección de Marcos Pedagógicos PLANIED, Dirección de Educación Digital y Contenidos Multiplataforma, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

- ◆ Ripani, M. (2016). Competencias de Educación Digital. Plan Nacional Integral de Educación Digital. Colección de Marcos Pedagógicos PLANIED, Dirección de Educación Digital y Contenidos Multiplataforma, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- ◆ Sarlé, P.; Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). Cuaderno 1. El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Buenos Aires, Argentina: OEI-Unicef.
- ◆ Sarlé P.; Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2014). Cuaderno 6. El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza. Juego de construcción. Caminos, puentes y túneles. Buenos Aires, Argentina: OEI-Unicef.
- ◆ Tenti Fanfani, E.; Tedesco, J. C. (2001). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Buenos Aires, Argentina: IIPE-Unesco.

