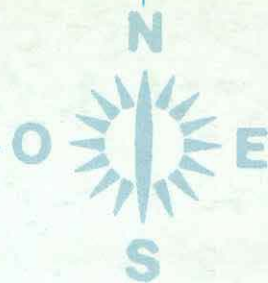


373.6

F. 74 ~~Am~~



DISEÑO CURRICULAR

Nivel Inicial



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE FORMOSA
Ministerio de Cultura y Educación

República Argentina - 1997

*Diseño Curricular
de Formosa
Nivel Inicial*

*Primera versión,
mayo de 1997*

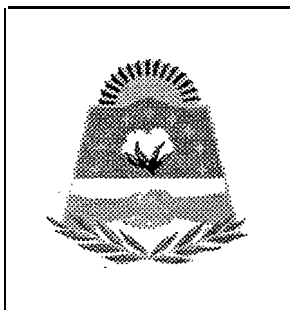
DISEÑO CURRICULAR

INV 021471

SIG 373.6

LIB F 74

Nivel Inicial



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE FORMOSA
Ministerio de Cultura y Educación

Gobernador de la Provincia
Dr. Gildo Insfrán

Vícegobernador de la Provincia
Dr. Floro Eleuterio Bogado

Ministro de Cultura y Educacion
Ing. Víctor Guillermo Pan

Subsecretaria de Educacion
Prof. Vilma Mirta Bergenthuín

Directora de Nivel Inicial
Prof. Beatriz Molina de Stefanich

Director de Educacion General: Basica
Prof. Ramón Antonio Rojas

Directora de Educacion Media y Polimodal
Prof. Mirta Edita Beron

Directora de Educacion Superior
Prof. Mirta Guerra

Director de Planeamiento Educacion
Prof. Carlos Alberto Aguayo

COMISION DE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

Coordinadora de Diseño

Prof. Marta Dato de González

Coordinadóra de Gestión

Prof. Pablina Ayala de Salinas

Coordinadora de EGB

Prof. Nidia López de Valdovinos

Coordinadora de Nivel Inicial

Prof. Beatriz Molina de Stefanich

G e n e r a l i s t a s

Prof. Lilia Daldovo de Verdún

Prof. Inés Verónica Chamorro

Prof. Mercedes de los Reyes de Rea

Lic. Berta El Gandur

Psicopedagoga Silvia Villarreal de Henquín

Psicóloga Elvira Ceppi

Prof. Beda Alonso de Rojas

Asistente Social Beatriz E. Fernández de Monzón

Especialistas

Area Matemática

Prof. Graciela Peretti

Prof. Graciela Figueredo

Area Lengua

Prof. Marta Paccot

Prof. Alejandra González de Avalor

Lengua Extranjera

Prof. Elisa Morán

Area Ciencias Sociales

Prof. Marina Teresa Marotte

Prof. Elsa Alvarez

Area Ciencias Naturales

Lic. Clara Achitte de Nenning

Lic. María Teresa Orozco

Prof. Blanca Montes de Quijano

Area Tecnología

Prof. Luis Alberto Caballero,

Prof. Sandra Arrieta

Area Educación Física

Lic. Mirta Aglieri

Prof. José Chaparro.

Area Educacion Artística

Prof. Gloria Polo

Prof. Sergio Irala

Prof. Luis A. López

Prof. Norma Rojas

Prof. Bettina E. Schrenck

Prof. Silvia Polo

Area Formación Ética y Ciudad

Prof. Fredy Trinidad

Nivel Inicial

Prof. Elsa Valdez

Prof. Sonia González de Padilla

Prof. Carmen Bernié,

Lic.. Mirian. Gigli

INDICE GENERAL

<i>CARTA DEL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION.....</i>	11
<i>CAPÍTULO I. MARCO GENERAL.....</i>	13
<i>CAPÍTULO II. LENGUA.....</i>	85
<i>CAPÍTULO III. MATEMÁTICA.....</i>	111
<i>CAPITULO IV. CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGÍA.....</i>	135
<i>CAPITULO V. EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....</i>	153
<i>CAPÍTULO VI. EDUCACIÓN FÍSICA.....</i>	173

CARTA DEL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION

El Gobierno de la Provincia de Formosa, en consonancia con la política educativa del Gobierno Nacional y en respuesta a lo establecido por la Ley Federal de Educación, está trabajando en la planificación, elaboración y puesta en marcha de una serie de acciones tendientes a lograr la Transformación Educativa.

Si bien este proceso de elaboración responde a las novedades de implementación de la Ley Federal, el trabajo curricular provincial es de larga data, reconociéndose en este tiempo una serie de reformas y adaptaciones curriculares que sirven de base para esta nueva etapa,

La práctica docente cotidiana constituye una fuente permanente de retroalimentación, de modo tal de conciliar en un conjunto de ideas final, la teoría educativa con la práctica de cada una de las unidades escolares.

Nuestra provincia, cori su extensión y su variedad geográfica' y cultural, no puede uniformar los diseños mencionados., En este sentido, la unidad normativa permite la diversidad operativa, para-lograr un Sistema Educativo Unico que contemple, no obstante, las particularidades locales y regionales.

Como toda propuesta educativa, esta experiencia se caracteriza por un dinamismo interno. Toda la comunidad organizada ha sido consultada de distintos modos, con el propósito de consensuar un modelo teórico que permita que la nueva educación propiciada por la Ley Federal de Educación responda del modo más fiel a las necesidades propias de la comunidad, de modo tal de transformar al Sistema Educativo Provincial en una herramienta apta para el desarrollo sostenido con justicia social.

La gestión del Sr. Gobernador de la Provincia, Dr. Gildo Insfrán, ha puesto el acento en la educación, no solamente por intermedio de diversos planes de asistencia al área, sino a través de la puesta en marcha de acciones conjuntas interministeriales en las cuales el centro de trabajo es cada unidad educativa, insertándola así en el contexto comunitario como un motor del accionar gubernamental.

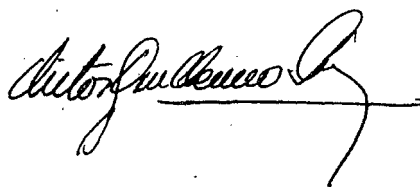
Estos Diseños que entregamos son un punto de partida en un proceso que, como ya dijimos, se caracteriza por su dinamismo, que es una condición necesaria en un mundo globalizado, donde el avance científico y tecnológico adquiere una velocidad vertiginosa que exige análisis permanente y capacidad de adaptación.

No se puede aceptar todo avance como tampoco es posible no tener en cuenta los cambios no sólo en la calidad y cantidad de información nueva, sino en los propios paradigmas y principios epistemológicos y científicos.

En este sentido, el sostenimiento de principios filosóficos, sociales y políticos básicos sirven como criterio de selección.

Por tal razón estos Diseños son puestos a consideración de los diferentes actores educativos y sociales; de este modo podremos retroalimentar el proyecto para lograr comunitariamente la definición del tipo de educación que se quiere para cada región, localidad o paraje.

Aspiramos, en definitiva a un Proyecto Educativo Provincial que tenga fundamentos, para alimentar el sentido latinoamericano, nacional y provincial que sostiene nuestra política educativa, y que tenga apertura, para permitirnos el despegue hacia lo universal y la inserción en el Tercer Milenio.



Capítulo I

Marco General

Nivel Inicial

INDICE

1. PRESENTACION	17
2. ENCUADRE NORMATIVO.....	19
3. LINEAMIENTOS DE LA POLITICA EDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACION EN LA PROVINCIA DE FORMOSA	22
4. FUNDAMENTOS FILOSOFICOS, ANTROPOLOGICOS, EPISTEMOLOGICOS, SOCIOLOGICOS Y PSICOLOGICOS DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL Y LA E.G.B. DE FORMOSA	26
4. 7. Qué persona queremos formar..	26
4. 1. 1 Aprender a ser.	26
4. 1. 2 Aprender a conocer.....	28
4. 1. 3 Aprender a vivir con otros.....	37
4. 1. 4 Aprender a hacer..	32
4. 2. El sujeto de la Educación Inicial	33
4. 2. 1 El niño y el conocimiento..	34
4. 2. 2 El niño y su mundo afectivo y social..	35
4. 3. Atención de la diversidad en la escuela	36
4. 3. 1. Los niños con necesidades educativas especiales	37
4. 3. 2. Diversidad lingüística	38
5. DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL	41
5. 1. Niveles de concreción del currículum	42
6. CARACTERIZACION DEL NIVEL INICIAL	43
6. 1. Definición.....	43
6. 2. Objetivos de la Educación Inicial	44
6. 3. Función	44
6. 4. Estructura	45
6. 5. Situación jurisdiccional..	46
7. EXPECTATIVAS DE LOGROS DEL NIVEL INICIAL	47
8. ENCUADRE PEDAGOGICO-DIDACTICO	49
8. 1. Concepto	49
8. 2. Caracterización	49

8.3. Aprendizaje.....	50
8.4. Enseñanza	52
8.5. Contenidos.....	53
8.6. Criterios de selección y organización de contenidos.....	54
8.7. Contenidos transversales	56
8.8. Principios metodológicos del Nivel Inicial	60
8.9. Evaluación	63
8.10. Evaluación en el Nivel Inicial	70
9. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.....	74
9.1. Conceptualización y caracterización de la institución escolar.....	74
9.2. Modelo de gestión y organización de la institución escolar.....	75
9.2.1. El docente.....	78
9.2.2. Rol docente	78
9.3. Proyecto curricular institucional	79
9.3.1. Propuesta didáctica de aula	80
10. BIBLIOGRAFIA	82

1 PRESENTACION

Al iniciarse el proceso de democratización, a partir de 1983 en nuestro país, surge la necesidad de redefinir el rol del Estado en su relación con la educación. Así van surgiendo propuestas de regionalización, de nuclearización, de desconcentración, autonomía, autogestión, de participación cooperativa o comunitaria.

En la década del 80, la caída de los índices de financiamiento, llevó al replanteo de la función social de la educación y el proceso de desconcentración en la gestión de los servicios educativos enfrentó el problema que planteaba la desigual capacidad financiera de las comunidades. Esta situación ponía en riesgo la calidad de la educación en las comunidades más pobres.

Los cambios en la economía mundial, en los sistemas de producción, las innovaciones tecnológicas y la globalización, inciden en la economía y en la política de los países.

El nuevo concepto de revolución o transformación enfatiza el carácter endógeno de las fuentes de crecimiento y las estrategias de integración continental.

Coincidentemente con las crisis económicas, se amplía el debate sobre el nuevo rol del Estado y de la sociedad. Se plantea la reforma del Estado, justificada por la caducidad de una omnipresencia estéril, pero se hecha de menos la garantía de intervención responsable y eficaz, a través de las políticas públicas que aseguren el bien social y compensen las diferencias en los sectores y regiones más postergadas.

La educación es tema de grandes debates en la sociedad argentina. Se instalan distintos escenarios para construir estos debates y líneas de acuerdos: se han dado diversas instancias del Congreso Pedagógico desde 1984 a 1988, en el Congreso Nacional, con la discusión a partir de 1988 de catorce proyectos de ley; en 1992 un año de debate en los recintos parlamentarios, y en la calle, con manifestaciones masivas en todo el país. “La educación es un problema de todos”, es el autoconvencimiento que quedó como saldo. La sociedad había tomado una decisión inapelable: la transformación educativa es necesaria.

En el texto de la Constitución Nacional se define entonces un nuevo marco jurídico en el que habrán de encuadrarse las políticas educativas:

1991 - Ley de descentralización educativa - N° 24.079.

1993 - Ley Federal de de Educación - N° 24.195.

1995 - Ley de Educación Superior - N° 24.521.

La educación ocupa ya un lugar central en las políticas públicas y en las preocupaciones de la sociedad. Hay una resignificación social de la escuela como distribuidora del conocimiento. Determinar qué conocimientos son socialmente significativos y asegurar el rendimiento y calidad de los sistemas educativos.

Vivimos un tiempo histórico, “crucial”, cruce de lo viejo que todavía no ha muerto, y lo nuevo que todavía no-termina de nacer; “cruz”, dolor de alumbramiento. El problema de la educación se debate en la tensión de fuentes divergentes. Tensión entre descentralización y unidad del sistema educativo, entre autonomía de gestión e integración; entre diversidad y coordinación.

Lo que aparece en este proceso de tensiones y toma de decisiones, es que la descentralización requiere la asistencia, apoyo y estímulo del “centro” para fortalecer la capaci-

dad de gestión de las unidades políticos-jurisdiccionales y de las unidades educativas institucionales y para garantizar la compensación de las diferencias.

Otro aspecto de la situación crítica se explica por la tensión entre democratización de la educación y la calidad, significatividad y pertinencia de los conocimientos. El deseable pluralismo de opciones comporta la tensión entre homogeneidad y diversificación, con equivalencia de calidad y reconocimiento social de los resultados.

En la franja gris de la transición se percibe la tensión entre la necesidad y la urgencia, por un lado, y la viabilidad de la aplicación de los cambios por el otro. Tensión entre gradualidad, participación, consenso y la efectividad y continuidad de los procesos de transformación. Tensión, incluso, entre tiempos de la educación y tiempos de la política, etc.

El proceso de transformación educativa en marcha implica innovaciones pedagógicas de fondo. En este marco se hace necesario contar materiales curriculares que orienten el conjunto de prácticas articuladas en el diseño, en su realización y seguimiento. El currículum se inscribe así en otro polo de tensión hacia la construcción de calidad y de equidad.

La manera en como se vayan resolviendo las tensiones en el proceso de gestión curricular será uno de los indicadores importantes de la viabilidad de transformación y de su alcance. Por eso, se hace necesario comprender que este currículum es un instrumento que está a prueba, porque debe realimentarse de la experiencia docente y enriquecerse permanentemente.

Cada docente debe ser consciente de que con su labor está completando una fase de un ciclo y cuanto más use el documento, obtendrá más información para devolver a los responsables de su elaboración y éstos puedan mejorarlo.

2 ENCUADRE NORMATIVO

La reforma constitucional sancionada por la Convención Constituyente de Santa Fe-Parana el **24** de agosto de **1994**, al confirmar la primera parte de la Constitución de 1853, ha refrendado los artículos **5° y 14°**.

El texto del art. **67°**, inc. **16°** en la nueva Constitución es el art. 759, inc. 18°. Pero, el sentido del “Triángulo constitucional” sobre el que se ha fundado la organización del sistema educativo, ha quedado confirmado en la nueva Carta Magna con el agregado de referencias a la responsabilidad del Poder Legislativo con relación al desarrollo cultural y la unidad del sistema Educativo Nacional con igualdad de oportunidades y de posibilidades.

El “Triángulo constitucional” esta integrado por las siguientes líneas de fondo que funcionaron como fundamentos sobre los que se apoya la organización del sistema educativo:

- ❑ La afirmación de la unidad nacional y de la identidad cultural.
- ❑ La afirmación del pluralismo cultural.
- ❑ La afirmación de la libertad de enseñar y aprender, que implica:
 - la “igualdad de oportunidades” y la “igualdad de posibilidades”;
 - la “educación pública” como responsabilidad del Estado;
 - pluralismo escolar (pluralismo de ofertas educativas y de opciones).

En el artículo 75°, inc. **19°** de la Constitución se establece: “Proveer lo concerniente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía regional, a la generación del empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda, a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento.

“... Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna, y que garanticen los principios de equidad y gratuidad de la educación pública estatal...”.

Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural.

En el artículo 93° de la Constitución de la Provincia de Formosa se establece que:

“El Estado provincial tiene la obligación, según corresponda, de determinar, conducir, ejecutar, supervisar, concertar y apoyar la educación del pueblo en todas sus formas, contenidos y manifestaciones. ‘A tal efecto, las leyes que se dicten y las políticas educativas que se fijen deberán contemplar:

1) La libertad de enseñar y aprender, el reconocimiento de la familia como agente natural y primigenio de la cultura y la educación.

4) Que el sistema educativo se integre por niveles, ciclos y grados; por modalidades y especialidades adecuadamente articuladas entre sí; en forma regionalizada y previendo la igualdad de posibilidades y de oportunidades para todos, tanto para el ingreso como para la permanencia y la promoción a través de la asistencia de carácter psicopedagógico y socioeconómico. . .

7) Que genere y promueva formas y medios diversos para la educación permanente, la alfabetización; la capacitación laboral o formación profesional, presencial o a distancia para el trabajo vinculado con el tipo de producción para cada zona, dentro del perfil de desarrollo de la Provincia y la región, con apoyo en los medios de comunicación social, según las necesidades locales y zonales.

8) Que promueva una educación que resalte la cultura del trabajo, ya que éste es el medio de realización personal y social dignificante de la persona humana que lo integra consigo mismo y con la sociedad”.

Con relación al principio de federalismo, en el último párrafo del art. 125° de la Constitución Nacional se expresa: “Las provincias y la ciudad de Buenos Aires pueden conservar organismos de seguridad social, para los empleados públicos y los profesionales; promover el progreso económico, el desarrollo humano, la generación de empleo, la educación, la ciencia, el conocimiento y la cultura”.

Por el principio de Unidad Nacional se requiere una conducción política educativa nacional, sin comprometer el legítimo pluralismo federal. El Consejo Federal de Cultura y Educación, como autoridad federal, en el marco del Proyecto Educativo Nacional y de la Ley Federal de Educación, tiene como misión concertar y coordinar la Política Educativa Nacional, integrando las diversidades regionales en la unidad del Sistema Educativo. El rol ejecutor y garante de las políticas acordadas en el Consejo Federal de Cultura y Educación es el Ministerio de Cultura y Educación.

El principio de federalismo exige el reconocimiento del pluralismo cultural y de las particularidades regionales, permitiendo la vinculación de la educación con la realidad socio-económico-cultural, escuela-vida, escuela-trabajo, etc.

A su vez, la Provincia de Formosa en su Constitución, sancionada y promulgada en 1991, con referencia al pluralismo cultural, en su artículo 92°, expresa lo siguiente:

“La Provincia de Formosa reconoce su realidad cultural conformada por vertientes nativas y diversas corrientes inmigratorias. Las variadas costumbres, lenguas, artes, tradiciones, folclore y demás manifestaciones culturales que coexisten, merecen el respeto y el apoyo del Estado y de la sociedad en general. Esta pluralidad cultural marca la identidad del pueblo formoseño . . . “

El principio de libertad, igualdad de oportunidades y de posibilidades, debe realizarse a través de la justicia social y de la participación de la comunidad educativa y de las organizaciones sociales, para satisfacer las necesidades educativas de la población con pluralismo de ofertas y de opciones.

La unidad normativa y la diversificación operativa deben complementarse con la centralización en la “evaluación de los resultados” y en la “compensación de las diferencias”.

La unidad respetuosa de la diversidad debe garantizar la efectiva libertad de enseñar y aprender: definir prioridades, evaluar resultados y asignar recursos con criterios de discriminación positiva hacia los sectores más carenciados. La autonomía institucional apunta a respetar la diversidad de los puntos de partidas existentes en el país, a estimular la generación de proyectos innovadores y la participación de los agentes locales. ,

Hoy día se considera que desigualdad y diversidad, en educación no son sinónimos. Para asegurar la “igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna” (Ley Federal de Educación N° 24.195, art. 8°) es imprescindible la superación del modelo formal homogéneo y rígido, cronológicamente graduado, desarticulado en sus niveles, ciclos y regímenes. La flexibilidad (art. 9°) y la articulación (art. 12°, garantizar el carácter igualitario, no discriminatorio del sistema (art. 8°).

No se garantiza la “equidad” a través de procesos homogéneos, ni “igualdad” dando lo “común” y lo “mismo” a todos. Sino que, distinguiendo en los puntos de partida y en los procesos, es posible igualar en los puntos de llegada. El concepto de “equidad” requiere diversificar para poder igualar. Este enfoque supone un cambio político importante: hoy se admite que la integración nacional y la equidad social suponen eliminar la desigualdad pero no la diversidad.

El art. 9° de la Ley 24.195 (Ley Federal de Educación) define el nuevo sistema educativo- por sus notas: flexible-articulado-equitativo-abierto-prospectivo-capaz de satisfacer las necesidades nacionales y regionales.

El art. 6° define el sistema educativo desde una perspectiva filosófico-antropológica. En los objetivos que se enuncian, se traducen la concepción de hombre y de modelo de sociedad: son definiciones de carácter axiológico.

La Ley Federal de Educación diseñó tres ejes valorativos que han de constituir el soporte axiológico de la educación argentina concebida como proceso personal, social e histórico de realización cultural:

- dimensión personal: vida, libertad, bien y verdad;
- dimensión social: paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia;
- dimensión histórica-trascendente: amor, conocimiento y trabajo (art. 6°).

La afirmación de contenidos valorativos apuntan a la educación integral, basada en una concepción holística del hombre: sus dimensiones immanente y trascendente, ubicado en el tiempo y en el espacio, en la sociedad y en la cultura, en la historia, en su “medio ambiente”; autónomo y en relación; en convivencia democrática y solidaria.

En lo pedagógico se afirma la importancia de las actitudes y de la conducta, la conciencia crítica, la creatividad, y la participación responsable. Se incorpora la ética del trabajo en la educación y la vinculación de la escuela con el mundo del trabajo:

- el trabajo como realización de la persona y de la sociedad y como eje vertebrador del proceso social (art. 5°, j);
- el trabajo como metodología pedagógica (art. 15°, e);
- la educación en el trabajo y para el trabajo (art. 16°, d);
- lo formal y reconversión laboral (art. 30°, b);
- la posibilidad de validar conocimientos y competencias adquiridos fuera del sistema educativo (art. 12°).

3 LINEAMIENTOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACION EN LA PROVINCIA DE FORMOSA.....

La Política Educativa para la transformación en la Provincia de Formosa se sustenta en un marco de reflexión:

- a) **Histórico:** aporta una visión crítica de las teorías de aprendizaje; evalúa cómo asumir, resolver y tomar decisiones desde un presente en cambio; proyecta cómo hacerse cargo del futuro social a partir de teorías educativas convalidadas.
- b) **Político:** descubre y gesta “buenas” utopías pedagógicas.
- c) **Social:** aporta un proyecto social compartido.
- d) **Legal:** favorece la modificación de la vida escolar de acuerdo con límites pertinentes.

Este marco de reflexión histórico, político, social y legal se contextualiza en los lineamientos de la Política Educativa Nacional, que se define por la:

- ☐ descentralización;
- ☒ regionalización;
- ☐ reconocimiento de la diversidad histórica de situaciones y oportunidades por un lado, y por otro, el conjunto de valores significados por cada contexto cultural y social.

Estos lineamientos de la Política Educativa Nacional se definen y concretan en la explicitación de la Política Educativa Provincial cuyos “principios básicos” son:

- propiciar la autonomía de juicio;
- promover la participación;
- garantizar instancias de solidaridad;
- generar acciones de compromiso social;
- asegurar equidad en las oportunidades y calidad en la educación;
- ☒ profundizar las políticas compensatorias en favor de los sectores más necesitados;
- ☐ promover el nuevo modelo de gestión y organización institucional y curricular;
- ☐ revalorizar la profesionalización docente.

La Política Educativa Provincial, como parte integrante de las “Políticas de Gobierno”, genera el “Proyecto Político Pedagógico”, que a través de la participación democrática se concreta en el “Diseño Educativo Provincial”.

En este sentido el diseño curricular de la provincia se propone generar las condiciones necesarias que aseguren la permanencia del alumno/a en el sistema para que alcance iguales logros de aprendizaje al terminar su escolaridad obligatoria. Es responsabilidad indispensable del Estado que provea una política educativa que sea respetada como bien y espacio, donde acontece lo público que haga partícipe, corresponsable, subsidiaria y solidaria a toda la sociedad sin exclusiones.

El Programa de Transformación Educativa del Gobierno de la Provincia desde la perspectiva política y desde los objetivos sociales planteados, sustenta: el cambio del sistema

Educativo, con propiedad, integral e integrado a las necesidades y particularidades de cada contexto regional, provincial e institucional.

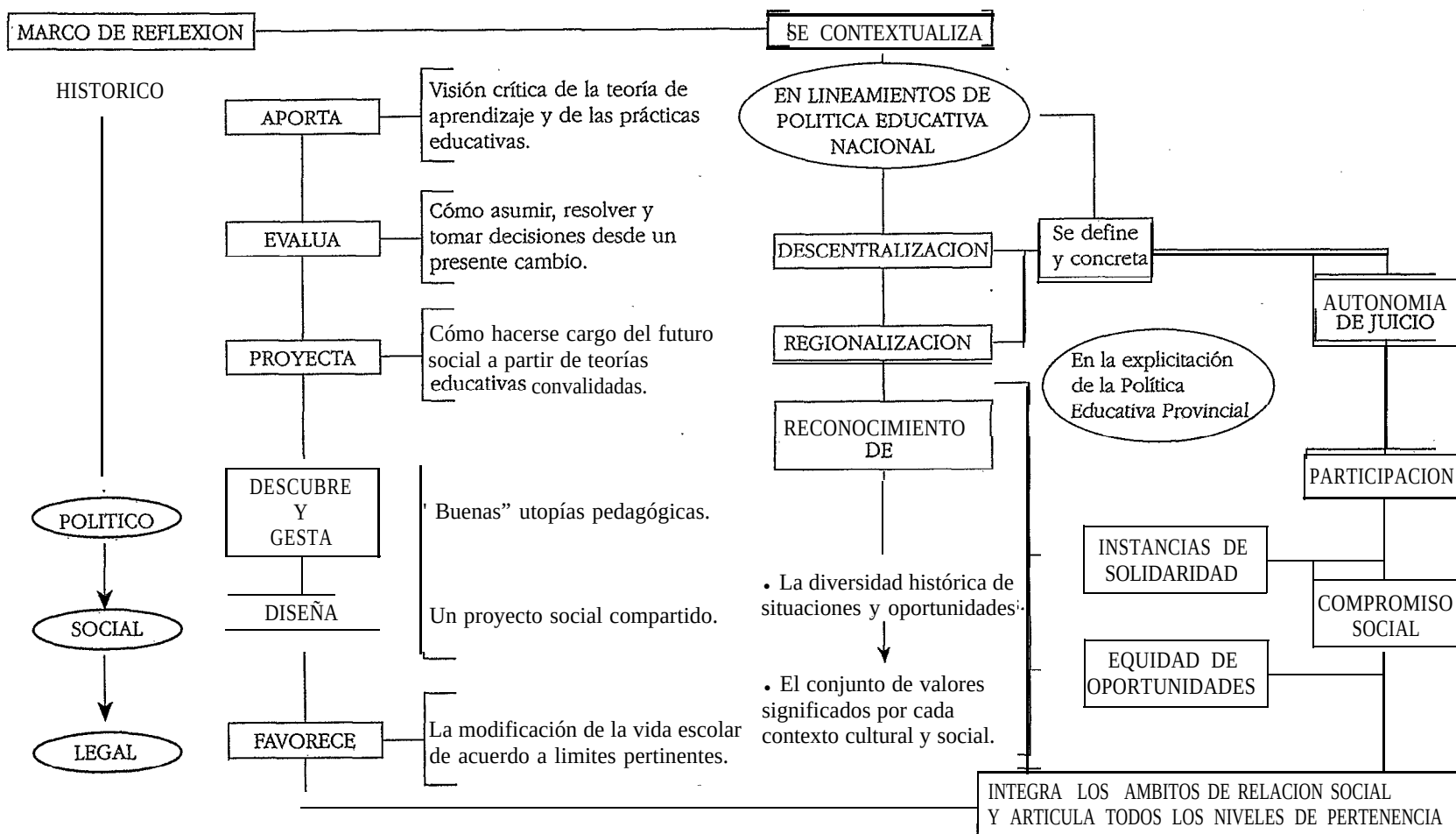
Los Proyectos y líneas de acción deben aportar una nueva concepción educativa en favor de la construcción de un presente y un futuro de la sociedad a la que aspiramos más humanizada, más justa y más solidaria, fortalecida en sus organizaciones y grupos de solución: la familia, el vecindario, la comunidad y el espacio.

Esto da vida a la justicia política y a la justicia social cuyas bases son la participación democrática y la cultura del trabajo y de la solidaridad. '

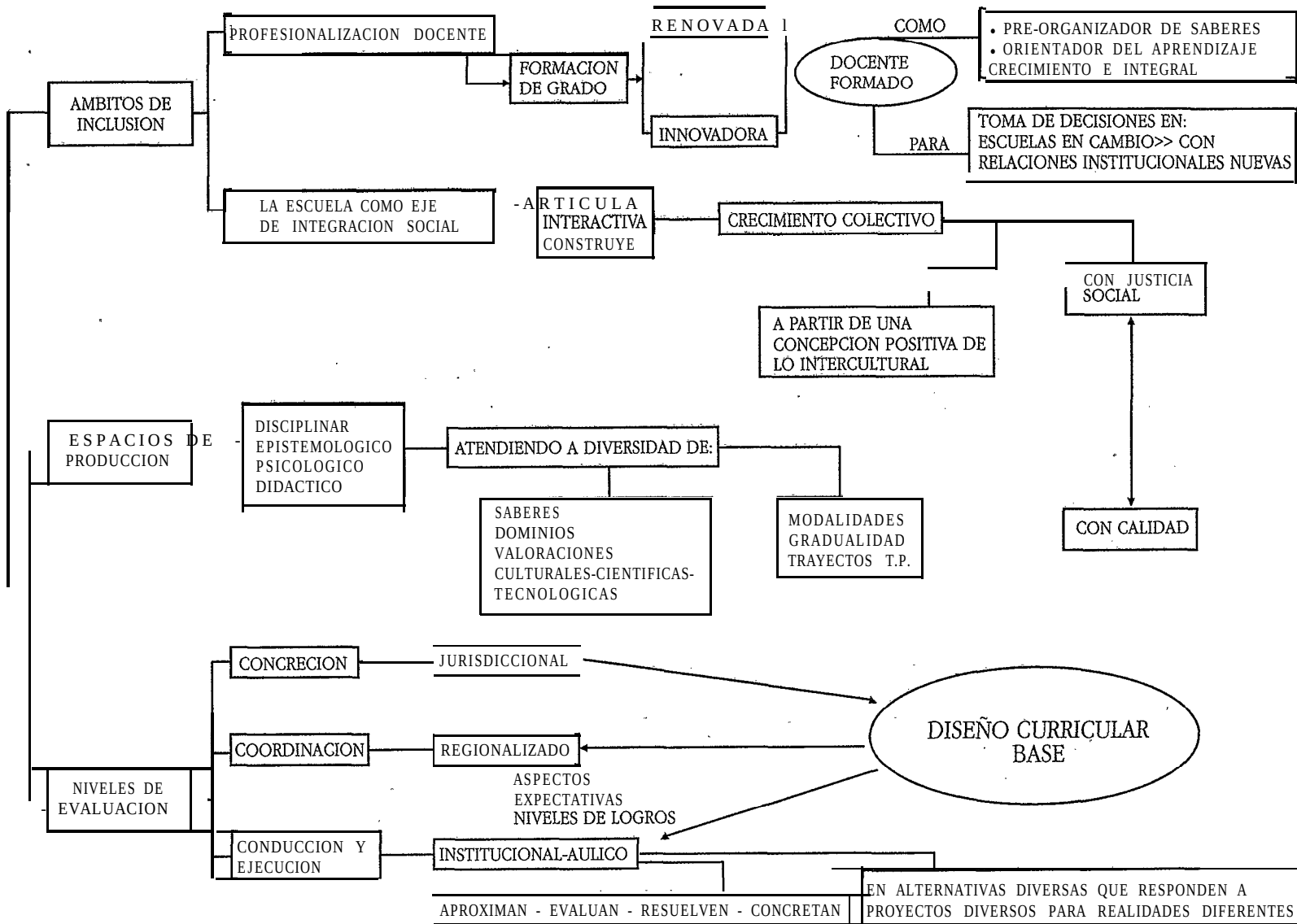
Es misión del Estado orientar el cambio en el marco de la Constitución Provincial, la Ley Federal de Educación y una concepción de Desarrollo Humano que favorezca la ciudadanía integral, política y económica. Es tarea del docente orientar y aportar a la formación personal y a la conciencia social.

La Transformación Educativa en Formosa sostiene la política de Una convivencia social, en matrices básicas para aprender a vivir, a respetar y a convivir, a reconocerse y conocerse.

LINEAMIENTOS DE POLITICA EDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACION DE FORMOSA



ESTRATEGIAS



- **FUNDAMENTOS FILOSOFICOS, ANTROPOLOGICOS, EPISTEMOLOGICOS, SOCIOLOGICOS Y PSICOLOGICOS DEL DISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL INICIAL Y LA E.G.B. DE FORMOSA**

1 4.1 QUE PERSONA QUEREMOS FORMAR

Esta pregunta nos remite a otras.. ¿quiénes somos? ¿qué personas queremos ser? ¿cómo formamos personas? Todos estos interrogantes ponen en juego la ideología, la orientación de la transformación educativa.

Organizamos las definiciones políticas de la transformación en función de cuatro capacidades, consideradas básicas para la educación del siglo XXI:

- Aprender a Ser.
- Aprender a Conocer.
- Aprender a vivir con otros.
- Aprender a hacer.“

Estas capacidades son habilidades complejas que modifican la forma en que la persona se ubica, comprende y actúa en diferentes contextos y situaciones. *) Es decir, le permiten comprender y situarse ante la diversidad y complejidad de lo real. No se dan solas, sino imbricadas entre sí; cada una supone en algún punto a las otras y, en última instancia, dependen de la estructura y la condición humana.

En adelante, estas capacidades son tomadas como ejes para desarrollar los fundamentos (filosóficos, antropológicos, epistemológicos, sociológicos⁽³⁾ y éticos) del diseño curricular de la provincia de Formosa:

4.7.1 APRENDER A SER... **2**

“Actualmente, la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino se concibe como un **proceso del ser que**, a través de la diversidad de experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más el mismo.

La educación tiene fundamentos sólidos en la evidencia psicológica y filosófica de que el hombre es un ser inacabado y que sólo puede realizarse al precio de un **aprendizaje constante**.”⁽¹⁾

La conciencia de esta situación de inacabados, de poder llegar a ser algo diferente de lo que somos nos abre muchas posibilidades. En esta riqueza de posibilidades también radica nuestra fragilidad, porque nos sentimos inestables, sentimos el déficit de no alcanzar la plenitud espiritual y/o material. Al mismo tiempo la realidad donde residimos se transforma permanentemente.

(1) Delors, Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO, **1993**.

(2) Revista *Zona Educativa*, No. **5**, M.C.E.N., **1996**.

(3) Doc. A. 8. Criterios para la planificación de diseños curriculares. Págs. **5-6**.

(4) Faure, Edgar. Informe 1972. UNESCO.

En este espacio.. (Formosa, Argentina, Mercosur..) donde realizamos nuestra práctica como hombres y mujeres de este tiempo, integrantes de un pueblo con el que compartimos el desafío de proyectarnos históricamente con nuestras fortalezas y debilidades, nos preguntamos:

¿Cómo desplegar nuestras posibilidades en un proyecto personal y colectivo a la vez? ¿Cómo adecuar la Educación al mismo?

Nuestra tendencia natural es buscar una receta, encontrar la respuesta, ser estables y homogéneos nos da seguridad. Pero esto es imposible; lo propio del hombre, como parte del sistema vital, que debe asegurar su sostenibilidad en el tiempo; de la persona, como 'ser espiritual en camino a mayores niveles de humanización, es que; para ser sustentable y recuperarse a sí mismo debe hacerse permanentemente, ir realizándose, renovándose, ser heterogéneo; buscar la unidad en la diversidad.

Entonces, la capacidad de aprender a ser, está relacionada con la habilidad innovadora y creativa de cada formoseño; que promueva el progreso de la sociedad en el sentido de un desarrollo social humanizado y sustentable a partir 'de la autocomprensión individual y social del hombre como unidad bio-sico-social-espiritual y trascendente.

¿Con qué contamos para comenzar a proyectarnos creativamente?

En primer lugar:

- Evitar la inercia, la tentación de identificar lo que **ya** somos con la realización humana de esta época.
- Pensar que el futuro será el despliegue lineal de las posibilidades presentes en este momento.
- Asumir el riesgo que, aun cuando nos pensamos como un juego de posibilidades estamos sometidos a la presión de otras encrucijadas insospechadas (azar, incertidumbre).
- Rescatar del siglo XX dos aprendizajes:

Ningún sistema teórico puede explicar o satisfacer la complejidad de la realidad.⁽⁵⁾

- Ninguna realización humana se puede considerar definitiva e incuestionable (comunismo, socialismo, liberalismo).

La consecuencia de estos aprendizajes, fue la disolución de los referentes''' que durante mucho tiempo garantizaron el saber de nosotros mismos, lo cual nos obliga a **reorganizarlo**.

El segundo paso que debemos dar es, por' lo tanto:

Reaprender a conocer quiénes somos, cómo somos, dónde somos, cómo conocemos y actuamos.

(5) Ruptura del paradigma científico de la simplicidad, (positivismo neopositivismo) que es fundamentalmente reduccionista de la realidad. Al enfatizar sobre un determinado aspecto o problema lo descontextualiza; es ahistórico. Cf. Morir-i, E., Ciencia con conciencia. Anthropos. Barcelona, 1984.

-Aceptar la realidad como un todo complejo conduce a un enfoque globalizador y contextualizado. Implica entender como inherentes al desarrollo de la investigación científica cuestiones que hacen al contexto social e histórico, a intereses políticos, económicos, etc.

(6) Disolución de los referentes: son los cambios en el orden político internacional, cambios en los modelos socioeconómicos (globalización de la economía), transformación en las formas de producción, acelerados cambios científicos y tecnológicos.

4.1.2 APRENDER A CONOCER

El saber de nosotros mismos es, primero, saber de nuestra cotidianeidad. Aprendemos a conocer desde nuestra experiencia, en interacción con las personas, las cosas y situaciones que nos rodean.

La experiencia cotidiana no es universal, se da enmarcada por coordenadas de espacio y tiempo que constituyen nuestro **horizonte de vida**, de los hechos, de lo humano, cambia de acuerdo con los lugares, es **heterogénea**. Por ejemplo: las vivencias de los que habitan el paisaje geográfico de Ramón Lista y Matacos, región con fuerte influencia cultural y migratoria salto-santiagueña y una raíz aborígen fundamentalmente wichí es diferente a las vivencias de los que habitan el paisaje de Pilcomayo y Pilagá, región con fuerte influencia cultural y migratoria guaraníco-paraguaya y raíz aborígen toba.

Hay un tipo de experiencia cotidiana para cada contexto espacio-temporal. A la vez, dentro de ese contexto, cada persona, tiene una forma singular de construirlo y de vivenciarlo, de comprender a los otros, a las cosas, al mundo, a lo trascendente. Es la subjetividad que surge en la interacción con otras subjetividades.

La experiencia cotidiana no es solamente el mundo de cosas y situaciones “ahí presentes”, en el campo de la percepción; sino que incluye un mundo de asuntos, valoraciones y bienes, etc. que son “co-presentes” y constituyen un trasfondo, un **horizonte de experiencias**⁽⁷⁾ compartidas con todos los hombres que viven en la misma situación histórica; lleva la impronta de una visión del mundo y de la vida que heredamos por la **tradicción**.

Esa visión del mundo y, de la vida, es una “totalidad de sentido” que le confiere identidad propia. Tener identidad no significa que está terminada, acabada; ella misma continúa gestándose con estilo y formas, propias en cada época histórica. Es la **historicidad** de nuestra experiencia cotidiana.

Finalmente, toda experiencia humana implica un trato familiar con los otros, con la naturaleza, con lo trascendente; familiaridad que nos posibilita una comprensión pre-reflexiva o pre-cognitiva, porque todavía no es objeto de conocimiento y la realizamos a través del habla, del lenguaje. Es la **lingüisticidad** de la experiencia cotidiana.

“En un sentido positivo cada palabra es un prejuicio (o juicio previo); es como el aire que respiramos, el bagaje de valoraciones con que contamos para comprender e interpretar el mundo” (Gadamer: 1977).

“Aún antes de comprendernos en la reflexión o en la ciencia, nos comprendemos de manera natural en la familia, la comunidad, la sociedad civil, política, etc.” (Ibid).

Cada contexto social, categoriza la realidad de diferente manera. No es lo mismo la caracterización de lo público y lo privado, lo permitido y lo prohibido, de la realidad política; en una comunidad rural como Bartolomé de las Casas, en una sociedad urbana como el barrio San Martín de la Ciudad de Formosa, o en un barrio periurbano (de Formosa, Capital) como el Simón Bolívar; cuyos habitantes provienen de diferentes zonas rurales y culturales del interior provincial.

(7). Lo “co-presente” es el trasfondo experiencial de nuestras vivencias cotidianas: nuestra historia personal, la historia de nuestra comunidad (de Formosa); los mundos vitales que fuimos habitando y alimentándonos con sus valores y **cultura**, la de las lenguas que hablamos (si somos bilingües). Todo ese horizonte de experiencias nos es “co-presente” a la hora de pensar y actuar.

No es lo mismo la categorización de una comunidad toba del Chaco, de Pozo del Tigre (Fsa.), o del barrio Namqom en la ciudad de Formosa

La importancia de ese saber de lo social radica en que establece una forma colectiva de ordenar lo real, desde donde los sujetos organizan sus prácticas y, al mismo tiempo permite un reconocimiento colectivo de la realidad.

Son los “marcos de referencia” que utilizan para dar sentido a la realidad desde la vivencia de la cotidianeidad.

En consecuencia no es posible pensar en una Teoría del conocimiento, donde la relación sujeto-objeto esté al margen de la experiencia cotidiana de los hombres, tramada históricamente por la vida social de la comunidad a la que pertenece. Y plasmada, en formaciones lingüísticas propias.

El reconocimiento de la complejidad cultural de nuestras sociedades contemporáneas tiene que llevarnos a comprender la influencia del contexto socio-cultural (marcos de referencia) en los procesos de “apropiación” del conocimiento.

La diversidad cultural se expresa a través de competencias culturales diferentes, que involucran “matrices de aprendizaje⁽⁸⁾” diferentes: esto es, hábitos de clase, matrices relacionadas a la memoria gestual, auditiva, visual, etc.; mundos imaginarios (mitos, leyendas, etc.), religiosidad popular, donde se deposita la experiencia significativa del grupo.

Son los llamados saberes socialmente significativos; conocimientos que tienen prácticas propias y poseen una estructuración lógica que no sigue los principios de la ciencia oficial.⁽⁹⁾

El desconocimiento de lo socialmente significativo, la indiferencia o desvalorización de las diversas competencias culturales, repercute negativamente tanto en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los alumnos, como en su motivación para aprender.

Cuando la escuela no legitima los saberes de aquellos sectores sociales **cuyos** conocimientos, habilidades y pautas sociales no son útiles para ocupar lugares de poder o status social; el sujeto se ubica tímidamente en una relación más receptiva que activa respecto al objeto de conocimiento. Afectado en su autoestima, no será un sujeto que pregunta e interpela a la realidad, tampoco se permitirá cuestionar los aspectos del orden social que se contraponen a sus intereses.

En el proceso de aprender a ser, el hombre funciona esencialmente como un sujeto que conoce. Constituirse en sujeto de conocimiento es un proceso progresivo de apropiación de la realidad; la cual no le es dada sino construida a través de aproximaciones sucesivas. Simultáneamente, también la apropiación subjetiva va cambiando para que aquella “apropiación de la realidad” sea tal y no meramente inclusión de información.

Esa redimension del sujeto permite una transformación de sí mismo y de la realidad.

(8) Ana Quiroga explica que la matriz es un modelo interno de aprendizaje, el modo como cada sujeto organiza su universo de conocimiento. Se sustenta **eh** una estructura biológica y está socialmente determinada. Incluye aspectos conceptuales, afectivos, emocionales y esquemas de acción. Se construye **eh** una trayectoria de aprendizajes y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos.

(9) Saberes socialmente significativos incluye lo que Sergio Martinic describe como saber instrumental (la lengua) y la sabiduría popular, donde se juega no solo lo racional, lógico y verbal sino también lo físico, intuitivo, emocional, imaginativo y creativo.

Un maestro enseña a conocer cuando enseña a pensar desde las distintas disciplinas, permitiendo al alumno formularse preguntas, acceder a nuevos problemas y también rebelarse a la pregunta del otro.

Esta interacción conjunta; con los otros y con la realidad posibilita al alumno ampliar sus marcos de referencia, interpretarlos y re-significarlos. Por lo tanto ser más creativos, críticos y productivos.⁽¹⁰⁾

La operación pedagógica que efectúa el docente para acercar el conocimiento de la disciplina a los alumnos se denomina transposición didáctica. En esta mediación el docente debe realizar un recorte de la disciplina para lo cual tiene en cuenta:

- variables que considera sustanciosas y relevantes desde el punto de vista epistemológico (del objeto del conocimiento científico);
- los saberes previos de los alumnos;
- matrices culturales e individuales de aprendizaje;
- lo que está cargado de sentido social y responde a los intereses de los alumnos (significativo).

Luego, en la mediación pedagógica, el docente hace interactuar las variables seleccionadas como contenido con los saberes previos de los alumnos y sus competencias culturales.

Juega allí tanto la habilidad y creatividad del docente, para ir planteando problemas, como la de los alumnos para ir sorteando obstáculos, visualizando las contradicciones y las múltiples interconexiones de lo real. No hay una relación lineal docente-conocimiento-alumno, sino un proceso dialéctico en el que docente y alumnos se suman en una aventura de descubrimiento compartido.

En un estado democrático, la función social de la escuela -espacio de lo público en cuanto concretiza las políticas educativas- es distribuir y producir un conocimiento fundamentado en los siguientes criterios:

- Que sea enseñable a todos, sin renunciar a los saberes previos y considerando los distintos puntos de partida del aprendizaje. El conocimiento como bien social es de todos y para todos, reconocerlo implica responder a los principios de equidad e igualdad.
- Que sea común. El carácter potencialmente integrador de todo conocimiento, por su capacidad de análisis y discriminación, nos permite descubrir articulaciones e interrelaciones en la realidad. En este sentido, en la escuela formoseña, lo común permitirá integrar diferencias, articular y vincular distintas disciplinas, saberes y realidades.
- ❑ Que sea crítico; porque se expone a la crítica fundada de otros puntos de vistas y de otras teorías. El conocimiento auténtico no es dogmático, está permanentemente sujeto a revisión. El hecho de que el conocimiento científico y tecnológico sea provisorio tiene que ver con su historicidad; la interacción con otros y con dife-

(10) Para Pichón Riviere: "... la interacción entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo; se vuelve significativa, operativa, al orientarse a una práctica. ... La práctica es 'una experiencia crítica que se configura en espiral continua, que permite realizar el cambio, y que consiste en el desenvolvimiento pleno de la existencia humana a través de los hombres entre sí y con la naturaleza". Op. cit., pág. 12.

rentes tipos de saberes lo aleja de la certidumbre y la homogeneidad.

El conocimiento crítico rescata siempre el valor del conflicto, del error, de las interferencias propias de cada contexto en el aprendizaje del conocimiento científico.

Estos criterios darán al conocimiento distribuido y producido en la escuela un carácter profundamente democrático porque se practicará el respeto por el pluralismo y la discusión mediante argumentos en un diálogo abierto y franco.

Sin embargo, no basta para cumplir con la socialización en Formosa que el conocimiento responda a estos criterios, debe también aprender a vincularse con la práctica social; ser utópico y solidario, para poder resguardar un lugar a las transformaciones sociales a través del amor y el trabajo compartido. Un tiempo para la esperanza y la construcción de un proyecto común solidario.

4.1.3 APRENDER A VIVIR CON OTROS.....

En sociedades como la nuestra cuyas diferencias no son sólo económicas y sociales, sino también culturales y étnicas, de género, religiosas, etc., la formación integral de la persona demanda de la capacidad de aprender a convivir con otros diferentes.

Escuchar a otros y comunicarnos a través del **diálogo** y del esfuerzo **por el entendimiento** mutuo son actos que fundan el intercambio desde el nivel inicial a los grados más altos.

No se trata de tolerancia, sino de justicia y solidaridad; para crear un orden social donde cada ser vivo, cada persona, tenga derecho a existir dignamente y expresarse sin violencias externas ni internas.

El aprendizaje de la convivencia se realiza en todo momento y lugar; educa por su presencia.

La mayoría de las acciones entre niños y adultos transmiten modelos de relaciones democráticos o autoritarios en la vida cotidiana.

Así, el niño puede aprender a reprimir o a estimular; a condenar o a perdonar; a escuchar, o a ignorar y callar al otro. Todo esto forma parte de una pedagogía espontánea de la convivencia que circula en las prácticas pedagógicas escolares sin que los sujetos se lo propongan (currículum oculto). Y, que una vez incorporadas en la subjetividad del niño funcionan bajo la forma de una conciencia práctica o de hábitos, que son fácilmente transferibles a otros contextos sociales.

Aprender a convivir con otros diferentes es el aprendizaje de la convivencia democrática; dimensión que atraviesa todos los contenidos del currículum escolar.

Será preciso entonces que, desde la gestión escolar hasta las prácticas pedagógicas en el aula, se organicen en forma de trabajos en equipo (dos, tres o más personas) para promover la práctica del diálogo, la escucha y el consenso. Además, la productividad y el rendimiento de los alumnos es superior en la organización de grupos cooperativos que en la individualista y competitiva.

El trabajo en equipo requiere; un intercambio multidireccional entre sus miembros; realizar acuerdos sobre los objetivos, los métodos, y fluida comunicación de la tarea común.

Lo que conlleva a un proceso de socialización horizontal, adquisición de competencias y destrezas para el trato interpersonal; control de impulsos agresivos y adaptación a las normas; superación del egocentrismo al relativizar los propios puntos de vista, logrando un pensamiento flexible y pluralista que compatibiliza los intereses de todos.

Por otra parte, todas las competencias y destrezas necesarias para el desempeño de la vida democrática y la participación en un proyecto común solidario son también requeridas para el desempeño efectivo en el nuevo modelo de organización del trabajo.

4.1.4 APRENDER A HACER

El nuevo contexto económico internacional, las transformaciones científico tecnológicas, la nueva organización del trabajo y de los modelos de producción; la exigencia de mayor productividad y competitividad para insertarnos en el mercado internacional; modificaron cualitativamente las demandas que debe satisfacer el sistema educativo.

Responder al desafío de formar jóvenes capacitados para participar en estos modelos productivos; e insertarse con creatividad, integridad y solidaridad en el nuevo mercado laboral requiere el desarrollo de competencias propias del saber hacer.

Es la demanda de una nueva formación; de un “hacer” relacionado con el “saber”, que permita unir el conocimiento a la acción. Aprender a hacer con la capacidad de transformar las propias ideas, la información calificada y el conocimiento de la realidad en soluciones concretas y efectivas.

La Ley expresa la necesidad de valorar el trabajo como realización del hombre y la sociedad, como eje vertebrador del proceso social y educativo. A través del tiempo hubo en la escuela una desconexión entre los saberes escolares y los saberes para el trabajo, un distanciamiento entre la oferta -educativa y los requerimientos de la vida misma. Será necesario entonces, resignificar las prácticas pedagógicas para hacerse cargo de las relaciones entre el trabajo y el aprendizaje, para achicar la brecha entre teoría y práctica, entre saber y hacer pues, la materia prima estratégica del desarrollo está en el conocimiento, en la capacidad creativa del hombre incorporados como un saber hacer.

Una intervención didáctico-pedagógica efectiva, deberá superar las teorizaciones para centrarse en el aprender haciendo como estrategia, permitiendo la síntesis entre teoría y práctica; fomentando la reflexión sobre la realidad; estimulando el juicio crítico; entonces será medio de organización, desarrollo y promoción social.

Aprender a hacer, involucra el uso racional, organizado, planificado y creativo de todos los recursos propios de un grupo humano tendientes a dar respuestas a las necesidades y demandas sociales reales.

La incorporación de las nuevas tecnologías es un acontecimiento político cultural al cual debemos atender propugnando la “articulación” de los viejos y los nuevos modelos tecnológicos. Si Latinoamérica se rinde ante la tecnología de punta y renuncia a la adaptación, articulación y transformación de los desarrollos del primer mundo combinándolos con lo propio, lo distinto y lo antiguo renunciará definitivamente a su libertad (Puigrós.A, 1992).

Nuestra provincia privilegia la tecnología que se orienta a:

responder a la necesidad demandada;

- que producir beneficios colaterales;
- que minimizar los efectos negativos.

Por ejemplo, la demanda de una agricultor que tiene un ataque de oruga en su cultivo es el control del insecto. Una respuesta podría ser utilizar un agroquímico fuerte. Otra, realizar un control integrado con agroquímicos, componentes biológicos y otros. Otra, realizar un control natural. Cualquiera de estas tres tecnologías podría tener el mismo resultado: detener el avance del insecto. Una selección apropiada elige aquella que es compatible con la protección del ambiente, es más económica, no tiene efectos nocivos en la salud de las personas y, en lo posible, produce beneficios colaterales. Una valiosa tradición en las familias de origen guaraní es tener en su huerta una gran variedad de especies medicinales y aromáticas que son eficientes en el cuidado de la salud vegetal, además de la salud de las personas y de toda la diversidad biológica.

Una apropiada selección de tecnologías tiene en cuenta que las mismas:

- sean pertinentes porque las soluciones responden a las demandas de la gente;
- son buscadas por ellos mismos y realizadas según su idiosincrasia;
- mejora los sistemas de producción local y la calidad de vida de la gente.

Tienen un enfoque globalizador porque:

- atienden al deterioro de los recursos y favorece la biodiversidad;
- reduce la dependencia y favorece la autonomía;
- rescata los saberes populares;
- fomenta la organización y la participación;
- promueve la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y el amor;
- es capaz de utilizar las nuevas herramientas tecnológicas sin quebrar los principios del saber hacer.

EL SUJETO DE LA EDUCACION INICIAL

El desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto socio-cultural determinado.

El crecimiento personal debe por ello ser entendido como el proceso mediante el cual los seres humanos hacen suyos los saberes y formas culturales del grupo social al que pertenecen.

Un sujeto se estructura siempre a partir de otro, con un inconciente, como sujeto del deseo. Ello va plasmando las vicisitudes de su desarrollo y constituye la historia evolutiva de cada uno que, unida a las características de la estructuración de cada estadio influirá en el aprendizaje. Se aprende por tanto, desde una organización lógico-Cognitiva propia de la etapa que se atraviesa, desde el deseo (aspecto emocional y subjetivo) y gracias a la intervención de los otros.

Es decir que en el proceso de aprendizaje tiene mucha importancia para el niño el respeto por su contexto cultural, el reconocimiento de sí como sujeto deseante y la actitud y acciones que el maestro despliegue. Por ello el método no es el centro de la cuestión educativa sino los procesos que intervienen en la construcción del conocimiento.

4.2.1 EL NIÑO Y EL CONOCIMIENTO.....

La **construcción** del conocimiento compromete a un sujeto y a un objeto en un proceso de **interacción**.

El conocimiento no es una copia de la realidad, no es una máquina en la que va a quedar impreso lo que se nos presente, siempre va a haber una actividad del sujeto, y, por ende, un componente interpretativo propio.

El sujeto educativo, que es sujeto cognoscente, así como sujeto social y sujeto de-seante, actúa como ser integrado en el acto de conocimiento y es activo en su relación con el objeto.

Indaga propiedades, plantea hipótesis, experimenta con ellas, interpreta, demanda información, selecciona e integra lo que la institución educativa le presenta. Luego reconstruye y reorganiza esa información procesándola en búsqueda de coherencia. El aprendizaje es un modo particular de construcción de conocimientos, en una situación donde hay una intervención intencional externa. El docente presentará situaciones que considera favorecerán este proceso.

Entre las características de las primeras estructuras de pensamientos aparecen con frecuencia **juicios parciales o incompletos** que realizan los niños. En oportunidades porque no cuentan con toda la información necesaria, o porque aun cuando la poseen no pueden relacionarla, en ocasiones porque la percepción distorsiona el análisis que pueden realizar.

Sobre estos y otros errores se constituirán los futuros aprendizajes. Descubrir que la experiencia demuestra que la solución dada no es adecuada o suficiente, lo llevará a modificar sus hipótesis para enfrentar la nueva situación.

Otra característica del niño pequeño es que **aprende en forma global** a partir de sus intereses y de las situaciones que, como problema se le planteen. Para su resolución apela a conocimientos de diferentes áreas, pero la interrelación es tan profunda que los logros en cualquiera de las áreas suponen avances en las otras.

No hay duda de que el maestro debe tener en cuenta la capacidad o nivel de maduración del alumno en las distintas edades, pero también el aprendizaje es un motor y estímulo del desarrollo cognitivo. Las posibilidades cognitivas de un sujeto son mayores con la ayuda de otro más capaz sea maestro u otro compañero. De ahí la importancia de la interacción y el sentido del concepto de zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre la capacidad de resolver independientemente un problema y la resolución del mismo bajo la guía de un adulto u otro alumno.

Con el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo**, se hace referencia a los procesos de desarrollo psicológico de un sujeto que depende de los elementos que le proveen la participación en una actividad conjunta con otros más capaces.

En el intercambio de un sujeto con el mundo siempre hay otra persona. Siempre existe “alguien” que propicia el conocimiento y organización del mundo físico de acuerdo con las orientaciones que el mundo social nos propone.

Este concepto es útil porque detecta una zona **o potencial de aprendizaje** (a partir de la intervención del adulto/maestro) que es un fértil campo de acción educativa.

Por otra parte el niño necesita aprender contenidos que tengan sentido para él, que puedan integrarse a la estructura Cognitiva relacionándolos con los que ya tiene incorporados.

El **aprendizaje significativo** requiere una intensa actividad por parte del alumno, implica establecer relaciones entre lo nuevo y lo que ya sabe, ampliar, reformular y diferenciar los nuevos contenidos. Cuanto más numerosas sean las relaciones entre lo nuevo y la estructura Cognitiva mayor será su funcionalidad, ya que, **el aprendizaje debe también ser funcional**, es decir que lo aprendido pueda ser efectivamente utilizado cuando las circunstancias lo exijan

4.2.2 EL NIÑO Y SU MUNDO AFECTIVO Y SOCIAL

Hemos dicho que los procesos de conocimiento y de aprendizaje no pueden desvincularse de los factores socio-culturales y emocionales.

Para nuestros niños, especialmente de sectores marginales, la propuesta escolar suele aparecer extraña en relación con su medio. Es necesario, sobre todo en el Nivel Inicial y Primer Ciclo, revisar esa distancia entre las características del entorno familiar y comunitario y los del modelo educativo.

Los niños/as a veces se manifiestan inhibidos o poco comunicativos o expresivos en el medio escolar. Necesitan ser “escuchados” de otra manera y aceptados, queridos y reconocidos en su identidad.

Necesitan ser aceptados desde su “lenguaje” cotidiano y familiar.

Necesitan que el maestro “descifre”, a partir de lo que ellos relatan, cuáles son sus intereses, inquietudes, angustias, deseos.

Necesitan ser escuchados y entendidos en sus reclamos, planteos y propuestas.

Necesitan que se estimulen su confianza, su modo de ser particular y único.

Los niños llegan a la escuela con su propia historia, la que han construido hasta ese momento en relación con un medio significativo para ellos (su barrio, su familia), con sus propios códigos y representaciones. Ese es su mundo particular y necesitan que el maestro lo conozca, reconozca y parta de él y lo ayude a integrar los nuevos aprendizajes a esa historia que le pertenece, a ese modo de ser particular, que es suyo y de sus padres, sin ignorarlo, ni descalificarlo.

La escuela debe aprovechar esta realidad del niño aun con sus expresiones o comportamientos supuestamente no adecuados al medio escolar, de otro modo el niño puede sentir y pensar que todo lo aprendido hasta el momento debe ser descartado, lo que no favorece su disposición para aprendizajes posteriores.

Por lo tanto, se debe construir en el aula significados compartidos, ofreciendo (el maestro) nuevos saberes, como alternativas sin -“desconocer” los, existentes en los niños.

Es necesario rescatar para la escuela la forma de aprendizaje que se ha construido en el medio familiar en que el cuerpo y el movimiento, se constituyeron en medio de conocimiento y comunicación, y facilitan desde ese lugar la posibilidad de fantasear, de preguntar, de pensar.

Es preciso asociar al ámbito escolar, otras oportunidades de aprendizaje como el juego, el deporte, los medios de comunicación, en los que se aprende lo que está más ligado a la vida, a la experiencia. Vincular intimamente lo que se vive y lo que se enseña. Asociar la teoría y la práctica, la mente y el cuerpo, el trabajo manual y el trabajo intelectual; es decir, integrar el hacer, el sentir y el pensar, el aprendizaje-tarea y el placer.

Es imprescindible reivindicar para el proceso de aprendizaje además de las actividades del pensamiento, la movilización de los afectos, los lenguajes corporales y gestuales y las experiencias grupales. Por tanto se hace ineludible reflexionar sobre los modelos de aprendizaje y vínculos que se privilegian en nuestra sociedad.

Si todo el conocimiento se construye junto con el impulso afectivo, la relación de cariño docente-alumno es un factor de fundamental importancia.

Esta situación de afectividad trasladada desde el maestro hacia la institución escolar, permitirá que, en ésta, los niños/as se expresen libremente, sin ansiedades ni miedos, y favorecerá, junto al proceso de enseñanza, la alegría de los niños y las vivencias propias de la vida escolar.

4.3 ATENCION DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Función social de la escuela formoseña en el marco de una nueva contextualización social, histórica, política y económica.

La escuela es hija del Proyecto Educativo de la Modernidad que se había constituido sobre una noción totalizadora de universalidad que “ordenaba” las diferencias en procura de la homogeneización:

- universalidad del derecho a aprender: la educación popular o común fundada en la igualdad de la naturaleza humana;
- universalidad del conocimiento científico: objetivo, verdadero, formulado en leyes universales;
- universalidad de la razón: todo los hombres conocen de igual manera a través de la razón.

En ese contexto histórico, regido por lo “común” y por la vigencia de contenidos universalistas, el mandato fundacional de la escuela cumplía una función integradora y homogeneizadora.

Para ello creó formas de encerrar de las diversidades en:

- las modalidades de agrupamiento;
- la distribución del espacio y el tiempo;
- la clasificación del saber en partes independientes (atomización);
- la preponderancia del texto escolar;
- los modos de evaluación;
- la organización del trabajo docente,

. Ese mandato homogeneizador, que ponía entre paréntesis las desigualdades sociales, la diversidad de saberes, etc.; terminó segmentando el sistema educativo (los que aprenden y los que no, los que permanecen en la escuela y los que salen de ella ...) y hoy está en crisis; porque es la sociedad moderna la que está en crisis.

Esto plantea a la escuela un desafío ineludible, ya no puede ignorar que las nuevas generaciones experimentan la vida en un sentido diferente de las representaciones ofrecidas por la versión moderna de la escuela. Se acabaron las “certidumbres” que nos ofrecían una representación lineal y progresista del futuro.

Hoy, la función de la escuela en Formosa en relación con la diversidad de realidades a las que atiende es reconocerlas y darles su espacio a todas. No realizar un tratamiento uniforme de las situaciones de aprendizaje para poder hacer inteligibles los significados que distribuye.

La escuela puede poner en escena una pluralidad de lógicas, permitir que se manifiesten a través del juego del diálogo y las diferencias, por ejemplo: la cultura tradicional con la moderna, la popular con la ilustrada, la criolla con la aborígen, la del inmigrante con la nacional, la urbana con la rural. Por lo tanto trabajar la diversidad no es quedarse en ningún particularismo, sino hacer efectiva la universalización del derecho a conocer e interpretar las diferencias, de modo que podamos dialogar con ellas.

Lo universal se jugaría en la construcción de una cultura más humanizada que compatibilice las diversidades y distribuya competencias que favorezcan el intercambio de los saberes socialmente significativos y de las disciplinas, sin disociar la producción de conocimientos de la capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana. El niño, sujeto de conocimiento, es también sujeto de participación social.

En este sentido, el diseño curricular de la Provincia de Formosa pretende ser un campo abierto, aspirando a recuperar las múltiples realidades de su contexto social, cultural, histórico y económico.

En lo que hace al conocimiento, valorar la interpretación más que la verificación; la construcción de hipótesis y conjeturas, más que la formulación de proposiciones verdaderas, porque en nuestra época la invención y el descubrimiento se desarrollan mediante el disenso.

Para que los niños formoseños puedan formar competencias para la vida: democrática no basta que adquieran contenidos específicos, sino que los incorporen también con un sentido práctico, como un saber hacer.

Esto implica pasar de una escuela “autosuficiente”, que encuentra dentro de sus dispositivos y de su organización, todo lo que tiene que decir, lo que tiene que mostrar y lo que tiene que hacer; a una “escuela en red”, con capacidad de relación horizontal con las instituciones del medio y otros actores sociales para gestar proyectos que le permitan procesar creativamente estas diversidades:

- ruralidad;
- bilingüismo;
- plurigrado;
- educación e integración de niños con necesidades educativas especiales;
- grupos urbanos marginales desfavorecidos,

Educar en nuevas formas de vincularse no sólo a alumnos y docentes, sino a padres y a toda la comunidad promoviendo la solidaridad social, la participación familiar y comunitaria, cultural y política.

4.3.1 LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Es importante el avance que se ha dado en los últimos tiempos a nivel internacional, nacional y provincial en relación a la integración de niños con necesidades especiales a la escolaridad común. Se toma como base el derecho que tiene todo niño a la educación y

se ratifica que la escuela debe recibir a todos los niños y debe encontrar la manera de educarlos con éxito.

La denominación de necesidades especiales obedece a una nueva concepción que abandona categorías de orden médico que discriminan a personas con dificultades que pueden derivar de causas biológicas, psicológicas, sociales o culturales y que pone el énfasis en valorar la relación de la persona con su entorno educativo, atendiendo sus posibilidades y no centrándose en sus limitaciones.

La integración de lo diferente es un desafío que se presenta en la sociedad actual y por lo tanto en la escuela como parte de ella. La integración escolar es un proceso complejo que exige el esfuerzo de todos, del conjunto de la sociedad, no solamente quienes tienen relación directa con el sistema educativo para que la acción llevada a cabo contribuya positivamente al resultado global. La integración escolar fuera de la integración social no tiene sentido.

Hay factores que deben ser tenidos en cuenta para que la integración escolar sea posible. Uno es el diseño curricular flexible, abierto y con la posibilidad de adaptarse a las necesidades educativas del alumno. Esta adaptación curricular no significa quitar ni eliminar contenidos sino buscar la manera de que éstos sean accesibles a esa persona que por alguna razón no puede llegar por el mismo camino que los demás. Por eso, atendiendo al objetivo de brindar una educación con calidad para todos la mirada no va a estar puesta en el déficit personal sino en las posibilidades de flexibilización del currículum.

Otro factor es el apoyo; el alumno debe ser integrado con apoyo, cuando fuera necesario, brindado por docentes especializados que trabajen en forma coordinada con los docentes comunes, creando una respuesta flexible que atienda cada caso particular. También hay que acercar al maestro común a la temática de los niños que tienen problemas.

Una integración efectiva requiere una escuela abierta al medio, activa, participativa, que abandone la idea de uniformidad y homogeneidad para captar a personas en su especificidad y diferencia y que concrete sus intenciones en un proyecto educativo institucional en el que participen todos los actores.

4.3.2 DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Consideraciones a tener en cuenta para la atención del bilingüismo

Cada lengua es responsable de un ordenamiento y categorización de la realidad. Por eso, los hablantes de lenguas diferentes viven, en cierto modo, en mundos diferentes y poseen diferentes sistemas de pensamiento. La diversidad de lenguas no sólo es una diversidad de sonidos y de signos, sino una diversidad en las, mismas concepciones del mundo.

El hecho de que una lengua, y con ella una cultura, una visión del mundo y de la vida, desaparezcan, constituye para la humanidad una pérdida similar a la extinción de una especie en el sistema vital, pues desaparece con ella el saber elaborado en miles de años y con él, una forma particular de resolver los problemas que plantea al hombre su existencia.

El saber que somos inconclusos, que nuestras certezas son provisorias, nos abre a la humildad existencial, a la flexibilidad para escuchar a otros diferentes, aprender con ellos y también de ellos. Elaborar visiones compartidas, lugares desde donde estaremos construyendo una identidad plural con toda la creatividad y potencialidad que la misma implica.

En lo que hace al tratamiento del bilingüismo; para las provincias pluriétnicas, o con fuerte influencia de lenguas de contacto -el guaraní en nuestro caso-, en la Constitución Nacional y Provincial, en la Ley Federal de Educación, así como en los fundamentos de los C.B.C. de Lengua existen referencias claras respecto del lugar que debe ocupar la diversidad y la valoración de pautas lingüísticas y culturales propias.

Si bien la unidad lingüística es el proyecto educativo de la escuela, la vigencia y extensión de una lengua -en nuestro caso, el español como lengua nacional- no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir la identidad cultural del país a partir del respeto y valoración de la diversidad y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades. C.B.C.

La adquisición de la lengua nacional, en aquellos registros y variedades estandarizados que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social, y, en el caso de las áreas donde existen lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización inicial en lengua materna, donde la enseñanza del castellano se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua. C.B.C.

Estas son las definiciones tomadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y previamente consensuadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Formosa, tiene líneas políticas definidas al respecto con una legislación que arranca en 1984, con la Ley N° 426 -Integral del Aborigen- y se plasma posteriormente en una Política Educativa a través de Leyes, Decretos y Resoluciones que sientan el marco teórico, como así también las líneas rectoras para las prácticas pedagógicas.

Elas son:

- Ley N° 375 (1984). Orgánica de Educación y su Decreto Reglamentario N° 428/84. En su artículo 3° reglamenta las diferentes modalidades de la educación primaria. El artículo 2° del capítulo I, establece la Modalidad Aborigen en las Escuelas Primarias.
- Decreto N° 1.119/85. Creación de los Centros Educativos de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas y Sectores Marginales (CENMCA).
Resolución N° 106/86 MCE. Documento base que fundamenta el Proyecto Educativo de los Centros Educativos de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas y Sectores Marginales (CENMCA).
- Resolución N° 848/86 Consejo General de Educación. Reglamento de Modalidad Aborigen Primaria.
- Resolución N° 352/86 MCE. Creación del Instituto de Formación Docente e Investigación para Comunidades Autóctonas y Sectores Marginales con sede en Ingeniero Juárez, Dpto. Mataros.
- Decretos 407/87; 679/87; 807/87. Aplicación de Modalidad Aborigen en las escuelas de nivel primario, incluye el listado del número de escuelas que pasan a integrar la modalidad.
- Ley N° 718 (1987). Aprueba la Fundamentación de la Propuesta Educativa para los CENMCA; los Planes de Estudios y el Perfil del Egresados. Extensión del plan educativo a cuatro años.

- Resolución 104 bis/86. MCE. Resuelve adoptar la Resolución N° 206/83, del MCEN como Norma Básica para los CENMCA. Acuerda a los Títulos otorgados el carácter de nivel secundario completo con validez nacional.
- ❑ Decreto N° 1.830/87. Aprueba el Currículum modalizado para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria.
- Resolución N° 550/88 CGE. Autoriza a los alumnos del CENMCA N° 1 (Namqom) a realizar Observación y Práctica de la Enseñanza en la Escuela N° 335 “Provincia de Mendoza”..

Si bien la legislación citada, surge para atender la demanda del sector; la posibilidad de que la oferta institucional se adecue a dicha demanda estará dada por la **apertura a un profundo proceso de reflexión sobre la propia práctica; al registro, sistematización, socialización y legitimación de las prácticas pedagógicas e institucionales.**

Es el riesgo y el compromiso de la transformación educativa, que va más allá de la norma prescripta, de las contradicciones internas del sistema y los discursos para instalarse en la apuesta -personal, grupal y comunitaria- a la creatividad de docentes, alumnos y comunidad educativa.

5 DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

El Diseño Curricular Jurisdiccional es un proyecto educativo que se enmarca en la Ley Federal de Educación, en la Constitución Nacional y Provincial y en los acuerdos logrados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación,

En él se explicitan las finalidades y propósitos pedagógicos de la Provincia de Formosa y se recomiendan las condiciones básicas institucionales, para hacerlos efectivos. Es decir, que desde el encuadre Pedagógico Didáctico se proponen lineamientos orientadores para la práctica pedagógica del aula, de la institución y de la supervisión.

La transformación educativa requiere de la construcción y puesta en marcha de nuevos modelos institucionales capaces de contener y potenciar las renovaciones de las prácticas docentes.

Es necesario un replanteo de los modelos institucionales en sus dos dimensiones básicas: La organización y la gestión de la institución escolar.

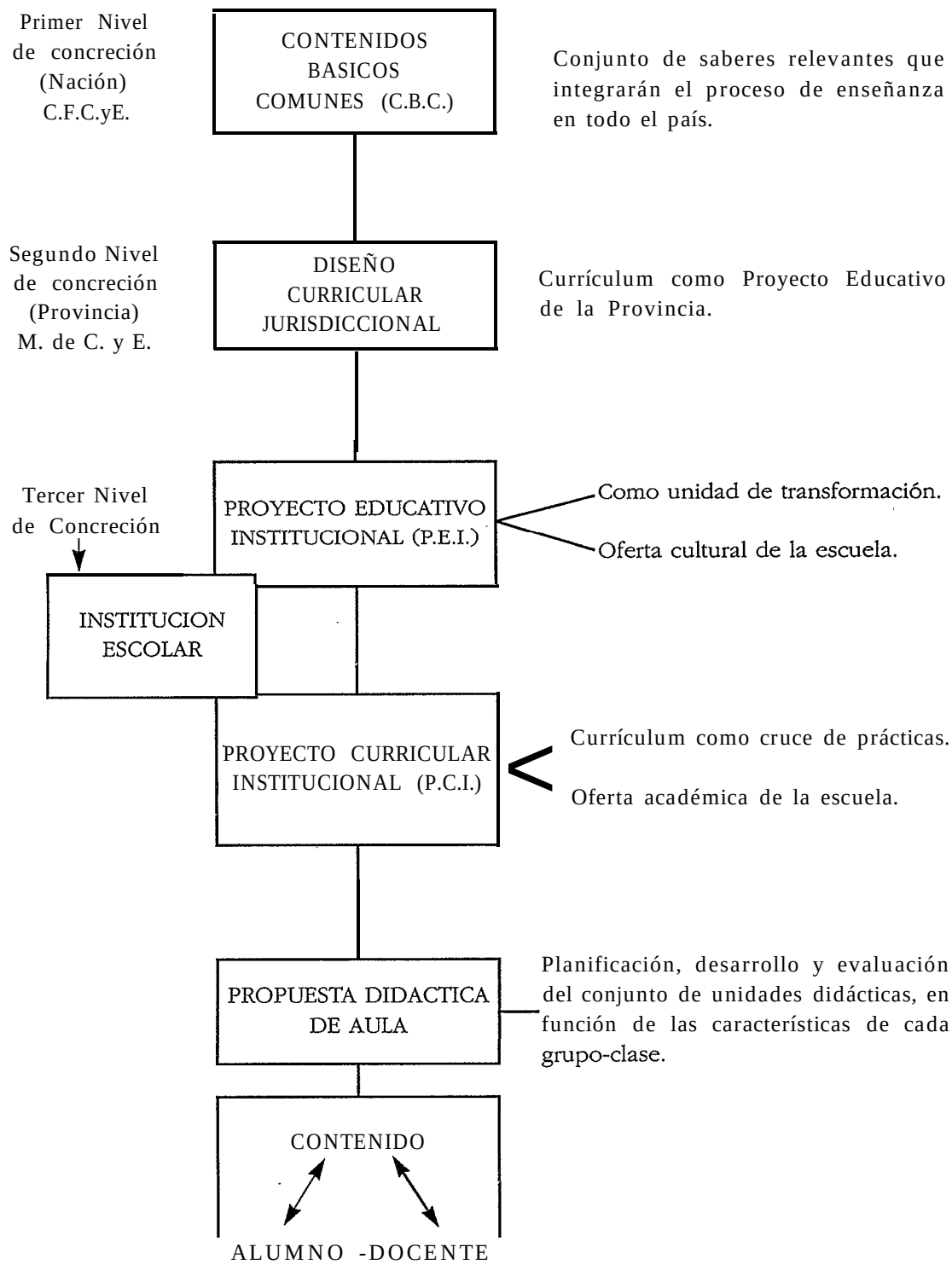
En el marco de la transformación educativa, el diseño curricular jurisdiccional deberá atender las diversas demandas educativas del contexto socio-cultural al que pertenece la escuela, entendida ésta, como ámbito de experiencias y de concreción de prácticas pedagógicas resignificadas a la luz de los contextos de referencia particulares. En este sentido la escuela tendrá su espacio propio para generar decisiones técnico-pedagógicas y gestar proyectos institucionales que se plasmen en una oferta académica encuadrada en la política educativa. Cada escuela desde su proyecto educativo institucional contemplará la diversidad y gestará acciones alternativas para atender la problemática situacional. En este marco, el docente será un modelador de sus propias prácticas a los contextos reales en el que se desenvuelve.

La igualdad de oportunidades que ofrece el diseño curricular de base es un desafío pedagógico a concretarse en las instituciones.

El diseño curricular contempla la apertura de espacios por ser utilizados en forma flexible por las instituciones para resignificar la propuesta desde el Proyecto Educativo Institucional que posibilitarán desarrollos curriculares situacionales; los que se concretarán específicamente a través de la construcción colectiva del Proyecto Curricular Institucional.

El Proyecto Curricular Institucional es el proceso de “toma de decisiones” por el cual un “equipo docente” establece, a partir del análisis del contexto de su institución, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente. Es decir, es el conjunto de posibilidades y experiencias académicas que una institución escolar es capaz de ofrecer a sus alumnos-

5.1 NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM



6 CARACTERIZACION DEL NIVEL INICIAL

6.1 DEFINICION

Desde los lineamientos y propuestas políticas del sistema educativo nacional y provincial se impulsa y consolida la configuración del Nivel Inicial, que tiene sin duda su propia identidad.

La Ley Federal de Educación legitima a la Educación Inicial como el primer nivel del Sistema Educativo Nacional con identidad propia, estableciendo además la obligatoriedad para el último año (sección de 5 años), respondiendo de este modo a un criterio de equidad y democratización educativa.

Se afirma en su dimensión pedagógica a partir de la elaboración de objetivos, contenidos y estrategias metodológicas que le son propias. También en la confluencia e integración de referentes provinciales, regionales y nacionales,

Es un espacio educativo institucionalizado, destinado a niños de 45 días a 5 años inclusive, responsable de garantizar la conservación, producción, distribución y apropiación de los conocimientos socialmente-significativos en una realidad histórica y social.

Se caracteriza por ser abierto e integral.

Abierto: porque admite la incorporación de niños, sin distinción de sexo, etnia y grupo de origen, atendiendo equitativamente a los sectores más desfavorecidos a fin de que se apropien de la oferta educativa. Se extiende también a sujetos de aprendizajes con necesidades educativas especiales, discapacidades leves de tipo sensorial, motriz o mental.

Esta característica de abierto, incluye también la reformulación constante, consciente y reflexiva de nuevas posturas psicológicas, sociológicas y pedagógico-didácticas.

El concepto de integralidad considera al niño en todos los aspectos de su personalidad, inmerso en un contexto socio-cultural inmediato.

Su accionar educativo se centra en posibilitar al niño/a situaciones de aprendizaje adecuadas para la integralidad de su desarrollo, facilitando de este modo la progresiva comprensión de la realidad, la interacción con los grupos sociales y la posibilidad de construcción de nuevos aprendizajes.

Por otra parte, este nivel permite la detección precoz de dificultades de diverso orden que pueden alterar el desarrollo de los niños y su incidencia en el aprendizaje escolar e iniciar de este modo las acciones pertinentes para su prevención.

La Educación Inicial y la familia interactúan continua, dinámica y complementariamente, en cuanto comparten de modo coherente la educación de los niños. Es decir que el carácter educativo de la Educación Inicial es complementario de la acción familiar e integrada a la realidad comunitaria.

6.2 OBJETIVOS DE LA EDUCACION INICIAL

- Incorporar y construir paulatinamente valores y normas relacionadas con la dimensión trascendente del ser humano, según sus propias opciones, la convivencia democrática, el pluralismo, la justicia, la responsabilidad y la solidaridad, el respeto por sí mismo y por los otros, sin discriminación alguna.
- Desarrollar gradualmente sentimientos de pertenencia a la Nación, participando en acontecimientos escolares, sociales y culturales de su medio cercano, reconociendo la tradición y el folclore.
- Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- Favorecer el proceso de maduración del niño en lo sensorio-motor, la manifestación lúdica y estética; la iniciación deportiva y artística; el crecimiento socio afectivo y los valores éticos.
- Estimular hábitos de conservación del medio ambiente.
- Favorecer la construcción y utilización del conocimiento físico y las relaciones lógico-matemáticas en la resolución de situaciones problemáticas, lúdicas, concretas,, que favorezcan la comprensión de la realidad.
- Desarrollar destrezas y habilidades necesarias para utilizar correctamente materiales, herramientas, instrumentos y los medios tecnológicos de la actualidad.
- Incentivar la comunicación con un discurso verbal de complejidad creciente, partiendo del: habla de la que es portador, con el fin de comprender y ser comprendido, expresando necesidades, ideas, sentimientos y experiencias.
- Fortalecer la vinculación entre la institución educativa. y la familia.
- Desarrollar la creatividad, sensibilidad y el goce por lo estético a partir de sus producciones, la de sus pares y otras manifestaciones artísticas.
- Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras.

6.3 FUNCION

Este nivel cumple objetivos propios y específicos que consolidan su identidad y asume una función propedéutica. Es decir por un lado garantiza el derecho del niño/a a la socialización, al conocimiento, a la creatividad, promoviendo situaciones de aprendizaje sistemático, de saberes vinculados a su entorno social y cotidiano, acordes con su edad, favoreciendo la formación de competencias en relación con el conocimiento y sus formas de producción, en relación con los otros y en relación consigo mismo. Esto aporta a la construcción progresiva de la autonomía social e intelectual.

En relación a la función propedéutica establece la necesidad de articular con el primer ciclo de la EGB para garantizar un criterio de continuidad en la construcción de los conocimientos a través de aprendizajes sistemáticos. Esta articulación tiene por finalidad profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad y asegurar la movilidad de los alumnos.

En cuanto a las competencias por desarrollar, el Nivel Inicial privilegiará las competencias transversales relativas al dominio de la Lengua y de la Matemática.

En el área de la Lengua se propiciará el desarrollo de la lengua oral en contexto escolar y coloquial, en el conocimiento de la lengua escrita (saber para qué se lee, para qué se escribe, cómo se lee y cómo se escribe) y el acercamiento al mundo estético y ficcional de la literatura.

En el área de la Matemática se proporcionarán situaciones de aprendizaje que conlleven a la construcción de conceptos básicos sobre número, espacio y medida vinculados a sus usos y funciones sociales generando capacidades vinculadas al establecimiento de relaciones, representaciones gráficas y comunicación oral y escrita.

La intencionalidad educativa del Nivel Inicial parte de la selección de saberes y formas culturales que implican conceptos, explicaciones, interpretaciones, habilidades, lenguajes, creencias, sentimientos, -actitudes, intereses y pautas de comportamiento que promueven la apropiación de saberes esenciales para el desarrollo integral y la socialización activa y creativa de los niños en su contexto social.

6.4 ESTRUCTURA

El Nivel Inicial tiene su inserción dentro del sistema educativo, establecido en el artículo 10, inciso A del capítulo 1, título III de la Ley Federal de Educación,

Abarca desde los 45 días de vida del niño hasta el ingreso a la E.G.B. Se estructura en dos ciclos, el primer ciclo denominado jardín maternal (45 días a 3 años) y el segundo ciclo, jardín de infantes (de 3 a 5 años).

En el primer ciclo la intervención educativa organiza los contenidos en ámbitos de experiencias que favorecen el pasaje de una indiferenciación a una paulatina conquista del yo, adquiriendo progresiva autonomía. El jardín maternal es un servicio educativo que establecen las jurisdicciones cuando lo consideran necesario.

Teniendo en cuenta que todas las actividades que se realizan son educativas y formadoras, éstas se articularán con el accionar de la familia a fin de garantizar que los esfuerzos de una y otra promuevan el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

En el segundo ciclo, los esfuerzos educativos se orientan a afianzar y ampliar las adquisiciones logradas en los distintos ámbitos del desarrollo de los alumnos; permitiendo el progreso hacia aprendizajes más complejos.

El Nivel Inicial representa la oferta educativa de suma importancia y validez, conformada por un primer ciclo optativo y un segundo ciclo, del cual la Ley establece la obligatoriedad del último año, entendiéndose la misma como la obligación del estado nacional y las provincias de brindar igualdad de oportunidades en cuanto al acceso al conocimiento y desarrollo de competencias

El Nivel Inicial tiene un fin en sí mismo. Es una etapa en la que se está en contacto con todas las potencialidades de los niños y niñas, promoviendo el desarrollo armónico de todas las áreas,

Son varias las razones para afirmar que este nivel no se limita a la sala de cinco años y que es conveniente que la oferta educativa incluya secciones de tres y cuatro años, ya que los niños y las niñas tendrán accesos a la posibilidad de encontrar una instancia educativa,

donde además de socializarse y trabajar desde una propuesta didáctica, también tiene la oportunidad de manejar instrumentos y herramientas que lo ayuden a articular su propia realidad y la del mundo que lo rodea.

El objetivo es transformar a la educación en una herramienta de justicia social, mejorando el aprendizaje real de los niños pertenecientes a los sectores sociales más postergados. Esta medida es una de las claves para avanzar en la equidad dentro de la educación Argentina y en consecuencia en la sociedad.

6.5 SITUACION JURISDICCIONAL

Los jardines de infantes de la provincia de Formosa se gestaron desde la gestión privada, con apoyo oficial o sin él.

Posteriormente se crearon salas anexas a las escuelas primarias provinciales,

Al igual que en el resto del país tuvieron carácter asistencialista para responder a las necesidades sociales, careciendo de personal especializado. Esta situación se cubrió con cursos de capacitación, hasta la creación del primer Profesorado de Educación Inicial en el año 1981, permitiendo que docentes del nivel cubrieran las Instituciones de todo el ámbito provincial, completándose el carácter asistencialista con el pedagógico.

La franca expansión de los jardines de infantes con una fuerte orientación referido a lo didáctico-pedagógico, impulso la creación de una Coordinación, cuyo objetivo estuvo centrado en legitimar el Inicial como nivel independiente en su estructura y organización, elaborándose el primer ante-proyecto de Ley de creación del Nivel Inicial.

Esta aspiración pudo concretarse a partir de la ley de ministerios N° 752 de la Provincia de Formosa, que reconocía el Nivel Inicial creado por Decreto N° 869/90 del P.E.P.; conformándose la Dirección de Educación Inicial, órgano oficial de unidad pedagógica y administrativa.

Con el objeto de asegurar la conducción propia e independiente se concretó la nucleación de jardines de infantes integrando entre sí las salas que funcionaban anexas a escuelas primarias. Esto favoreció el apoyo y asesoramiento pedagógico-didáctico específico del nivel por parte del director a las docentes de jardines, quienes hasta el momento sintieron esta carencia.

Actualmente, en nuestra provincia, el Nivel Inicial funciona de acuerdo con las leyes y decretos enunciados que legitiman los tipos de instituciones caracterizados como escuelas de jardines de infantes, jardines de infantes nucleados y en un menor porcentaje salas anexas a escuelas primarias.

7 EXPECTATIVAS DE LOGROS DEL NIVEL INICIAL

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los alumnos y las alumnas logren:

- Indagar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que se establecen entre ellos, mediante la observación, comparación, registro y comunicación de la información.
- Conocer progresivamente el propio cuerpo, valorando su identidad, sus capacidades y limitaciones de acción, adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
- Apropiarse de conocimientos matemáticos que les posibiliten resolver problemas sencillos, utilizando y ampliando sus saberes numéricos y espaciales.
- Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio aprendiendo a articular los propios intereses y puntos de vistas con los demás actuando cada vez más autónoma.
- Representar y evocar aspectos diversos de la realidad, resolviendo situaciones problemáticas mediante las posibilidades simbólicas que ofrece el juego y otras formas de representación y expresión.
- Conocer y utilizar el lenguaje verbal ajustándolo a las diferentes situaciones comunicativas para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzando en la construcción de significados.
- Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance apreciando diferentes manifestaciones artísticas.
- Iniciarse en el conocimiento, respeto y práctica de los valores democráticos: solidaridad, cooperación, libertad, tolerancia, justicia e igualdad.
- Conocer y valorar algunas manifestaciones culturales, sociales y tecnológicas de, la provincia y de la Nación, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación.

Recomendaciones para la toma de decisiones sobre la articulación en la institución

La articulación implica un proceso de toma de decisiones, diseño de estrategias y acciones institucionales tendientes a facilitar el pasaje de los alumnos de un tramo a otro dentro del sistema educativo, ya sea por año escolar, por ciclo o por niveles.

La elaboración del Proyecto Educativos Institucional supone la planificación de acciones que favorezcan la articulación intra e interinstitucional.

La continuidad en los aprendizajes de los alumnos implica, a la hora de definir proyectos institucionales, considerar la creciente complejidad conceptual de los contenidos y de estrategias cognitivas de los sujetos en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta los diferentes puntos de partida de los alumnos en relación con el saber y los distintos ritmos de apropiación en la construcción del conocimiento.

También es necesario tener en cuenta la continuidad en los criterios de enseñanza al momento de definir los proyectos pedagógicos, con el fin de elaborar propuestas curriculares que puedan ser desarrolladas dentro de un marco didáctico articulado e integrado.

En el nivel institucional la concreción de la articulación puede encontrarse en:

Participación en proyectos curriculares conjuntos que atraviesen más de una sección y nivel.

Definición de criterios comunes para el abordaje pedagógico en un área curricular a través de las diferentes secciones.

Uso de espacios físicos comunes en forma simultánea.

Aplicación de criterios comunes para la distribución del tiempo que posibilite integraciones entre alumnos y docentes de los distintos niveles y/o ciclos, tanto en el desarrollo de actividades de los alumnos como de los docentes.

Elaboración de instrumentos y desarrollo de seguimiento de los alumnos y de las experiencias grupales a través de los distintos ciclos y niveles.

Participación conjunta en la elaboración de normas de convivencia de instituciones en las que coexistan más de un nivel de enseñanza.

- Seguimiento de los alumnos en el pasaje de una institución a otra, especialmente entre Nivel Inicial y EGB 1; EGB 2 y EGB 3.
- Establecimiento de circuitos de información que posibiliten el acceso a ésta por parte de los actores de la institución, diferentes instituciones y/o niveles de gestión.
- Construcción compartida con otras instituciones (educativas y de otros ámbitos) de proyectos conjuntos.

Articulación entre Nivel Inicial y Primer año EGB

- Algunas cuestiones por tener en cuenta para favorecer la articulación entre el Nivel Inicial y el primer año de la EGB son:
 - Generar a nivel institucional, espacios de trabajo compartido entre los docentes del Nivel Inicial y los del primer grado de la EGB, con el fin de aunar criterios que viabilicen la discontinuidad entre ambos niveles en función de la continuidad de los aprendizajes de los alumnos y de las alumnas en todos los ámbitos.
 - Considerar las expectativas de logro planteadas para la sala de cinco años como punto de partida para la planificación de los aprendizajes de primer grado.
- Detectar los conocimientos previos de los alumnos y de las alumnas al inicio del primer grado de la EGB y planificar situaciones de enseñanza y aprendizaje que impliquen su continuidad y profundización.
- Elaborar conjuntamente entre los docentes del Nivel Inicial y los de primer grado de la EGB, instrumentos de seguimiento de los alumnos y alumnas, acordando criterios sobre el tipo de información útil y necesaria a considerar en el pasaje de un nivel a otro.
- Acordar lineamientos generales comunes en los criterios de enseñanza y en la metodología de trabajo (especialmente en el uso de espacios y tiempos), teniendo en cuenta las características de los aprendizajes de los alumnos y alumnas de ambos niveles y las particularidades de los grupos que efectúan el pasaje de un nivel a otro.
- Planificar, en el caso de que ambos niveles compartan el mismo espacio institucional, actividades que impliquen el intercambio y trabajo conjunto entre los alumnos y alumnas y docentes de Nivel Inicial y primer grado de la EGB.

8 ENCUADRE PEDAGOGICO-DIDACTICO.....

8.1 CONCEPTO.....

Gimeno Sacristán (1980) define al modelo didáctico como una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es representación conceptual simbólica, y por lo tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que se considera importante.

El concepto del modelo didáctico hace referencia a una estructura en la que se redefinen sus elementos y relaciones en consonancia con la concepción pedagógica adoptada.

En este sentido, no se concibe como una estructura cerrada, perfecta, para imitar, sino como conceptos centrales que organizan la tarea de enseñanza sin informar, es decir que no pretende establecer formas únicas y comunes en la organización del, trabajo docente, sino brindar orientaciones que posibiliten tomar decisiones coherentes con los objetivos que se plantean para el Nivel Inicial y la E.G.B.

8.2 CARACTERIZACION..

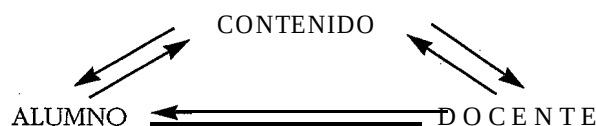
Si analizamos el hecho pedagógico, históricamente, vemos que el mismo dio lugar a distintas teorías o modelos conceptuales polarizados.

Así por ejemplo, en un momento el centro de las preocupaciones era el “docente”, valorizándose las actividades de enseñanza, la transmisión del contenido, el logro de resultados.

En otros, la atención se trasladó al “alumno”, a las actividades de aprendizaje y a los procesos por sobre los resultados, restándose importancia al contenido.

El Modelo Pedagógico-Didáctico que sustenta la Ley Federal de Educación otorga idéntica valoración al: “CONTENIDO-ALUMNO-DOCENTE”.

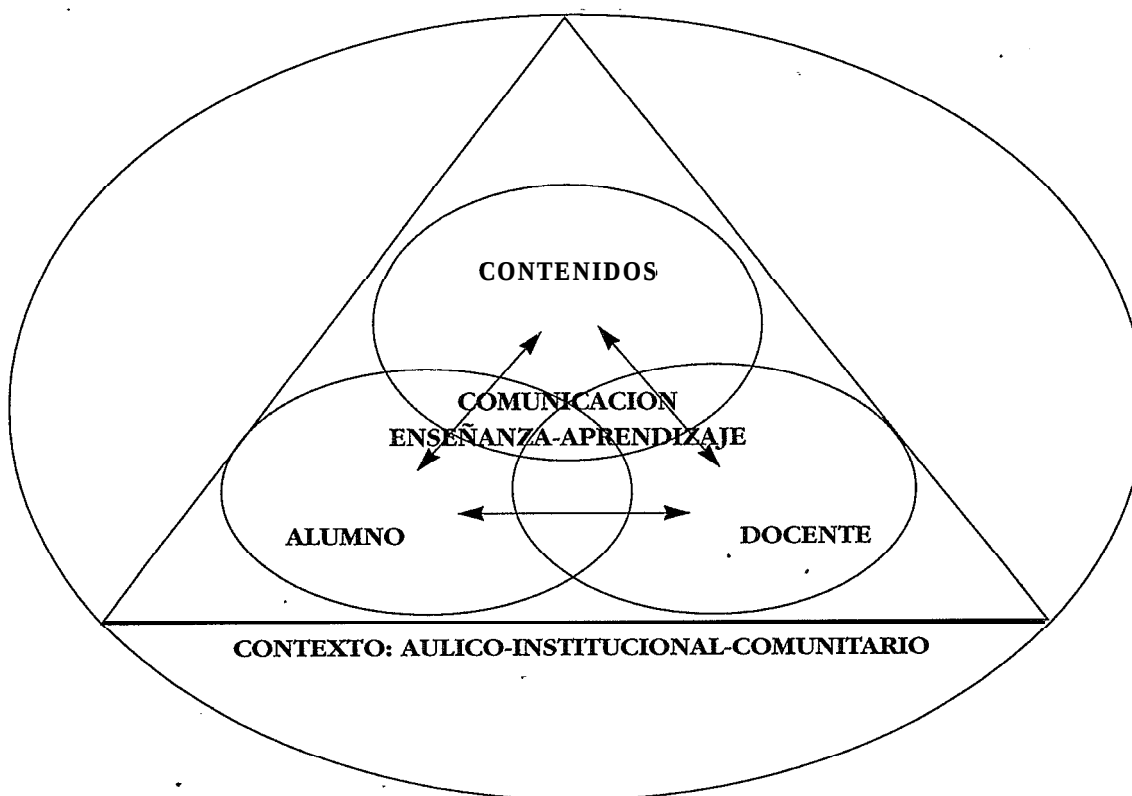
Sostiene que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estos tres componentes interactúan dinámicamente, constituyendo la “Tríada Didáctica”.



Los componentes básicos del modelo pedagógico-didáctico son: ALUMNO-CONTENIDO-DOCENTE, que interactúan dinámicamente a través del proceso de COMUNICACION; en un contexto específico: AULA-ESCUELA-COMUNIDAD; donde se prioriza la actividad relacional a través de procesos particulares de ENSEÑANZA-APRENDIZAJE; que están sostenidos por una intencionalidad que son las EXPECTATIVAS DE LOGRO, que orienta a la búsqueda de resultados para la adquisición de COMPETENCIAS, que deben lograr los alumnos a través de la apropiación de conceptos, procedimientos y actitudes.

Cada uno de los elementos del modelo posee características específicas y ejerce influencia activa en el proceso de construcción del conocimiento escolar.

La calidad de los resultados educativos que se obtenga dependerá de la calidad que cada uno de ellos -tanto individual como colectivamente- pueda comprometer en la situación y de la calidad de los procesos que resulten de los vínculos que establecen entre sí y con el contexto.



8.3 APRENDIZAJE

Este Diseño adopta la concepción de “Aprendizaje Significativo”, entendido el mismo como el proceso por medio del cual el alumno puede:

- actualizar sus “esquemas de conocimientos” (son representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento),
- contrastarlo con lo que es nuevo,
- identificar similitudes y discrepancias, e
- integrarlas en sus esquemas, comprobando que el resultado tiene cierta coherencia.

La naturaleza de los “esquemas de conocimientos” de un alumno depende de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que ha podido ir construyendo.

Esta concepción implica la consideración de los aportes de las teorías del “Aprendizaje Significativo” de Ausubel, del “Aprendizaje por Descubrimiento” de Bruner, del “Constructivismo” de Piaget y del “Aprendizaje compartido y socializador” de Vigotski que afirma que el “potencial de aprendizaje” (dimensión Cognitiva) se desarrolla por medio de la “socialización contextualizada” (dimensión contextual).

Todas estas teorías son soportes que sirven para enriquecer este modelo que está fundamentalmente centrado en “los procesos de aprendizaje” y por ello, en “el sujeto que aprende”, en cuanto procesador de información, capaz de dar significado y sentido a lo aprendido.

El “Aprendizaje Significativo” se da cuando: se establecen relaciones entre lo que ya forma parte de la estructura “cognoscitiva del alumno” y lo que se le ha enseñado.

:Es decir:

- a) cuando la ‘distancia entre lo que “se sabe” y lo que “se tiene que aprender” es adecuada,
- b) cuando el nuevo contenido tiene una estructura que permite la relación, y
- c) cuando el alumno tiene cierta disposición para profundizar y ampliar, para relacionar y sacar conclusiones.

Desde este punto de vista proponemos un cambio en cuanto a la concepción del Aprendizaje:

- Aprender “no” es reproducir, repetir, copiar un contenido por parte del alumno.
- Aprender “es” un proceso de construcción y reconstrucción que realizan los alumnos, avanzando por sucesivas aproximaciones desde lo que ellos saben y conocen hacia lo nuevo, lo desconocido o aquello que se conoce en forma parcial o con otro significado.

El aprendizaje es un proceso espiralado en permanente construcción, a partir del cual el sujeto de aprendizaje se interrelaciona activamente. con el objeto por aprender, apropiándose de él y produciéndose mutuas modificaciones.

Se aprende entonces no a partir de certezas impuestas, sino de dudas, cuestionamientos, problemas por resolver.

El aprendizaje no es un proceso lineal, sino lleno de contradicciones y altibajos.

Pero, ¿cómo se produce este proceso de construcción en la escuela?

El alumno aprende y construye su propio conocimiento como resultado de una compleja serie de interacciones en las que Intervienen como mínimo tres elementos:

- los propios ‘alumnos,
- los contenidos y
- el docente

8.4 ENSEÑANZA

En la concepción ~constructivista, el papel activo y protagonista del alumno “no se contrapone” a la necesidad de un papel igualmente activo del docente.

El docente es quien pone las condiciones para que la construcción que hace el alumno:

- sea más amplia o más restringida,
- se oriente en un sentido u otro, a través de:
 - la observación de los alumnos,
 - la ayuda que les proporciona para que aporten sus conocimientos previos,
 - la presentación que hace de los “contenidos”:
 - mostrando sus elementos nucleares,
 - relacionándolos con lo que los alumnos saben y viven,
 - proporcionándoles experiencias para que puedan explorarlos, contrastarlos, analizarlos conjuntamente y de forma autónoma, utilizarlos en situaciones diversas,
 - evaluando la situación en su conjunto,
 - reconduciendo dicha situación cuando lo considera necesario.

En este sentido se orienta la “mediación del docente”; ya que este se constituye en un “facilitador, reflexivo y crítico”.

Así pues, la “intervención pedagógica” se concibe como una “ayuda ajustada al proceso de construcción del alumno”; una intervención que va creando “zonas de desarrollo próximo” y que ayuda a los alumnos a recorrerla.

VILGOTSKI distingue dos niveles de desarrollo en un sujeto:

- 1- el nivel de desarrollo real o efectivo (lo que puede hacer y aprender por sí solo)
- 2- el nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer y aprender con la ayuda de otra persona).

La distancia entre esos dos niveles es lo que Vigotski llamó zona de “desarrollo próximo” o “área de desarrollo potencial”.

Dicho de otro modo: la naturaleza de la “intervención pedagógica” establece los parámetros en los que se puede mover la “actividad mental” del alumno, pasando por momentos sucesivos de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio.

La “intervención del maestro” en la actividad constructiva del niño es fundamental:

“Sin ella (la intervención pedagógica) es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los que se proponen en los contenidos del currículum escolar”.

ENSEÑAR supone “comprender”, analizar, interpretar a los alumnos en su desarrollo, su situación, sus saberes previos; sus experiencias, condición social, lenguaje, pero también “intervenir” para desencadenar y guiar el proceso de construcción.

Al docente le corresponde construir la especificidad del “Saber a ser enseñado” y ello le exige una doble tarea:

- 1) “Conocer” los conceptos básicos y las relaciones específicas de las “disciplinas” que constituyen el objeto de su enseñanza, comprender su lógica y apropiarse de sus procedimientos.
- 2) “Operar pedagógicamente” con ese conocimiento regulando su intervención docente.

El conocimiento, requiere de una serie de adaptaciones para su difusión y enseñanza.

La “transposición didáctica” es el proceso que permite, a través de sucesivas adaptaciones, que el conocimiento erudito se transforme en “contenido escolar”. para que pueda ser aprendido por los alumnos.

Se trata, de un conjunto de sucesivas modificaciones del saber o conocimiento erudito, el cual, en su origen está ligado a la tarea de los científicos, pero, luego, sufre una serie de modificaciones adaptativas que lo vuelven apta para ocupar un lugar como objeto de enseñanza.

En consecuencia, el conocimiento por enseñar está constituido por aquel conocimiento que debe ser enseñado es decir, aquel que se designa como “los contenidos” del currículum de cada una de las áreas y se establece en la “propuesta oficial” (Diseño Curricular).

Los docentes son los encargados de concretar la “transposición didáctica”; ya que cuando éstos se esfuerzan en comunicar saberes, se produce una transformación de los mismos para facilitar su comprensión por parte de los alumnos a través de las comparaciones, ejemplos, ilustraciones, aplicaciones prácticas, etc.

En síntesis: conocimiento, tal como es producido en el campo científico requiere de una serie de adaptaciones para su difusión y enseñanza. Estas implican entre otros procesos, su “simplificación” y su “traducción” a, un lenguaje menos complejo, para que pueda ser aprendido.

.- Creemos conveniente advertir de algunos de los riesgos que conllevan las necesarias y sucesivas adaptaciones:

- Un alejamiento excesivo del conocimiento científico, que suele provocar un olvido de la lógica y del contenido del conocimiento adaptado.
- La sustitución del objeto de conocimiento puede conducir a que se considere como conocimiento erudito aquello que es solo su traducción.
- Una deformación, lo que da lugar a la creación de un falso objeto de conocimiento.

8.5 CONTENIDOS

Los contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de alumnos se considera esencial para su desarrollo personal y social.

Tradicionalmente se consideraban como contenidos escolares sólo los hechos, fenómenos o conceptos.

Los nuevos aportes teóricos señalan que los hechos, datos, fenómenos, conceptos son sólo una parte de los contenidos escolares; son denominados “contenidos conceptuales”.

Los hechos y conceptos se caracterizan por su mayor diferenciación de un área curricular a otra, respecto de los contenidos procedimentales y actitudinales que son más generales o transversales.

Los hechos y conceptos son más disciplinares, van aumentando en forma progresiva de acuerdo con las etapas y/o ciclos.

La adquisición de conceptos se realiza mediante un aprendizaje significativo, siendo necesario que el contenido esté internamente organizado y sea comprensible, que el alumno disponga de conocimientos previos para relacionar con el nuevo contenido y manifieste una actitud activa hacia la búsqueda de nuevos significados.

Pero estos contenidos, no son suficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo proceso de construcción de conocimiento son imprescindibles las habilidades y destrezas que implican el “aprender a hacer” en cada disciplina; son los llamados “contenidos procedimentales”; que constituyen el conjunto de estrategias, reglas, pautas, modos de aproximación, métodos que tiene cada asignatura para acercarse a su objeto de estudio e investigarlo.

El aprendizaje de los procedimientos proporciona la capacidad de saber hacer, saber actuar de manera eficaz, implica la ejecución de actuación ordenada que se dirige a una meta clara.

Al mismo tiempo es necesario otro tipo de conocimientos; aquellos que ponen de manifiesto los valores, actitudes, comportamientos significativos para la vida de relación de todo ser humano; éstos son los “contenidos actitudinales”.

El trabajo con el concepto amplio de contenidos, integrando conceptos, procedimientos y actitudes favorecen la elaboración de verdaderos aprendizajes.

Cada uno de estos tipos de contenidos son diferentes entre sí y por lo tanto, requieren de diferentes estrategias de aprendizaje y técnicas de evaluación.

Es importante comprender que se trata de una diferencia de tipo pedagógico. Según el objetivo que se persiga, un mismo contenido puede ser abordado desde una perspectiva conceptual, procedimental o actitudinal, ya que en la práctica pedagógica se produce una interacción permanente entre ellos.

Así, saber, saber hacer y saber ser, son en última instancia el contenido que la escuela debe brindar a todos para orientar su desarrollo personal y social.

8.6 CRITERIOS DE SELECCION Y ORGANIZACION DE CONTENIDOS.....

El aspecto fundamental a tener en cuenta en la selección y organización de contenidos es el de la significatividad de éstos para los alumnos.

El problema es presentar los contenidos y relacionarlos de manera tal que se garantice la mayor reciprocidad entre el “cómo se enseña” y el “cómo se aprende”, a fin de que su enseñanza implique las condiciones que aseguren, en el mayor grado posible, la significatividad de su aprendizaje.

Un contenido es significativamente aprendido en la medida en que hemos conseguido relacionarlo con el mayor número posible de conocimientos que ya poseemos.

Cuanto mayores en número y en profundidad sean los vínculos entre los distintos contenidos que hay que aprender y los esquemas de conocimiento de los alumnos, mayor será el grado de significatividad de lo aprendido y por lo tanto, la posibilidad de utilizarlo convenientemente. Este principio nos conduce a la necesidad de plantear unidades didácticas en las que se relacionen de forma no arbitraria el mayor número de contenidos pertinentes.

Integrar conocimientos supone establecer todas las relaciones posibles, de modo que los mismos conocimientos adquieran una nueva significación. Los conocimientos integrados en unidades cada vez más amplias y complejas tienen mayor significación en sí mismos y en su posibilidad de permitir la comprensión de la realidad.

Desde esta perspectiva, sustentar la integración de los conocimientos, supone que este criterio sea tenido en cuenta en el planeamiento y desarrollo de cada uno de los componentes del modelo didáctico.

No se trata pues de desconocer las distintas diferenciaciones disciplinares, sino que, lo que se busca es la interacción de las diversas disciplinas en la construcción de ciertos conocimientos.

La articulación del contenido supone trabajar efectivamente los contenidos de cada disciplina, generalmente de manera diferenciada, para después establecer las relaciones entre ellos, de manera de posibilitar una comprensión más rica y compleja de la realidad.

Se hace indispensable destacar que no todos los conocimientos se pueden integrar y que se deben respetar las significaciones disciplinares y su propia secuencia formativa de conceptos, teorías, métodos, principios, etc.

Este diseño adopta un enfoque interdisciplinar y globalizador para la organización de los contenidos al entender que los contenidos deben presentarse al alumnado como un todo conexo, relacionados entre sí y no como parcelas independientes.

La interdisciplinariedad se plantea en el interior de cada área y por otra parte se contempla la posibilidad de realizar conexiones e integraciones interáreas.

La globalización permite dar a la enseñanza de los contenidos fundamentales, continuidad a lo largo de las distintas secciones, ciclos y de todo el nivel. De esta forma, los alumnos y alumnas pueden relacionarlos e integrarlos progresivamente, ampliando y profundizando los conocimientos.

Por ello, en el Diseño Curricular de la Provincia de Formosa los contenidos aparecen aglutinados en torno de grandes núcleos o temas estructurados alrededor de diversos ejes, procurando asegurar una diversificación progresiva del conocimiento, que no se limita a añadir nuevos detalles a lo ya conocido, sino que obliga a reestructuraciones continuas del saber (secuenciación en espiral).

Este enfoque no prescribe métodos concretos sino que establece orientaciones para organizar y articular los contenido-s en secuencias de aprendizaje lógicas fundadas en principios Epistemológicos (conocimientos) y Psicopedagógicos (intereses y necesidades del alumno) probados

De esta manera se consolida la concepción de aprendizaje, no como la mera yuxtaposición, suma o acumulación de nuevos contenidos o conocimientos sino como un “aprendizaje significativo” que se da a partir del establecimiento de múltiples relaciones entre los nuevos conocimientos y los previos. Estas múltiples relaciones hacen a la globalidad de los aprendizajes, de tal modo que, cuanto más globalizado sea, mayor será su significatividad, su posibilidad de retención, de transferencia y funcionalidad.

En síntesis: El modelo pedagógico-didáctico es una construcción colectiva permanente que se concreta en la cotidianeidad de las prácticas docentes.

Si el currículum reconoce la diversidad y se propone su incorporación al proyecto educativo, es necesario tratar la diversidad como orientadora de las prácticas docentes; para ello el cambio que debe hacer la escuela para convertirse gradualmente en una escuela con espacio para la diversidad, tiene que ser un cambio que comprenda a la institución escolar en su conjunto. Es decir, debe abarcar al personal docente de la escuela desde el supervisor escolar, el equipo de conducción y todo el equipo docente.

En este marco, resulta obvio que la construcción de un proyecto educativo institucional no puede ser realizado por un directivo o por un grupo de docentes aislados, sino que necesita de una mirada abarcadora, en la que los diferentes actores se encuentran involucrados, y al mismo tiempo esta construcción rebasa los alcances de un proyecto específico que busca dar respuesta a una demanda particular.

El objetivo final es tender a escuelas que atiendan a la diversidad trabajando un concepto de igualdad de oportunidades que respete las diferencias en la acción cotidiana.

Esto supone que las propuestas didácticas deberán ampliarse y ser variadas, ofreciendo las experiencias adecuadas para la obtención efectiva de aprendizajes, según la diversidad que se atienda.

En este sentido, se generarán oportunidades para el trabajo en pequeños grupos, en grandes grupos, en parejas y también para el trabajo individual, además se deberán redistribuir los espacios y los tiempos. Será conveniente apoyarse en una variedad de materiales, desde los más cotidianos hasta los de tecnología más avanzada, guías de autoaprendizaje o programas interactivos; según las posibilidades de cada institución.

La concepción de currículum flexible que sustenta este diseño, garantiza la atención a la diversidad, permitiendo a cada institución la elaboración de adaptaciones curriculares siempre en base al currículum que propone el nivel de la educación común.

Esas adaptaciones curriculares se verán reflejadas en el proyecto curricular institucional.

B.7 CONTENIDOS TRANSVÉRSALES.....

La Ley Federal de Educación contempla la incorporación de los “Contenidos Transversales” con el fin de lograr la formación personal ética y ciudadana de sus actores y cuya tarea estará a cargo de una escuela “democrática”.

Estos contenidos deben impregnar la actividad educativa en su conjunto porque son los que garantizan en gran medida la educación integral de las personas, su socialización, autonomía y participación, por tener una especial relevancia social con un marcado encuadre ético.

¿Qué son los Contenidos Transversales?

Los Contenidos Transversales son aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general.

Por eso, nos parece conveniente que en este diseño Curricular, los contenidos transversales se encuentren clara y diferencialmente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para las distintas áreas o a través de proyectos especiales

Son contenidos que no sólo atienden a la “formación intelectual”, tradición en la escuela, sino también a demandas afectivas, a problemas sociales, a valores y a la realidad cotidiana.

Desde este modelo se promueve un eje organizador (Ética y Ciudadanía) y regulador que atravieza toda la organización curricular.

TRANSVERSALIDAD: significa cruzar, atravesar, producir desvíos.

Hace referencias a temas y contenidos que atraviesan algo.

¿Qué es lo que atraviesan?

Atraviezan:

1) La escuela, en tanto que:

- a) Atienden a demandas sociales, a exigencias del medio y del entorno que a veces impactan con hechos puntuales y le exigen a la Institución que los aborden. Son temáticas que emergen del medio familiar, de los medios masivos, de comunicación, etc. (Ej.: la pobreza, la desocupación, la discriminación, etc.)
- b) Apuntan a la formación de valores (efemérides, educación vial, educación sexual, etc.). Son contenidos que “se cruzan” en la escuela apelando a su función social.

2) Los contenidos escolares de las distintas áreas.

Los que, para su tratamiento suponen la intervención de varias disciplinas (educación, educ. ambiental, etc.). Son contenidos que “atraviesan” la compartimentación de los materiales escolares.

3) Los que atraviesan distintos años, ciclos, niveles de escolaridad. (Ej. educ. para el consumo, educ. para la paz y la defensa en los derechos humanos, etc.)

, Es tal vez un vicio de la escuela creer que todos los contenidos escolares pueden ser segmentados y colocados como desafío de aprendizaje en un tramo y no en otro.

4) El Proyecto Educativo Institucional: donde tendrán un tratamiento, especial los contenidos transversales a través de los proyectos específicos.

¿Por qué y para qué los contenidos transversales?

- Los contenidos transversales son necesarios para que la escuela pueda recuperar:
 - Su capacidad de respuestas.
 - Su apertura a la vida.

Capacidad de respuesta.

Es tarea de la escuela resignificar las informaciones transmitidas por los medios o impuestas por la sociedad, conectándolos con el conocimiento científico, para modificarlos, fundamentarlos, con un aspecto fuertemente ético que pone en juego valores importantísimos para la formación integral.

Es decir, que el alumno no puede llevarse de la escuela, lo mismo que los medios de comunicación o el conocimiento cotidiano le han transmitido. Esto no significa que debe dejar de lado el aporte del entorno, del contexto, por el contrario debe reafirmarse su significatividad desde las metas y competencias que la escuela se propone.

Por ello, la escuela debe hacerse cargo de:

- ❑ Una mirada sustentada en criterios sólidos y actualizados de los códigos comunicacionales, de la educación visual y del lenguaje impuesto por el nuevo procesamiento de información.

Una mirada sustentada en una formación ética y ciudadana, es decir, trabajar los valores, actitudes y normas propias de las habilidades técnicas y sociales pero atravesados por los valores éticos y ciudadanos.

Su necesaria apertura en la vida.

Es tarea de la escuela capacitar a sus alumnos para diseñar alternativas y posturas personales positivas y autónomas en cuanto a:

- aprender a vivir;
- aprender a sentir amor, interés, responsabilidad y gusto por la vida;
- a humanizar el mundo con la esperanza de poder transformarlo.

Para el tratamiento de los contenidos transversales, es importante orientar la acción educativa con estrategias pedagógicas, tales como la reflexión y el diálogo.

¿Qué propuestas de contenidos transversales aparecen en este diseño?

El diseño curricular de la provincia de Formosa establece los contenidos transversales, atendiendo a las demandas del entorno y a las propuestas de las diferentes áreas; pero se mantendrán el criterio de flexibilidad para el tratamiento de los mismos. Es allí donde se pondrá en evidencia el rol decisivo que a nivel de concreción cumple el Proyecto Educativo Institucional y específicamente el trabajo en el aula.

La Institución escolar a través de su Proyecto Educativo, establecerá las líneas de acción que considere prioritarias, atendiendo a su realidad institucional y a las demandas de su entorno.

El equipo docente abordará cómo viabilizar en sus prácticas los contenidos transversales que en el Proyecto Institucional se han planteado como prioritarios.

Para la integración progresiva de esta transversalidad se precisa de una estructura organizativa que haga factible un proceso de transformación; organización que implica coordinación interna (dentro de la Institución) y coordinación externa (con instituciones comunitarias, organismos, entidades que traten esos temas).

Es decir, estos temas han de ser planificados para hacer explícitas las intenciones educativas de cada institución escolar para que garanticen la continuidad (no tratar en forma aislada y circunstancial) en su tratamiento.

¿Cómo son tratados los contenidos transversales en este Diseño?

En este Diseño los contenidos transversales son presentados para que en cada Institución Educativa, sean tratados con un criterio integrado, continuo, flexible y abierto. Es decir, se deja abierta la posibilidad para que a través de los Proyectos Curriculares Institucionales, cada escuela establezca con qué área del conocimiento se relacionan con mayor significatividad los temas transversales por tratar, teniendo en cuenta la relevancia social y la carga valorativa de los mismos. Esto no significa que el tratamiento de estos temas esté a cargo exclusivamente de determinadas áreas, sino que podrán atravesar en las demás áreas curriculares, ya que generalmente su tratamiento requiere del aporte de más de una disciplina o áreas.

Algunas propuestas de organización de los contenidos transversales.

La organización de los contenidos transversales se hace a través de la elaboración de ejes temáticos y de un eje integrado nuclear: “Formación Ética y Ciudadana”.

Ejes temáticos que permiten:

- 1) Agrupar contenidos de distintas áreas.
- 2) Jerarquías temáticas.
- 3) Atravesar contenidos, años, ciclos, niveles, proyectos institucionales.

Los Ejes temáticos transversales son:

Educación para la integración grupal y la convivencia en una sociedad caracterizada por la diversidad.

- Educación, en la paz y los derechos humanos.

Educación en la salud.

- Educación en la sexualidad.

Educación ambiental.

- Educación en el consumo.

- ❑ Educación en el trabajo.
Educación en la comunicación social.
Educación en la ciudadanía.
- ❑ Educación vial.

Creemos conveniente advertir que un riesgo importante por tener en cuenta en la transversalización es la de que se desdibujen los contenidos que se transversalizan.

¿Cómo evitar ese riesgo?

Organizando muy cuidadosamente los contenidos de las áreas curriculares que asuman los contenidos transversales, a fin de garantizar su enseñanza y a la vez su articulación con los contenidos propios de dicha área.

8.8 PRINCIPIOS METODOLOGICOS DEL NIVEL INICIAL

Los objetivos y contenidos de aprendizajes en el Nivel Inicial demandan estrategias de enseñanzas complejas que implican la necesidad de establecer métodos didácticos flexibles, que incluyan una gran variedad de actividades de aprendizajes, que puedan satisfacer las necesidades singulares de cada contexto educativo y las intenciones pedagógicas que se proponen.

Las organizaciones didácticas son estructuras que conciben el objeto de estudio como un todo cuyos elementos se determinan entre sí, tanto en su naturaleza como en sus funciones, de acuerdo con las leyes generales. Al diseñar la planificación, estas organizaciones didácticas facilitan la presentación del conocimiento organizado y posibilita el desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos, la reconstrucción de las experiencias cotidianas, el pensamiento reflexivo y el planteo de problemas. Desde esta óptica consideramos organizaciones didácticas adecuadas para anticipar la estructura del trabajo docente, las Unidades Didácticas y los Proyectos.

Las Unidades Didácticas permiten presentar los contenidos para conocer, comprender e interpretar recortes organizados de la realidad, en la que convergen distintas dimensiones y una perspectiva que da cuenta de su complejidad. Así entendidas las Unidades Didácticas no son temas, sino configuraciones que posibilitan articular saberes de distintos campos disciplinares de modo organizado para indagar ambientes, hechos y eventos significativos de la realidad.

Los Proyectos en su carácter de organización didáctica hacen referencia a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí que se llevan a cabo con el fin de lograr un producto determinado.

El objetivo es que todo el trabajo que se realiza en la escuela tenga un enfoque globalizador que ha de entenderse como una intervención pedagógica que parte siempre de cuestiones y problemas de la realidad, aunque sea con actividades específicas para un contenido determinado.

Es necesario que las actividades que se presentan formen parte de proyectos, lo que facilitará el establecimiento de las relaciones que alude la noción de aprendizaje significativo.

Se requerirá de la creatividad inteligente del docente, para., que sus intervenciones pedagógicas promuevan en los niños estos aprendizajes. De esta manera podrán establecer relaciones con sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes, y las actividades que realicen tengan un sentido claro para él.

No se pueden' realizar integraciones forzosas de áreas y contenidos, sino articular aquellos que son posibles,

Aunque no existe un método único para trabajar en esta etapa, la perspectiva globalizadora se perfila como la más adecuada.

El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo aprendido. Es un proceso global de acercamiento a la realidad que se quiere conocer.

En la sala se propondrán secuencias de aprendizajes que requieren el concurso de contenidos de distintas áreas, aunque será también conveniente plantear otras actividades que alternen con las propuestas globalizadas.

La actividad física y mental del niño son una de las fuentes principales de sus aprendizajes y desarrollo. Esta actividad tendrá un carácter constructivo cuando a través del juego la acción y la experimentación descubra propiedades y relaciones.

Resulta imprescindible destacar la importancia del juego, como actividad propia de esta etapa.

La 'acción educativa en el Nivel Inicial tiene múltiples y variadas formas de organizar y plantear las actividades y en todas está presente el juego. Esta es la actividad principal del niño en la que se conjuga la intencionalidad pedagógica con lo placentero.

La naturaleza, origen y desarrollo del juego interesan para comprender las actitudes y reacciones infantiles que ayuden a orientar la acción didáctica,

A través del juego el niño asimila lo que le llega del exterior, experimentando, ensayando, probando, resolviendo situaciones, interactuando con pares y adultos acomodándose espontáneamente, libre de tener que comprender lo que hace. De este modo estructura su pensamiento. Juego y desarrollo de la inteligencia van paralelos.

El juego y el trabajo son complementarios, la creación, el goce, la libertad, el protagonismo de, los niños confluyen con el esfuerzo y la necesidad de asumir obligaciones acordes con su edad y circunstancias. Se une el carácter motivador del juego con las posibilidades de establecer relaciones significativas, ofreciendo contenidos diversos con carácter global, referidos sobre todo a los procedimientos y a las experiencias evitándose la falsa dicotomía entre juego y trabajo.

La sala del Jardín de Infantes debe ser un ámbito de juego, con sentido, que durante la jornada vaya teniendo distintas características, promoviendo acciones lúdicas individuales y colectivas, con reglas o sin ellas, con objetos de distinta naturaleza y estableciendo relaciones peculiares con los demás.

Es preciso no olvidar que, si bien la actividad lúdica es el mejor vehículo para desarrollar la enseñanza intencional que tiene lugar en el mismo, el juego es un espacio propio del niño donde el adulto desempeñará su rol no para determinar a qué, cómo, con qué y con

quién jugará, sino ofreciendo un espacio enriquecido y ampliado que facilite el recorrido hacia aprendizajes más significativos.

El juego en los rincones o áreas de trabajo es muy importante en esta etapa, ya sea individual o en grupo. Favorecen la autonomía personal, la organización del trabajo, la toma de decisiones, la relación y la comunicación. Es un espacio de aprovechamiento y utilización de recursos conocidos y trabajados.

En esta etapa es imprescindible la creación de un ambiente cálido, acogedor, seguro, en el que el niño se sienta querido y confiado para poder afrontar los desafíos que le plantea el conocimiento progresivo de un medio, y para adquirir los instrumentos que le permitan acceder a él.

Los alumnos que asisten a los establecimientos de Nivel Inicial, necesitan establecer una relación personal de gran calidad, relación que le transmitirá la confianza básica y la seguridad precisa para su desarrollo.

La institución le aporta además otra fuente de experiencias determinante de su desarrollo: su encuentro con los compañeros. Las interacciones, las controversias y reajustes que se generan en el grupo, facilitan el progreso intelectual afectivo y social.

Una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios, recursos, materiales, y distribución del tiempo será fundamental para la consecución de las intenciones educativas.

El espacio escolar le permitirá al niño situarse en él, sentirlo suyo, a partir de sus experiencias y relaciones con personas y objetos. La distribución del espacio debe adecuarse a sus variadas y cambiantes necesidades, como también a las características de cada edad.

Se debe prever que los niños dispongan de lugares propios y de uso común para compartir, para estar solos o para jugar y relacionarse con los demás, espacios para actividades que requieren una cierta concentración y espacios amplios que faciliten el movimiento. Se deberá proveer las distintas situaciones y decidir sobre los medios que los hagan posibles, evitando organización rígidas. El docente será responsable de la selección, preparación y disposición del material, adecuándolos a los objetivos educativos.

La organización de las actividades requiere flexibilidad y posibilidad de adecuación a los ritmos de los niños. La organización del tiempo debe respetar sus necesidades de: afecto, actividad de relajación, descanso, y alimentación, experiencias directas con los objetos, relación y comunicación, movimiento.

El docente organizará la actividad partiendo de los ritmos biológicos y estableciendo rutinas cotidianas, lo que contribuirá la actividad del niño y a la interiorización de marcos de referencias temporales.

En las instituciones de Educación Inicial, la comunidad educativa se configura con mejor finalidad alcanzando su pleno sentido en un marco de colaboración y coordinación entre los elementos que inciden en el proceso educativo de los alumnos: el equipo docente y las familias.

La existencia del equipo educativo es indispensable para asegurar coherencia y continuidad en la acción docente. El equipo actuará conjunta y responsablemente en las tareas y funciones que le son propias. Estas se refieren a la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto curricular.

La familia desempeña un papel crucial en el desarrollo del niño. En este sentido la institución comparte con ella la labor educativa, completando y ampliando sus experiencias

formativas. La eficacia de la Educación Inicial depende en gran medida de la unidad de criterios educativos en los distintos momentos de la vida del niño, en su casa y en la escuela.

Para que esto sea posible es necesaria la comunicación y coordinación entre educadores y padres.

Mediante el intercambio de información familia y educadores tratarán de guiar y facilitar la incorporación y adaptación del niño a la institución.

Esta etapa tiene marcado carácter preventivo y compensador.

Es importante la intervención temprana para evitar que se intensifiquen los problemas -de desarrollo, esta etapa es esencialmente crítica y precisa, de máxima atención para que las distintas instancias actúen coordinadamente en relación a los niños y las niñas con necesidades educativas diferentes. Compartirán con los equipos interdisciplinarios la búsqueda de orientaciones sobre la toma de decisiones que permitan introducir ajustes en la planificación educativa.

8.9 EVALUACION...

Concepción y características

La Evaluación tiene lugar en los tres campos que interdependientes componen el sistema:

1. Sistema Educativo: los responsables de su conducción, necesitan evaluar para rendir cuentas al Estado y a la Comunidad de su gestión, conducir el sistema y diseñar políticas para mejorarlo.
2. Institución: los responsables de brindar el servicio educativo desde la Institución, necesitan evaluar para tener información acerca de la pertinencia de sus estrategias de conducción.
3. Aula: quienes enseñan y aprenden necesitan evaluar procesos y resultados.

Entendemos por evaluación al proceso continuo de reflexión acerca de los procesos de construcción de aprendizajes significativos. Implica una permanente actitud de investigación por parte de docentes y alumnos para descubrir y valorar todos los procesos implicados en esa tarea de construcción de sentidos y significados compartidos.

Los juicios valorativos que se construyan desde esta reflexión, deben tener fuerza interpretativa y explicativa, ésto es, que se deben reconocer los criterios desde los que se emiten las valoraciones para mejorar la propuesta. Esto implica que el mismo objeto de la evaluación debe ser significativo pedagógicamente. Existen una cantidad de aspectos susceptibles de ser evaluados por la Institución. Todo en el ámbito educativo puede ser potencialmente evaluado, lo que no significa que tenga que serlo a presión y que tengan sentido pedagógico todas las acciones evaluativas. La intención de evaluar no siempre es la de calificar, controlar o medir las adquisiciones de los alumnos. La evaluación no puede identificarse con la medición de los aprendizajes y en ese sentido plantearla como una carrera de obstáculos a superar por los alumnos.

El trabajo escolar es muchas veces preparación para la evaluación o ejercicios de transición para la calificación. Es necesario superar este planteo centrado en detectar los desconocimientos de los alumnos. El objeto que se evalúa y el proceso en que se lo hace son

construidos, y por lo tanto, entrecruzados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales.

La evaluación es el proceso de comprensión del camino realizado. Incluirá y superará a la medición de resultados y a la acreditación, cumplirá múltiples funciones, principalmente la de ajuste pedagógico. Se evaluarán los procesos y los productos. Será una permanente tarea investigativa de las dificultades y los logros; propiciando en el alumno la autoconciencia de sus procesos de aprender.

La evaluación integrada en el proceso didáctico tiene que abarcar al alumno como ser que está aprendiendo en un contexto y en interacción con otros. Para ello deberíamos, pensar en la utilización de prácticas sociales como desarrollo de proyectos, cuadernos de trabajo, autocorrecciones, resolución de casos prácticos, distinguir los conocimientos y procedimientos que se utilizan, reconocer los conocimientos valiosos, identificar los conceptos claves, descubrir las carencias, dificultades, errores, etc., son parte de algunas de las propuestas en este proceso en donde la auto y heteroevaluación se complementan en la cotidianeidad.

Es muy importante el papel que juega la toma de conciencia del error en el proceso evaluativo. Si el alumno intenta enmascarar sus lagunas, sus dificultades, difícilmente va a reconocer, analizar y comprender el error para generar a partir de él un proceso constructivo, pues la carga negativa que contiene esta visualización del error conduce a una apreciación negativa de sus capacidades. La misma consideración cabe hacer del docente en relación con su propia práctica docente y de la Institución como organización inteligente que aprende de su propia experiencia.

En una Institución educativa preocupada por la calidad de los aprendizajes que genera, la evaluación en el aula trasciende la relación docente-alumno, y se desarrolla en función de niveles de logro esperado que parte de acuerdos construidos con la participación de todos los actores de la Institución y plasmados en su Proyecto Institucional como Indicadores de desempeño para cada área, que permitirán su acreditación y que se transforman en referentes de la calidad de las prácticas docentes.

Desde estas perspectivas, los indicadores que se desprenden de las Expectativas de logros (logros máximos esperables) y de los Criterios de Acreditación (ciertas evidencias de aprendizajes) que se establecen en el Diseño Curricular, deben ser resignificados por los equipos docentes de la Institución atendiendo al contexto socio-cultural, a las características de los alumnos, y acordar los Criterios de acreditación de cada año dentro del ciclo.

Nos preocupa hablar de indicadores de rendimiento como dispositivos para establecer una suerte de vigilancia y control sobre el rendimiento de las escuelas, de los maestros y alumnos. Es necesario poner énfasis en la calidad del trabajo, en los procesos educativos que establecen condiciones posibilitadoras de aprendizajes significativos. En cuanto a los resultados de la enseñanza nos interesa más que cuestiones de cantidad, una buena enseñanza. Buscamos criterios que facilitan la valoración de cualidades en un experimento, en un ensayo, en un trabajo de historia, en la resolución de un problema, en la elaboración y desarrollo de un proyecto, etc. Producciones para las que no hay respuestas correctas prefijadas.

La evaluación de resultados sin la evaluación de procesos (monitoreo) no permite mejorar la calidad. No es posible evaluar a las personas simplemente por su desempeño final, medido a través de pruebas de aprendizaje. Lo más importante es el control de los procesos. La evaluación ayuda a verificar si los procesos modificados contribuyeron o no al logro de mejores resultados, se reflexiona sobre la práctica docente y el proceso se institucionaliza.

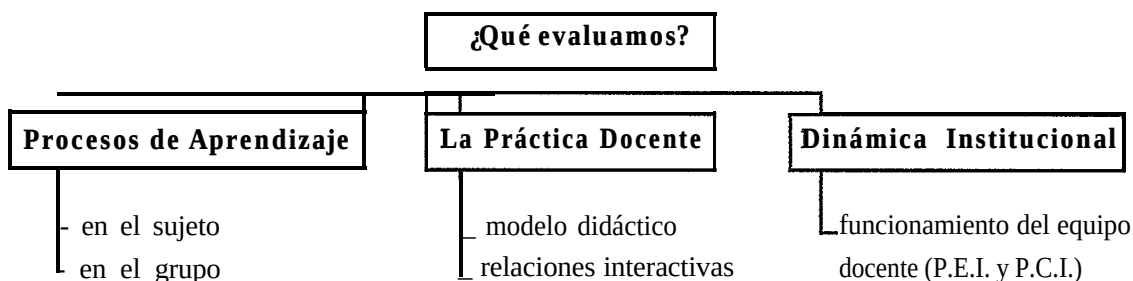
El valor de la educación es solamente comprobable a largo plazo. Los criterios de Acreditación y Promoción deben ser aplicados coherentes con las reflexiones explicitadas atendiendo al criterio de flexibilidad y a los ritmos de aprendizaje diferentes de los alumnos que requieren distintos tiempos, propuestas didácticas diversificadas acordes con sus características y posibilidades.

Debiéramos entonces reencontrar la significación pedagógica y didáctica de la evaluación en torno a la enseñanza para que dé cuenta de manera global e integradora de los procesos y resultados <por ciclo>. La evaluación asumida como tarea de equipo se fundamenta sobre la confianza, el respeto, la cooperación y la solidaridad en tanto la evaluación es una explicación de la actividad en el aula. Se debiera recuperar el aula como espacio de análisis, reflexión, debate, de conformación del pensamiento original, prestar atención al cómo enseñar mejor, a cómo estructurar las condiciones básicas del aula para gestar situaciones de aprendizaje significativo. Los docentes en equipo evalúan para volver a analizar sus prácticas, para mirarlas crítica y constructivamente, así como los procesos y resultados de aprendizaje de sus alumnos. Desde esta perspectiva, es importante incorporar las prácticas evaluativas a una cultura profesional reflexiva en donde se privilegie la dimensión ética de esta tarea.

Podríamos afirmar que:

La evaluación es global referida al conjunto de capacidades expresadas en las Expectativas de logro y los Criterios de evaluación adoptados en las diferentes áreas.

La evaluación continua tiene un carácter formativo, y orientador del proceso educativo resultante del desarrollo curricular de la Institución al proporcionar información constante que permite mejorar tanto los procesos de aula, como las prácticas docentes, optimizar la dinámica institucional y la adecuación de los resultados a las necesidades del alumnado y a las demandas del contexto socio-cultural.



Por ello deberá incluir los siguientes elementos:

- la organización del aula y el aprovechamiento de los recursos;
- la adecuación de las expectativas de logro a las características de los alumnos y demandas del contexto así como la adopción de criterios de acreditación por año de cada ciclo;
- las relaciones interpersonales;
- el funcionamiento de los equipos docentes;

- la coordinación entre órganos o sectores de la Institución;
- la circulación de la información;
- la planificación y el desarrollo de la práctica docente de aula y de los Proyectos Institucionales;
- el desempeño efectivo de roles;
- el cumplimiento de los “compromisos de acción”;
- la relación con los padres, y otros sectores de la comunidad;
- los resultados obtenidos, las acciones de recuperación y adaptación curricular;
- las medidas de adaptación curricular para atender a la problemática de la diversidad propia del contexto socio-cultural.

¿Para qué evaluamos? ¿Qué funciones cumple la evaluación?

La evaluación se plantea como un instrumento al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje y se integra en el quehacer diario del aula, en las prácticas docentes y de la Institución. Sus resultados, la interpretación y valoración que de ella se deriva, se convierten en referentes para la adopción de medidas de recuperación, de adaptación curricular, de modificaciones al Proyecto Institucional, para la corrección, mejora del proceso educativo, y para la promoción.

Básicamente se evalúa para:

- Ajustar la ayuda pedagógica y para ello sirven todos los datos que van aportando la Evaluación Inicial (explora ideas previas y motiva); la Evaluación Formativa, (de proceso, posibilita la ayuda pedagógica oportuna); y la Evaluación Sumativa; (registra avances y dificultades).
- Comunicar a los padres los resultados, las dificultades, los éxitos en el rendimiento de sus hijos.
- Generar propuestas didácticas diversificadas.
- Tomar decisiones relativas a la Promoción entendida como continuidad en el proceso de aprendizaje en el contexto del ciclo.

La evaluación Institucional es una herramienta que cobra sentido en un programa de mejora continua. Las Instituciones inteligentes no son las que no se equivocan, sino las que aprenden de su propia experiencia, las que aprenden a dar cuenta y asumir sus resultados.

Es útil, también, para establecer prioridades en el Proyecto Educativo Institucional, para mejorar la comunicación, elaborar juicios de valor con fundamentos evitando discusiones improductivas.

- Tomar mejores decisiones.
- Identificar con mayor precisión las causas responsables de los éxitos y fracasos institucionales y poder actuar sobre ellos.
- Reorientar procesos de perfeccionamiento, y las prácticas docentes.

- Comunicar a los padres el progreso de sus hijos, dar cuenta de los resultados y planificar acciones de recuperación, de acompañamiento hacia el logro de los niveles de aprendizajes deseables.
- Convertir a las instituciones en organizaciones abiertas, escenarios de interacción social que contextualiza aprendizajes significativos,
- Fortalecer el funcionamiento de los equipos de trabajo.
- Motivar la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa en la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales, en la adopción de compromisos para sostener el desarrollo de los mismos y el análisis crítico de los logros alcanzados.
- Crear un ambiente propicio para la participación y la práctica efectiva de la cooperación, la solidaridad, el respeto y el trabajo.

La evaluación permanente, en la medida en que aporte información oportuna y relevante que posibiliten a las conducciones tomar decisiones correctas, contribuye a concretar una gestión institucional eficiente.

¿Cómo evaluamos?

En la tarea diaria.

A través de producciones individuales y grupales.

Ejercitando una observación sistemática y totalizadora.

Poniendo el acento en la evaluación conceptual que informe sobre progreso y dificultades.

Asegurando la retroalimentación permanente de la información.

¿Quiénes evalúan?

El Docente.

El Alumno.

El Equipo Institucional.

Los Padres

¿Con qué evaluamos?

Con instrumentos que deben reunir los siguientes requisitos:

- **abiertos (que evalúen procesos complejos y no solamente memoria mecánica);**
- **globalizadores (que posibiliten la integración de aprendizajes significativos);**
- **flexibles (que puedan ser adaptados creativamente de acuerdo con las situaciones concretas)**
- **dinámicos (que garanticen la no ritualización de la evaluación y que permitan registrar el proceso con sus logros, dificultades, contradicciones);**
- **confiables (que permitan reunir las evidencias de aquello que hemos decidido evaluar, que muestren claridad respecto a qué se quiere evaluar y que los alumnos comprendan qué se les está pidiendo);**
- **coherencia (tanto respecto a la concepción de evaluación, explicitada en los criterios, como a la relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se está evaluando).**

Acreditación

Tareas de constatar ciertas evidencias de aprendizaje. Tiene que ver con resultados muy concretos respecto de los aprendizajes más importantes que se proponen.

La necesidad de acreditar el logro por parte de los alumnos de determinados niveles de aprendizaje surge por “requerimientos sociales” y por “necesidades institucionales” de articulación con el resto del sistema educativo. En algunos momentos del tránsito del alumno por el sistema los niveles de aprendizaje acreditados se traducen en certificaciones que documentan los logros alcanzados.

Las pautas de acreditación establecen los aprendizajes básicos esperados que deben ser constatados en forma sistemática y periódica. Definen ciertas evidencias de aprendizaje que no revelan la totalidad del mismo por ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La escala que se utilice para certificar el logro de los aprendizajes debe contemplar el ser en su totalidad con calificaciones flexibles, abiertas y conceptuales que no puedan ser utilizados para conferir “status” y que sean estímulos para la superación, facilitando la circulación de los alumnos por los distintos años, ciclos y/o niveles del Sistema Educativo, a fin de que éste no se convierta en un Sistema “expulsor”.

Promoción

Toma de decisiones acerca del pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad.

La promoción debe sustentarse en la unificación de criterios a partir de un Proyecto Curricular Institucional que establezca desde el principio del año lectivo los logros mínimos esperables en cada etapa y los acuerdos o criterios de promoción.

Dentro de cada ciclo se mantiene la organización graduada; la evaluación obra en este sistema como el real indicador de las condiciones en que se encuentra el niño para la iniciación de cada sección o el pasaje de un ciclo a otro. Esa evaluación no reviste carácter de “selectiva” ya que la aplicación con criterio de flexibilidad presupone el otorgamiento del tiempo adecuado al ritmo natural de cada niño/a y el acompañamiento del docente con la instrumentalización de estrategias de recuperación y orientación.

En los casos que se detecten problemas que no supongan una patología, la recuperación dentro de la sección a la que pertenece el alumno/a a través de actividades individualizadas, para el equipo docente deberá desplegar estrategias de recuperación, profundización o adecuación curricular.

El Ciclo constituye la unidad curricular temporal de programación y evaluación en el Nivel Inicial. Esta organización en ciclos permite mayor flexibilidad y mejor adecuación a los requerimientos de la diversidad en la institución garantizando mejores resultados.

Posibilita al equipo docente orientarse hacia logros más globales, adaptándose mejor a los procesos de crecimiento y maduración de los alumnos y otorgándoles continuidad a los aprendizajes.

Se posibilita también una mejor organización de las actividades de recuperación así como las de desarrollo para responder adecuadamente a las demandas generadas por los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Corresponde a los equipos de docentes asumir una responsabilidad compartida por los resultados globales, del Nivel. En el marco de las líneas señaladas en el Proyecto Curricular Institucional, adoptarán decisiones pertinentes acerca de las técnicas e instrumentos de evaluación que consideren más adecuados y elaborarán los juicios oportunos acerca de la calidad de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, así como de sus logros. Ponderarán las valoraciones sobre sus progresos y dificultades, analizarán críticamente sus prácticas docentes y tomarán decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, generando estrategias de recuperación, adaptación curricular, perfeccionamiento en servicio y reajustes al Proyecto Institucional.

Expectativas de Logro

El término “Expectativas de logro” es una “construcción pedagógica” que tiene sentido y significado para el estado Provincial por entender que son una respuesta a la sociedad, en cuanto a qué se espera de su intervención educativa.

Las expectativas de logro constituyen una orientación para el docente acerca de cuáles son los contenidos que se jerarquizan prioritariamente y qué grado de profundización es posible alcanzar en el abordaje de los mismos. Marcan la intencionalidad del Proyecto Educativo y define los logros máximos esperables de los alumnos.

Las expectativas de logro:

- Deben partir de concepciones bases de la política educativa,

- Son construcciones pedagógico-jurisdiccionales que posibilitarán la compatibilización de los diseños curriculares.
- ❑ Deben garantizar un cierto grado de éxito en cuanto a sus logros.
- Intentan dar respuestas a una educación de calidad.
- Deben garantizar se concreten los principios de igualdad de oportunidades y equidad.
- Deben ser resignificados por la Institución, a partir de las formuladas por la jurisdicción.
- Requieren un plan de evaluación de seguimiento y en proceso.
- Explicitan un resultado esperado.
- Tienden a la adquisición de competencias.

Las expectativas de logro para la institución y los docentes son:

- ❑ Referentes significativos al reconocer en ellas su carácter orientativo para la elaboración del proyecto educativo institucional y de las planificaciones áulicas.
- Son guías de acción.
- Son metas a las cuales llegar mediante el interjuego constante y permanente de la tríada didáctica: alumno-saberes-docentes.

Competencias

“Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales, Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente” (M.C. y Ed.. Nación. Resolución N° 33/93, Doc. A-6).

8.10 EVALUACION EN EL NIVEL INICIAL

Introducción

La Evaluación es un proceso continuo que permite que la actualización e interpretación de los datos realimente la práctica, permite emitir un juicio de valor, en función de ciertos criterios previamente establecidos.

Si bien evaluar significa valorar, no podríamos hacerlo apelando a criterios “universales” definitivos, sino por el contrario habrá que valorar, en función de las peculiaridades que singularizan y definen cada situación educativa concreta, cada grupo concreto.

La acción evaluativa tiene que centrarse en los procesos, sin dejar de lado los productos. Atendiendo a estos en relación a las estrategias que le dan sentido y que permitieron obtenerlos.

Se necesitará actuar desde la perspectiva de un seguimiento riguroso de la vida misma, de la sala, describiendo, interpretando y reformulando estrategias.

La *evaluación se plantea como instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y se integra en el quehacer diario del aula, en las prácticas docentes y de la Institución. Sus resultados, la interpretación y la valoración que de ella se derivan contribuirá a la corrección y mejora del proceso educativo, reencontrando la significación pedagógica y didáctica de la evaluación en torno de la enseñanza para que dé cuenta de manera global e integradora del sistema en su conjunto.

Fundamentada sobre la confianza, el respeto, la cooperación y la solidaridad del trabajo en equipo de docentes, en tanto la evaluación es una explicación de la relatividad en el aula.

Los docentes en equipo evalúan para poder analizar sus prácticas, como los procesos y resultados de sus alumnos.

Desde esta perspectiva, corresponde incorporar las prácticas evaluativas a una cultura profesional reflexiva, en donde se privilegie la dimensión ética de esta tarea.

La evaluación es indispensable para valorar la educación de la atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas en la clase.

La Evaluación y la Observación

La Evaluación en la Educación Inicial tendrá carácter global, continuo y formativo.

Global: referida al conjunto de capacidades expresadas en las expectativas de logros, las que se adecuarán al contexto socio-cultural de la Institución y a las características propias de los alumnos.

Continuo: considerándose en elemento inseparable del proceso educativo mediante el cual el docente recoge permanentemente información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

Formativo: regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar información constante que permitirá mejorar tanto los resultados como los procesos de la intervención educativa.

Los referentes básicos para la evaluación del proceso de aprendizaje son las expectativas de logros del Nivel Inicial, y de cada una de las áreas.

Dado el carácter general de éstas, el equipo docente podrá establecer algunos indicadores o criterios de evaluación que permitan valorar el grado de adquisición de las capacidades en cada área y se tomarán decisiones sobre las estrategias de evaluación que mejor se adapten.

Las técnicas principales del proceso de evaluación será la observación directa y sistemática.

La valoración del proceso de aprendizaje se expresará en términos cualitativos, recogiendo los progresos efectuados por los niños como también las medidas de refuerzo y adaptación.

Evaluación Inicial: la evaluación inicial se realiza al comienzo del año y ante una nueva secuencia de aprendizaje. Se tendrá en cuenta las características del medio en que vive el niño. Puede iniciarse con la información procedente del ámbito escolar y familiar del

cual proviene. Se completará con la observación directa, del grado de desarrollo de las capacidades básicas durante el primer período de incorporación de los niños a su vida escolar.

Las decisiones relativas al tipo de información que se precisa en este momento inicial de la evaluación, así como las técnicas e instrumentos que se van a utilizar para recoger y consignar dicha información deben tomarse por el equipo docente de la etapa y reflejarse en el proyecto curricular.

Es importante que el docente disponga de una ficha individual donde se puedan registrar los datos. Se pretende en estos casos observar y conocer el grado de aprendizaje que muestra el alumno sobre determinados contenidos para diseñar y planificar la intervención educativa posterior, las acciones, materiales y recursos que resulten más adecuados.

Esta evaluación permitirá conocer las distintas necesidades de los alumnos y alumnas e ir planificando situaciones de enseñanza más diversificadas, con distintos grados de ayuda para que cada niño pueda sentirse competente y realizar tareas que se le encomiendan.

Evaluación formativa: es la que se realiza durante el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de la cual se observan y valoran los progresos, dificultades y necesidades del alumno ante determinadas tareas, con la finalidad, de ajustar la intervención y la ayuda que le debemos prestar. Esta evaluación se realiza de manera continua y estrechamente relacionada con las propuestas educativas que se plantean. Es decir no se trata tanto de evaluar qué sabe o no sabe el alumno al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación surnativa) sino de ajustar a lo largo las tareas y actividades que se desarrollan diariamente en la clase.

Para realizar esta evaluación formativa es necesario no solamente enseñar sino sobre todo observar, tener una actitud receptiva y abierta para captar las competencias del alumno y sus necesidades de intervención complementaria e individualizada, así como los resultados de la propia intervención didáctica.

Los docentes en mayor o menor grado observan a los alumnos y ajustan su acción educativa a los progresos y obstáculos que infiere. Pero, además deberá plantear, proponer y orientar actividades en las que el alumno participe, colabore y aprenda, debe ser sensible a las necesidades básicas aún poco-controladas por el niño. Toda esta actividad constante puede muchas veces relegar a segundo plano las tareas de observar, preguntar y escuchar, tarea indispensable para realizar una enseñanza y evaluación eficaz. Para evitar esta situación, puede ser de ayuda disponer de instrumentos adecuados para la observación, planificar tareas de enseñanza que faciliten y sobre todo adoptar una actitud que lo haga posible.

El educador más que realizar registros muy exhaustivos y sistemáticos, debe procurar aprender a observar y a evaluar, intentando mantener una actitud de cuestionamiento a sus propias estrategias de enseñanza.

Con referencia a la observación no será puramente pasiva y neutral, sino participativa, en la que se estimulará la curiosidad del docente, por saber qué piensan, qué dicen, qué hacen los alumnos en relación con la situación que se le proponen. En este sentido evaluar supone disponer las condiciones para enseñar mejor, es decir para proporcionar a cada alumno el currículo adecuado para su progreso personal.

Evaluación Final o Sumativa: se realiza cuando se da por concluido el proceso de enseñanza aprendizaje (un año escolar, una unidad didáctica, un cuatrimestre) y sirve para valorar en qué medida se han conseguido las intervenciones que guiaban la programación y la intervención.

La información así obtenida puede utilizarse con fines diversos, entre los que hay que señalar: la información a las familias de los logros educativos de sus hijos y la valoración y replanteamiento de la actuación docente.

La institución debe asumir los resultados emergentes de sus ofertas académicas, instrumentando acciones de recuperación, de perfeccionamiento y adecuación curricular.

Al seleccionar los criterios de evaluación se tendrá en cuenta que desde la perspectiva del Diseño Curricular Provincial se considerará la Evaluación de los contenidos en su triple dimensión: conceptual, procedimental y actitudinal.

Los criterios de Evaluación correspondientes al Nivel Inicial se orientarán hacia la observación del desempeño de los alumnos sobre:

- ❑ Competencias con las que ingresa (saberes previos).
- Evaluación de competencias.
- Competencias logradas.

Estas competencias se evaluarán en función con las expectativas de logros propuestas en este diseño curricular, resignificadas desde la Institución Escolar, considerando la continuidad de los aprendizajes, la flexibilización y la formación continua e integral de los alumnos.

9 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**9.1 CONCEPTUALIZACION Y CARACTERIZACION DE LA INSTITUCION ESCOLAR**

Es necesario mirar la escuela desde adentro y a partir de la propia práctica pedagógica, mirar el mundo cotidiano escolar con nuestros propios ojos pero desde una perspectiva que tal vez nunca hemos mirado.

Debemos convertir a la escuela como un “objeto de conocimiento” porque nuestra práctica pedagógica tiene “contenidos y sentidos”.

En toda escuela se dan procesos de integración y socialización. Por ello decimos que la escuela, es un “constructo”, es decir un proceso dinámico en permanente construcción y desconstrucción de saberes y ciencias.

En efecto, si bien las instituciones se nos aparecen como “construcciones” terminadas, en la realidad, los actores que la habitan efectúan un trabajo cotidiano de hacer y deshacer. Mediante la participación y el trabajo cotidiano de los actores se va a lograr este “objeto de conocimiento”: Escuela.

La dinámica institucional es la resultante de la tensión entre lo “instituido” y lo “instituyente”. Por instituido entendemos a lo normado, lo pautado hasta el presente, que garantiza el orden, la integración y la continuidad social. Mientras que a lo instituyente lo entendemos como la fuerza renovadora de negociación de lo instituido que realizan los actores para solucionar problemas que las normas institucionales no alcanzan a resolver.

La escuela es el espacio que la sociedad ha legitimado para que sus miembros desarrollen acciones, tendientes a distribuir los saberes socialmente válidos..

- identificar e interpretar los contenidos de la cultura;
- transformar y producir nuevos saberes y conocimientos.

Además es un espacio heterogéneo, porque la vida cotidiana en la escuela, las relaciones entre sus miembros, los estilos de las prácticas pedagógicas no son homogéneas, y por el contrario, manifiestan diferencias y particularidades.

Las Instituciones Educativas surgen como un recorte del territorio social, por un movimiento de especificación, es decir, como resultado de una asignación de sentido dada desde lo social y lo político. Esta asignación de sentido forma parte de lo que se denomina primer contrato o “contrato fundacional”.

El análisis de lo que sucede en la escuela requiere que consideremos las múltiples actividades que en ella tienen lugar en distintas dimensiones, a saber:

a) *La Dimensión Organizacional:* Es el conjunto de aspectos estructurales que asume cada establecimiento educativo determinando su estilo de funcionamiento. En cuanto a la “estructura formal”: los organigramas, la distribución de tareas, la división del trabajo, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios. Y en cuanto a la “estructura informal”: el modo en que los actores institucionales “encarnan” las estructuras formales.

b) *La Dimensión Administrativa:* Hace referencia a las cuestiones de gobierno, donde se consideran los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles.

La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento de futuros deseables. Por ello, el manejo de la información significativa y pertinente, es un aspecto relevante de esta dimensión, porque contribuye a la toma de decisiones.

c) *La Dimensión Comunitaria:* Es el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades escolares y comunitarias. Tiene que ver con el modo en que la institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno.

d) *La dimensión Pedagógico-Didáctica:* Se refiere a las actividades que identifican a la Institución Educativa, distinguiéndola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los autores construyen con los conocimientos y los modelos didácticos; es decir, las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados, etc.

Estas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí y cualquier acción que se tome en una de ellas tendrá impacto en el resto. Lo que pretendemos es reflexionar del lugar y tiempo que cada una tiene en cada institución de modo de lograr el necesario equilibrio, destacando la importancia de la pedagógico-didáctica, ya que todas las decisiones deben tenerla como punto de referencia, pues la función específica de la escuela es:

- ❑ asegurar la transmisión del conocimiento socialmente válido y
- ❑ promover aprendizajes significativos en todos los alumnos.

Estamos transitando por momentos de cambio y transformación en el ámbito educativo y los momentos de cambio siempre someten a cuestionamiento los saberes vigentes y el orden establecido. Este cambio educativo, si bien genera temor a la incertidumbre y a lo desconocido, a la exigencia de tener que crear y buscar nuevas alternativas, otorga a la institución escolar un rol protagónico y los docentes de nuestra provincia tienen que mirar a este proceso de transformación como una nueva “oportunidad que brinda propuestas democráticas y progresistas”.

9.2 MODELO DE GESTION Y ORGANIZACION DE LA INSTITUCION ESCOLAR

¿Qué escuela tenemos en nuestra Provincia?

En la Provincia de Formosa, el 75% de los establecimientos del Nivel de la E.G.B. (ex nivel primario) pertenecen al sector rural (**413** unidades educativas) y el 25% al urbano (141 unidades educativas).

En cuanto a los matriculados, las proporciones se dan a la inversa, puesto que en el ámbito urbano aumenta el número de alumnos representando el **68%** y en el rural el 32%, esta variación obedece a la concentración de las familias en las ciudades por las migraciones del campo.

Las escuelas en las zonas rurales tienen como peculiaridad el carácter de multigrado. Esta peculiaridad exige a los docentes de estas escuelas una adecuación de las propuestas educativas institucionales y las de aula a partir del Diseño Curricular Jurisdiccional, tendientes a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje emergentes del contexto y la consideración del entorno como contexto funcional de aprendizaje.

La escuela rural posee potencialidades que hay que tener en cuenta en la realización de los Proyectos Educativos Institucionales; el contacto directo del alumno con el medio; la menor cantidad de alumnos, aunque en muchos casos conformando los plurigrados; menor burocracia (mayor libertad de trabajo en el aula); mayor relación con la comunidad (por constituir la escuela el centro de reunión o de acontecimientos comunitarios).

En estos contextos rurales, la implementación del Plan Social desde 1993, los Programas Provinciales del PROAS1 (Programa de Asistencia Integral) y el PAIPPA (Programa de Asistencia Integral a los Pequeños Productores Agropecuarios), están contribuyendo a “mejorar la permanencia en el sistema, el rendimiento y la calidad de la Educación Básica Rural”.

Otra característica del contexto rural, es que el 17% de las escuelas rurales de la Provincia son de modalidad aborígen. La población en donde están asentadas pertenecen a las etnias Tobas, Matacos y Pilagás, con sus creencias, costumbres, lenguas y culturas propias.

La Ley Integral del Aborígen N° 426, contempla planes educativos tendientes a revalorizar su cultura.

Los establecimientos ubicados en las zonas Urbano-Marginales, poseen gran cantidad de matriculados. Estas zonas se ubican en la periferia de los centros más densamente poblados y provienen de distintas zonas culturales de la Provincia, especialmente de contextos rurales, con situaciones problemáticas de bajo porcentaje de empleo, subempleo, desocupación y escasa escolaridad.

La comprensión y el análisis de la realidad educativa en la Provincia en sus múltiples dimensiones, es un desafío a ser asumido por las Instituciones Educativas y por toda la comunidad, para facilitar la puesta en práctica de propuestas educativas de acuerdo con las demandas diversificadas de los distintos contextos socioculturales.

Las escuelas de la Provincia de Formosa ya están transitando el camino de la Transformación Educativa. Así es como, los C.B.C. se están incorporando gradualmente al aula; los docentes son atendidos por los cursos de Capacitación Docente (Red Federal de Formación Docente Continua); en muchísimas escuelas se están gestando Proyectos Educativos con innovaciones en las prácticas pedagógicas y de gestión institucional; el desarrollo de Planes Nacionales y Provinciales compensatorios de desigualdades contribuyen a concretar el principio de “igualdad de oportunidades” que impulsa la Ley Federal de Educación; el tiempo dedicado a los aspectos pedagógicos no es aún el suficiente para el éxito de la transformación educativa; temas y tareas administrativas y socio-asistenciales siguen ocupando gran parte del tiempo de las instituciones educativas; la flexibilización del tiempo acorde con las actividades necesarias para cubrir las demandas educativas del contexto (por ejemplo para la ejecución de Proyectos Integrados) todavía no es significativa; las prácticas docentes de aula están siendo resignificadas y estos intentos se perciben en las experiencias innovadoras que se están desarrollando.

Este Diseño Curricular Jurisdiccional revaloriza estos intentos de transformación educativa y a partir del análisis de las prácticas docentes vigentes y del rescate de experiencias innovadoras se pretende resignificar las mismas y posibilitar desde este Documento Provincial la contextualización de las ofertas educativas de las Instituciones Escolares.

¿Qué escuela queremos para la provincia de Formosa?

El crecimiento y la expansión del Sistema Educativo plantean desafíos cualitativos que suponen pensar hacia dónde deben ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas.

Frente a estos desafíos se hace necesario alentar procesos de descentralización que, para que sean realmente tales, deben ir acompañados de un sistema central sólido que garantice la homogeneidad y cohesión interna del Sistema para evitar el riesgo de la ruptura y al mismo tiempo, de un notable crecimiento de la autonomía de las Instituciones Escolares.

El proceso de descentralización entendido como “darles más autonomía” a las escuelas, permite el fortalecimiento de las mismas y el cambio pasa a depender en gran medida de sus protagonistas que empiezan a mirar y a pensar a la escuela de manera distinta: reconociendo “su identidad” y determinar “su imagen objetivo” (la escuela deseada).

De esta manera se generan compromisos de acción por parte de los actores educativos que facilitan el tránsito.

Un equipo docente con sentido de pertenencia, con capacidad autónoma, al que se le faciliten los encuentros y las reuniones de trabajo, que compartan decisiones y tengan flexibilidad en la toma de las mismas; que se le permita la participación que puedan concertar las acciones a través de la negociación.

Una concepción de disciplina basada en la convivencia, la autonomía y el consenso.

- ❑ El reconocimiento de los errores institucionales como forma de superar inconvenientes, es decir, como forma de aprendizaje de nuevas estrategias o técnicas que permitan hacer frente a nuevos desafíos.

De una cultura institucional familiar tecnocrática que conlleva “un modelo de gestión artesanal”, a una cultura institucional de concertación que implica “un modelo de gestión profesional” y que la va a convertir en una escuela inteligente.

Para la Provincia de Formosa queremos “una escuela inteligente” con:

Una organización dinámica de los tiempos y de los espacios. Es decir, un aula donde los espacios y los tiempos se organizan en función de cada actividad; un aula entendida como “centro de recursos de aprendizaje”; donde hay en ellas una biblioteca de aula, rincones con materiales para el trabajo en las diversas disciplinas, algún espacio para la experimentación simple y alumnos que trabajan en pequeños grupos, etc.

- ❑ Un “equipo de conducción” participativo, gestor, mediador y organizador de negociaciones.
- ❑ Las tareas bien distribuidas y las funciones claramente establecidas.
- ❑ La redefinición de los conflictos y la resolución de los mismos por elaboración, como motores para la acción.

La distribución del poder, que permite tomar decisiones cada vez más autónomas.

9.2.1. EL DOCENTE**Profesionalización**

Una escuela que se propone un incremento de la calidad de la enseñanza, está estrechamente vinculada con una modificación de la “función docente” hacia niveles de mayor “profesionalización”.

¿Qué requisitos tiene el ser profesional?

Un profesional tiene una identidad propia cuando es capaz de:

- dominar los contenidos científicos y tecnológicos propios de su trabajo, y
- aplicarlos correctamente para la solución de problemas concretos.

¿Qué significa ser un profesional de la educación?

Un profesional de la educación es quien:

maneja el soporte de conocimientos que son básicos para el desempeño de “enseñar y aprender”; y

- es capaz de tomar decisiones autónomas, con “independencia, libertad y responsabilidad”.

La nueva propuesta que presenta la Ley Federal de Educación abre el espacio para recuperar la dignidad de la “profesión docente”.

La Ley sustenta jurídicamente un proyecto educativo transformador y renovador y requiere para su ejecución de maestros y profesores capaces de comprometerse con los principios básicos de:

“calidad”, y

“equidad”.

9.2.2. ROL DOCENTE**¿Qué significa Rol?**

De acuerdo con la manera en que enfrentamos determinados contextos concretos, tomamos determinadas actitudes que se llaman “roles”. La asunción de estos roles puede exigir dos tipos de procesos. Por un lado, los podemos asumir consciente y voluntariamente, por el otro, el ambiente o los demás nos adjudican un determinado rol, podemos asumirlo en forma inconsciente. En las relaciones sociales se da un intercambio entre la asunción y la adjudicación de un determinado rol.

Cada persona, en su vida de todos los días desempeña varios roles, incluso de manera simultánea.

Ej: una mujer se desempeña como madre, esposa, trabajadora, ama de casa, ciudadana, deportista, etc.

Cuando una persona asume un rol pone en funcionamiento una serie diferente de formas de reconocer y resolver situaciones y problemas de la vida diaria.

¿Cuál es el “rol docente formoseño” necesario para la transformación?

Un proyecto de transformación educativa que pretende una escuela comprometida con la “calidad” y la “equidad”, plantea la necesidad de un docente cuyo rol se expresa en la “capacidad para”:

- lograr compromisos efectivos en relación con los alumnos, sus familias, la institución escolar y la comunidad en la cual desarrolla su función;
- gestar cambios en relación a sí mismo y a su práctica;
- asumir la profesionalidad de su trabajo (ser un trabajador profesional);
- estar comprometido con la realidad regional, provincial, nacional y latinoamericana;
- ser facilitador, reflexivo, crítico y mediador de los aprendizajes de los alumnos;
- superar el trabajo individual hacia uno compartido, solidario y cooperativo;
- gestor en la institución y en el aula para:
 - potenciar interacciones
 - crear expectativas
 - generar un clima de confianza en sus alumnos.

Coincidimos con Angel Pérez Gómez (1993) cuando expresa:

“El docente, por la naturaleza de su quehacer que es facilitar el desarrollo autónomo de las nuevas generaciones, requiere:

autonomía profesional;

- independencia intelectual suficiente, para ‘comprender’ los influjos contaminantes de los intereses, valores y tendencias del contexto social; ‘situarlos’ y ‘procurar su transformación conciente’ hacia valores explícita y públicamente debatidos y asumidos..”.

9.3 PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

El Proyecto Curricular Institucional es el proceso de toma de decisiones por el cual un equipo docente establece, a partir del análisis del contexto de su institución, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

Es decir, es el conjunto de posibilidades y experiencias académicas que una institución escolar es capaz de ofertar a sus alumnos.

El Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.):

- Integra el Proyecto Educativo Institucional.
Permite desarrollar la propuesta del Diseño Curricular.
Expresa criterios y acuerdos compartidos.
- Contribuye a la continuidad y coherencia de la tarea docente.
- Favorece la consolidación de los equipos docentes,

- Permite ajustar la respuesta educativa a la peculiaridades de cada contexto donde está inserta la Institución

Facilita la reflexión de distintas problemáticas que hacen al:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar, por ciclo, por año?

El Proyecto Curricular Institucional deberá entenderse como un instrumento dinámico que se irá elaborando en forma progresiva susceptible de revisiones y mejoras.

9.3.1. PROPUESTA DIDACTICA DE AULA.....

En el aula, cada docente elabora su diseño áulico (Planificación) teniendo como punto de partida el Proyecto Curricular Institucional (P.C.I.).

El Diseño de aula es organizador del trabajo del docente, en el aula, y resulta de la reflexión sobre los elementos constitutivos de toda planificación de la acción pedagógica:

- Objetivos
- Actores involucrados en el proceso (maestro-alumnos-padres)
- Contenidos
- Estrategias didácticas (actividades, metodología y recursos).
- Distribución del tiempo.
- Evaluación.

Considerando el interjuego de todos estos elementos, el docente irá construyendo un modelo propio que le permita organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo pedagógico-didáctico que propone este diseño, intenta superar la “Planificación Normativa” (que pone el énfasis en el “deber ser”, la rigidez y la inflexibilidad) por la “Planificación Estratégica-Situacional” (que se basa en la “realidad de lo posible”).

La planificación estratégica situacional reconoce que no se puede hacer todo a la vez; ya que fijar la estrategia supone precisamente fijarse prioridades para establecer un camino que puede ser no muy ambicioso, pero de permanente avance. Hay una “imagen objetivo” que da direccionalidad a la acción.

En este sentido la planificación es entendida como: “El proceso de preparar un conjunto de decisiones para la acción futura del docente, dirigida al logro de objetivos”. (Objetivos: definen la intencionalidad de los diseños de aula).

El docente al elaborar su diseño de aula (planificación estratégico-situacional) prestará especial atención a aquellas unidades didácticas que por sus características, permitan un tratamiento a través de la implementación de “Proyectos” como: “Propuesta Metodológica”. Y además tendrá en cuenta que la E.G.B. obligatoria es considerada como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo se concibe como una unidad operativa en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de promoción.

Cada ciclo permitirá la integración del aprendizaje, complementando o reforzando los distintos contenidos en función de lo aprendido en los años anteriores del mismo ciclo.

Para ello es necesario que los docentes trabajen en equipos para la elaboración de sus “Diseños de Aula” (planificación estratégico-situacional).

10 BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, Inés. Cómo incorporar el *monitoreo en la gestión del supervisor*. 1995.
- AGUERRONDO, Inés. *La institución como organización inteligente*. Bs. As. Troquel. 1996.
- ANTUNEZ, S; L.M. del Carmen y otros. *Del Proyecto Educativo a la Programación de aula*. Colección El Lápiz. Grao. 1996.
- BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico*. De. Siglo XXI. Bs. As. 1987.
- BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Edit. Aique.
- BUSQUETS, María D. Cainzos M. y otros. *Los temas transversales*, Santillana. 1995.
- C.B.C. *para la Educación General Básica*. M.C.E.N. 1995.
- C.B.C. *para la Educación Inicial*. M.C.E.N. 1995.
- COLL, Cesar. *Psicología y Currículum*. Buenos Aires Paidós. 1995.
- COLL, César; POZO Juan I. y otros: *Los contenidos de la Reforma*. Santillana. 1995.
- CONSUDEC 5 ° Curso de Directivos de Educación Inicial y E.G.B. *El Directivo ante los desafíos de la transformación educativa*. Cuadernillo N° 2. Buenos Aires, Consudec. 1995.
- CULLEN, Carlos. Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Ed. Novedades Educativas. Bs. As. 1996.
- CULLEN, Carlos. P.T.F.D. Módulo Conocimiento. *Dirección de Inv. y Capacitación Docente*. M.C.E.N, 1993.
- DUCHAZKY, S. *Conferencia sobre la diversidad en la escuela*. Giardino II. Córdoba. Sept. 1996.
- FILMUS, Daniel. *Para qué sirve la escuela*. Tesis, Gr. edit. Norma. Bs As. 1993.
- FOULCAULT, Michel. *Arqueología del saber*. Ed. Siglo XX. Méjico. 1970.
- FRIGERIO, Graciela y otros. *Curriculum Presente. Ciencia Ausente*. Miño y Dávila Editores. 1991.
- FRIGERIO, Graciela y otros. *Institución Educativa*. Caray Ceca. Troquel Educación. 1995.
- GADAMER, Hans Georg. *Verdad Método*. Ed. Sígueme. Salamanca (España). 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. Comprender y *transformar la enseñanza*.
- HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*. Ed. F.C.E. Méjico. 1971.
- HUSSERL, Edmund. *La crisis de la ciencia europea y la fenomenología*.
- HUSSERL, Edmund. *La filosofía como ciencia estricta*. Ed. Nova. Bs As. 1969.
- JAITIN, Rosa. *El psicólogo educacional, el educador y la educación*. Ed. Búsqueda. Bs. As. 1988.
- LITWIN, Edith. *La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula. En Educación General Básica. Los contenidos en la enseñanza. Aportes para el debate metodológico institucional*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. 1995.
- LORITE MENA, José. *La filosofía del hombre*. Ed. Vervo Divino. Navarra. (España). 1992.

- MALMUD, Isabel. *Criterios para la selección y diseño de actividades de enseñanza*.
- MILLAT, C y NEYRET, R. *Juegos numéricos y elaboración de reglas*. Revista Grand N° 46. 1990.
- MINISTERIO DE CULTURÁ Y EDUCACION DE LA NACION. *La Transformación del Sistema Educativo*. Temas Básicos. Nueva Escuela. Ley 24.195, 2. Niveles y Ciclos. Buenos Aires, M.C. y Ed. Nación. 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. *Zona Educativa*. N° 8. Buenos Aires, M.C. y Ed. Nación. 1996.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Institución *Educativa*. Documento del P.T.F.D.
- NEUGEBAUER, B; ARENAS, M. y otros. *Agri-Cultura ecológicamente apropiada*. Ed. D.S.E. Central de Fomento para la Agricultura y la Alimentación. Alemania. 1992.
- de QUIROGA, Ana. *Matrices de aprendizaje*. Ed. Cinco. Bs. As. 1991.
- de QUIROGA, Ana; FREIRE, P y otros. Seminario. *El proceso educativo según Paulo Freire y Pichón Riviere*. E d. Cinco. Bs. As. 1985.
- PAMPLIEGA de QUIROGA, ANA. *Matrices de aprendizaje*. Ediciones Cinco. Bs. As. 1991.
- PIAGET, Jean. *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique. Bs. As. 1976.
- PICHON RIVIERE, Enrique. *Delpsicoadánsis a la psicología social*. Editorial Galerna. 1971.
- PROGRAMA NUEVA ESCUELA. El rol del Supervisor en una Etapa de Transformación.
- ROSSI, LANDI, F. *Ideologías de la relatividad lingüística*. Ed. Nueva Visión. Bs. As. 1972.
- SALINAS, Dino. *Curriculum, racionalidad y discurso didáctico en Apuntes y Aportes para, la gestión curricular*, Poggi (comp.). Kapelusz. Bs. As. 1995.
- VARIOS AUTORES. *Educación, etnias y descolonización en América Latina* (Una guía para la educación bilingüe y bicultural). UNESCO. México. 1983.
- VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ediciones Crítica- Grupo Editor Grijalbo. 1991.
- ZABALA VIDIELLA, Antoni. *La práctica educativa. cómo enseñar*. Colección El Lápiz. Grao. 1996.
- ZABALA, Antoni y DEL CARMEN, Luis. *Guia para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Colección El Lápiz. 1996.

INDICE

1. LA LENGUA EN EL NIVEL INICIAL	89
1.1. Multilingüismo en el Nivel Inicial	90
2. ¿PARA QUE ENSEÑAR LENGUA EN EL NIVEL INICIAL?.....	92
2.1. Expectativas de logros para el Nivel Inicial	93
3. LOS CONTENIDOS DE LENGUA EN EL NIVEL INICIAL	94
3.1. Criterios para la organización de los contenidos	94
3.2. Acerca de los ejes organizadores	94
3.3. Acerca de los contenidos procedimentales generales del área	95
3.4. Acerca de los contenidos actitudinales del área	95
3.5. Contenidos	96
4. ORIENTACIONES DIDACTICAS	102
5. BIBLIOGRAFIA	109
5.1. Disciplinaria	109
5.2. Didáctica	109

1 LA LENGUA EN EL NIVEL INICIAL

El lenguaje es una cualidad esencial del ser humano. Constituye un medio de representación, de comunicación, regula las conductas propias y ajenas y es instrumento mediador en la construcción del conocimiento.

Por el lenguaje, el niño aprende a interactuar en la sociedad, a integrarse a su cultura, apropiándose de sus modos de pensar, de hacer, de sus creencias y valores.

Para desempeñarse lingüísticamente se hace necesario el dominio de habilidades: hablar y escuchar, leer y escribir en un contexto social determinado (familiar, escolar, laboral).

La enseñanza de estas cuatro formas de realización de la lengua oral y escrita es uno de los objetivos prioritarios de la educación formal de la Provincia de Formosa.

Por ello y teniendo en cuenta además 'que:

- el desarrollo del lenguaje implica el desarrollo del pensamiento,
- la enseñanza debe favorecer el desarrollo,
- el aprendizaje de la lengua escrita es cultural y requiere de un proyecto intencional,

se justifica la inclusión sistemática de la lengua en el Nivel Inicial.

En el Nivel Inicial los/as niños/as formoseños deben desarrollar su lengua oral en un contexto que no es el familiar y confrontarse con cuestiones tales como:

- ¿Qué lengua/as se hablan en su hogar, qué lenguas se hablan en su comunidad?
- ¿Cuándo se usa una lengua, cuándo se usa la otra?
- ¿Cuánto se comprende y cuanto se habla cada una de esas lenguas?
- ¿Para qué sirve aprender o desarrollar el español?

También deben plantearse las primeras preguntas en torno de la lengua escrita:

¿Para que aprender a leer y escribir?

- El funcionamiento del sistema de escritura: ¿Cómo se escribe? ¿Cuál es el código?
- El acto de leer: ¿Qué es leer? ¿Cómo se hace para comprender un texto desconocido? ¿Qué constituye la actividad lectora?

La enseñanza de la lengua, especialmente en el Nivel Inicial, dará prioridad al aspecto funcional del lenguaje, lo que implica que las manifestaciones lingüísticas tienen lugar en actos de comunicación para los que existe un propósito y un destinatario.

El desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa involucra procesos complejos, una continua interacción entre las prácticas de lengua oral y escrita en las que se reflexiona acerca de los conceptos, las reglas y los procedimientos implicados.

En el Nivel Inicial, los niños, mediante el juego y a partir de sus saberes previos, accederán a situaciones comunicativas que despierten su interés y curiosidad. Comienza una etapa de aprendizajes sistemáticos fundamentales a través de actividades de frecuentación, exploración, experimentación y reflexión en distintos contextos que involucren diferentes formatos textuales, literarios y no literarios en lengua oral y escrita.

La tarea que desempeña la escuela en la construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos no escolares que el niño ya posee, le posibilita la construcción de saberes significativos en relación con su lenguaje y los sistemas de representación, además de favorecerle una actitud de curiosidad acerca de la lengua como objeto de conocimiento.

El Nivel Inicial es entonces una etapa de la educación formal que tiene contenidos y expectativas propios. Estos deben ser considerados como una parte del todo que constituye la unidad del sistema educativo y la continuidad de los aprendizajes del niño.

1.1 MULTILINGÜISMO EN EL NIVEL INICIAL

Formosa está conformada por una realidad pluricultural y multilingüe. Distintas comunidades la integran: nativa, aborígena, inmigrante. En muchos casos comunidades bilingües, cuyas lenguas no siempre gozan del prestigio y de las posibilidades funcionales del castellano.

Si bien la escuela debe garantizar la unidad lingüística, en nuestro caso a través del español como lengua nacional, esto no significa subestimar, relegar estas otras lenguas que conforman la identidad de la provincia.

Esto ha sido planteado en la Constitución provincial, cap. VI art. 92, en que se asume bregar por el desarrollo integral de la cultura y en el art. 93 uno de cuyos puntos establece que la educación impartida por el Estado en las comunidades aborígenes se realice en forma bilingüe e intercultural. Asimismo, la Ley Integral del Aborigen 426, en su artículo 21, promueve, entre otros aspectos, la enseñanza bilingüe. La adquisición de la lengua nacional en estas comunidades deberá realizarse mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua, según se expresa en la propuesta de los CBC.

El español es la lengua que permite la circulación de las personas en el ámbito general de la comunidad hispanohablante, es la lengua de acceso al conocimiento y posibilita la equidad y la participación democrática.

Se observan dos situaciones en la provincia:

- a) caso de lenguas vernáculas aborígenes,
- b) casos de lenguas en contacto (español-guaraní).

a) Lenguas vernáculas aborígenes

Estas lenguas (Wichí, Pilagás, Toba) deberán incorporarse al conocimiento escolar como instrumento apropiado para la comunicación y el intercambio.

Es importante no identificar la lengua solamente con la lengua escrita y comprender que una lengua oral puede ser vehículo de aprendizajes culturales valiosos, significativos. De esta manera, una lengua aborigen oral adquiere categoría de conocimiento escolar con validez para ser aprendida, enseñada, evaluada en la escuela.

La revalorización y rescate de las distintas manifestaciones culturales tales como relatos, canciones, leyendas, mitos, puede lograrse a partir del intercambio con los mayores de cada comunidad y de esta manera se puede abrir un espacio de participación e intercambio comunicativo importante.

En el caso de hablantes monolingües de una lengua aborigen o extranjera, el español deberá introducirse con metodologías propias de una segunda lengua incorporando el apoyo sistemático de un hablante de la comunidad, a modo de facilitador de la comunicación del docente de español con sus alumnos.

Es importante el respeto por la cosmovisión particular de la cultura aborigen, lo que abrirá espacios sociales significativos de participación e intercambio.

El desarrollo de esta propuesta educativa se dará de modo sistemático y no meramente ocasional.

6) Lengua en contacto (Guaraní)

En la zona norte de la Provincia de Formosa, que abarca la totalidad de los Departamentos Pilagá, Pilcomayo y parte norte de Patiño y Pirané, la población mayoritariamente es bilingüe, porque se expresan en guaraní y español, o se utiliza el Ñee yopará que es la combinación o fusión, de los dos idiomas. Esto es así porque toda esa zona de nuestra Provincia, fue prácticamente colonizada por las corrientes inmigratorias provenientes del Paraguay.

En esta zona el guaraní se mantiene vigente y seguramente lo será siempre, debido al tráfico comercial e intercambio cultural permanente que se da en esta zona fronteriza.

Las personas que vienen de otras provincias y se afincan en cualquiera de las localidades de la zona, con el correr del tiempo adquieren el Ñee Yopará.

Además,, en la Zona Oeste de la Provincia, que abarca la parte Este, Noreste y Centro del Departamento Patiño; y en la totalidad de los Departamentos Bermejo, Ramón Lista, Mataros, el grueso de la Población habla en Castellano con el característico acento salteño-santiagueño.

En la situación de lenguas en contacto, es conveniente la enseñanza de las dos lenguas en espacios claramente diferenciados.

Desde el Nivel Inicial, en los Proyectos Educativos y Culturales, se tendrá en cuenta el trabajo con las lenguas vernáculas y en contacto, desde lo comunicativo-funcional y partiendo de las experiencias propias de cada niño. Esto permitirá conocer, valorar y enriquecer las distintas maneras de vivenciar y conceptualizar la relación con la realidad y con los demás.

La consideración de un enfoque bilingüe en la escuela que esté sustentado en la noción de equidad e igualdad de oportunidades redimensiona la necesidad de capacitación de docentes, en la intención de recuperar la normativa del español, en este contexto bilingüe y en la adquisición de metodologías de enseñanza del español, como segunda lengua.

Asimismo debe efectuarse la capacitación y el seguimiento de los docentes auxiliares aborígenes.

Se hace necesario recordar que el docente, en su ámbito escolar, relevará elementos de la realidad socio-económica, cultural y educativa de las Instituciones o regiones en que trabaje.

2 ¿PARA QUE ENSEÑAR LENGUA EN EL NIVEL INICIAL?

Si bien niños y niñas ingresan a la escuela con cierto dominio de su lengua, este dominio en muchos de los casos se ha manifestado exclusivamente en el contexto familiar. Es responsabilidad del Nivel Inicial la ampliación de este dominio al contexto escolar, que propone al niño nuevos interlocutores, nuevas situaciones de comunicación con nuevos propósitos.

La enseñanza de los contenidos de lengua oral en el Nivel Inicial reviste como propósitos la promoción de la participación de todos los niños y las niñas en las conversaciones, el favorecimiento de la comprensión de los mensajes que les son dirigidos, el desarrollo de su oralidad ampliando los contextos de uso, el estímulo, mediante el diálogo, de la adquisición de nuevas habilidades que favorecen su desarrollo psicológico.

En la enseñanza de la lengua se debe favorecer el respeto por la diversidad lingüística y cultural de las distintas etnias de la provincia, comprender la relación de cada variedad con su contexto y apreciar la posibilidad de conocimiento del vehículo común que brinda el lenguaje general y cada lengua en particular.

La mayoría de los niños urbanos que ingresan al jardín han tenido contacto con la lengua escrita, sin embargo en la experiencia de muchos otros niños, la escritura no es un objeto que hayan frecuentado. La capacidad que otorgan los universales lingüísticos indica que los niños de diferentes clases sociales no difieren ni en la cantidad de lenguaje que “tienen” ni en las reglas que rigen su lenguaje. La cuestión crítica parece ser el uso del lenguaje en distintas situaciones, y el modo en que el hogar y el entorno condicionan este uso.

Es necesario que este nivel de escolaridad se ocupe de compensar esas diferencias para que todos los niños y las niñas estén en condiciones de acceder paulatinamente a las formas estándar de la lengua oral, de comprender qué es la escritura, de haber tenido contacto placentero con la literatura.

El aprendizaje de la escritura, entendida no como simple transcripción del código oral, sino como código autónomo de representación simbólica, es cultural y exige una actividad consciente, una reflexión. La variable de la escolarización siempre marca diferencias cualitativas directamente relacionadas con el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

La frecuentación de la literatura desarrolla y amplía el capital simbólico del niño;* lo acerca al patrimonio cultural oral y escrito universal, de su país, de su comunidad; influye en su formación estética; le posibilita un contacto lúdico y creativo con la lengua.

La enseñanza de la literatura en el Nivel Inicial debe tener como propósito poner en contacto a los niños y las niñas con una amplia variedad de textos literarios orales y escritos (poesías, cuentos, leyendas, juegos del lenguaje) y reflexionar acerca de las particularidades de cada uno de ellos, para promover el sentido estético, el gusto por la lectura y el interés por la utilización de la palabra como herramienta creativa.

1 2 . 1 EXPECTATIVAS DE LOGROS PARA EL NIVEL INICIAL

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los niños y las niñas logren:

Desarrollar una actitud de curiosidad y exploración lúdica con el lenguaje oral, escrito y literario.

- Comprender y producir mensajes orales con propósitos diversos, adecuándose a distintos contextos cotidianos.
- Narrar y renarrar historias reales o imaginarias.

Participar en dramatizaciones de situaciones' reales o imaginarias.

Comprender las funciones sociales de la lectura y de la escritura y algunas de las 'diferencias entre lengua escrita, lengua oral y otras formas de representación.

- Comprender un texto leído en voz alta por un adulto y desarrollar estrategias de anticipación y verificación del contenido de un texto escrito.

Desarrollar formas personales de escritura, acercándose a las convencionales y producir solos o grupalmente, diferentes tipos de textos para ser dictados al adulto explorando formas de adecuación a diferentes contextos, con intencionalidad y propósitos definidos.

- Desarrollar el placer y el interés por la lectura y la escritura, valorándolas como formas para aprender, comunicarse, deleitarse, recordar, jugar.
- Disfrutar el mundo imaginario de la literatura, diferenciándolo progresivamente del mundo real.

Utilizar la palabra como herramienta creativa en la producción de cuentos, poesías, juegos del lenguaje.

- Apropiarse de su lengua como parte de su identidad, aceptando y respetando otras formas de expresión lingüística de diferentes culturas de su entorno.

3 LOS CONTENIDOS DE LENGUA EN EL NIVEL INICIAL**3.1 CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE CONTENIDOS**

La selección de contenidos del área de Lengua está orientada por los siguientes criterios:

Desarrollo Cognitivo

La selección de contenidos del Nivel Inicial tiende a desarrollar estructuras textuales, sintácticas, léxicas, morfológicas y fonológicas adquiridas en lengua oral y a preparar las condiciones necesarias para la construcción de la lengua escrita que posibilita el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Pertinencia social

La lengua como disciplina escolar se propone que los alumnos y alumnas se inicien en la comprensión y producción de discursos socialmente significativos y adecuados a los distintos contextos.

La enseñanza de la Lengua en el Nivel Inicial prepara los aprendizajes que se requieren en el desenvolvimiento social, teniendo en cuenta el contexto y el interés de los alumnos.

Validez disciplinar

Se han seleccionado contenidos especificados por las teorías del discurso, de la descripción lingüística, de la pragmática, de la teoría literaria para que los niños interactúen con modelos textuales que contribuyan al pasaje gradual del conocimiento lingüístico y comunicativo implícito al explícito que se desarrollará en la EGB.

3.2 ACERCA DE LOS EJES ORGANIZADORES

Se considera que la lengua oral y la lengua escrita son diferentes en cuanto a las manifestaciones, las unidades, las estrategias perceptivas y productivas que ponen en juego aunque comparten las significaciones.

Se han unido a lengua oral y lengua escrita los contenidos de la reflexión sobre el propio lenguaje, para especificar la relación permanente entre el uso de la lengua y la reflexión que permite reconocer, regular, controlar, adecuar y perfeccionar el uso.

Se seleccionaron los siguientes ejes:

Eje 1: Lengua oral, uso y reflexión

Se presentan contenidos cuyo tratamiento implica el desarrollo de la lengua oral, tanto en sus procesos de comprensión (escucha) como de producción (habla). Si bien las habi-

lidades de escucha y habla en lengua materna se adquieren espontáneamente, especialmente en el contexto familiar, en el Nivel Inicial se enseña a desarrollarlas en otros contextos escolares, cotidianos e informales.

La oralidad del niño se desarrollará participando en la comprensión y recepción de distintos tipos de textos orales, reflexionando, a propósito del uso, acerca de las particularidades de cada manifestación.

Eje 2: Lengua escrita, uso y reflexión

Se presentan contenidos cuyo tratamiento implica poner en contacto a los/as niños/as con la lengua escrita, propiciando la iniciación y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comprensión de la lectura y la producción de la escritura.

Mediante la participación en actividades de lectura y escritura, prácticas complementarias e íntimamente relacionadas, de distintos tipos de textos (en este nivel a cargo del docente) y la reflexión, a propósito del uso, acerca de algunas de las características y convenciones del discurso escrito, el/la niño/a comienza su proceso de la alfabetización.

Eje 3: Literatura

La literatura constituye un eje aparte donde se focaliza su valor estético, cultural y lúdico.

En este eje se presentan los contenidos que implican poner en contacto a los/as niños/as con distintos tipos de textos literarios orales o escritos, de su comunidad, del país, universales.

3.3 ACERCA DE LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES GENERALES DEL AREA...

Para que los niños y las niñas se inicien y/o desarrollen las cuatro macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) en el Nivel Inicial, los contenidos procedimentales deben ser enseñados a través de actividades y ejercitaciones específicas. Los niños y las niñas deben experimentar solos, grupalmente o con ayuda del docente distintas estrategias y destrezas de comprensión y producción de textos orales y escritos, iniciándose en la reflexión acerca de las convenciones y usos del lenguaje. Deben saber qué hacen, para qué lo hacen, cómo lo hacen y cómo podrían hacerlo mejor.

Los procedimientos generales están relacionados con las destrezas, estrategias y habilidades implicadas en este nivel de escolaridad con la escucha atenta, la producción oral, la comprensión lectora, la producción escrita de textos literarios o no literarios.

3.4 ACERCA DE LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES GENERALES DEL AREA.....

El desarrollo de los contenidos actitudinales del área de Lengua tienen una importancia decisiva para el aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales, para la formación del individuo y para el ejercicio de la ciudadanía.

3 5 CONTENIDOS

EJE: LENGUA ORAL, USO Y REFLEXION

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
	COMPRESION	PRODUCCION
• La interacción comunicativa. Variedades de lengua y registro.	• Iniciación en la identificación de variedades de lengua de la comunidad, de la situación comunicativa: interlocutores, destinatarios, intencionalidad explícita. (Quiénes dialogan, sobre qué, cuando, dónde.)	
• Conversación espontánea.	- Escucha atenta. • Identificación de fórmulas de saludo en apertura y cierre de conversaciones, de pedido y agradecimiento, solicitud de ayuda. - Iniciación en el reconocimiento de turnos en el uso de la palabra. • Identificación de signos no lingüísticos en la conversación (gestos, mímicas, movimientos corporales). • Identificación de las actitudes del hablante (afirmar, negar, preguntar, ordenar). • Iniciación en la adecuación de la entonación, léxico y registro a la situación comunicativa. • Distinción de su lengua respecto de otras lenguas. • Conocimiento de las expresiones orales de sus pares, de la gente del lugar	• Participación en conversaciones espontáneas, cotidianas en contexto escolar. • Iniciación en la utilización de normas sociales del intercambio oral para lograr la comprensión del oyente. • Iniciación en el empleo de fórmulas de saludo en apertura y cierre de conversaciones, de pedido y agradecimiento, solicitud de ayuda.
• Conversación mediatizada. El teléfono, la radio, la TV.	- Interpretación de convenciones de uso social en conversaciones telefónicas. Participación en conversaciones telefónicas a través de juegos y/o dramatizaciones. • Renarración de programas infantiles de radio, TV, videos.	• Participación en conversaciones telefónicas a través de juegos y/o dramatizaciones. - Renarración de programas infantiles de radio, TV, videos.
• Distintos tipos de textos orales: -Par pregunta- respuesta -Consigna e instructivo simple -Descripción	* Escucha atenta a preguntas, respuestas, consignas 62 instructivos simples, descripciones, narraciones, opiniones. • Identificación de información explícita en narraciones? descripción	• Producción oral y colectiva de diferentes formatos discursivos sencillos según la intencionalidad: -Formulación de preguntas y respuestas, expresión de acuerdo y desacuerdos.



CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
	COMPRESION	PRODUCCION
- Narración	ciones, dramatizaciones, instrucciones.	-Renarración de cuentos breves narrados o leídos por un adulto.
-Argumentación	• Interpretación de consignas. Ejecución de acciones a partir de la comprensión de instrucciones o consignas simples. • Anticipación del contenido de narraciones a partir de soportes verbales y/o gráficos.	-Producción de narraciones a partir de soportes verbales y/o gráficos. -Producción de descripciones según forma, tamaño, color, ubicación. -Participación en dramatizaciones ajustándose a un rol prefijado.
• Juegos sonoros del lenguaje (trabalenguas, adivinanzas, rimas, canciones).	• Audición de juegos sonoros del lenguaje. - Reconocimiento de similitud o diferencias orales entre palabras. • Discriminación auditiva de fonemas, sílabas a través de juegos del lenguaje.	- Reproducción y producción de juegos sonoros del lenguaje. • Producción controlada de articulación de consonantes y grupos consonánticos en trabalenguas, colmos, adivinanzas.
La oración. Figura tonal.	• Reconocimiento de la oración a partir de la figura tonal propia.	
• La palabra.	• Iniciación en el reconocimiento de familias de palabras, diminutivos, aumentativos y comparativos. - Identificación del significado de palabras desconocidas. Incorporación de nuevos vocablos.	• Utilización de nuevos vocablos.

EJE: LENGUA ESCRITA, USO Y REFLEXION

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
	LECTURA	ESCRITURA
• Función social y personal de la lectura. (¿Para qué se lee y para qué se escribe?)	• Identificación de distintos propósitos de lectura: - para informarse (diarios, enciclopedia) - para comunicarse (carta, esquela) - para saber cómo se hace algo (receta-instrucciones) - para deleitarse (cuentos, poesías) • Exploración de diferentes textos de circulación social. • Selección de textos según el propósito.	• Reconocimiento de los propósitos fundamentales de la escritura: - para comunicarse a distancia (la carta, telegramas) - para registrar (informes de experiencias, salidas) - para informar (diarios, revistas) - para dar instrucciones (recetas, instrucciones de juegos). - para expresarse, jugar con el lenguaje (poesías, juegos del lenguaje).



CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
	LECTURA	ESCRITURA
• Diferencia entre dibujo, ícono y signo. • Semejanzas y diferencias entre lengua oral y escrita: reflexión en uso acerca de aspectos gráficos, morfosintácticos, léxicos y pragmáticos de la* lengua escrita. • Portadores de textos: libros, historietas, revistas, diccionarios, diarios, afiches, carteles. • Soportes textuales: tapa, contratapa, portada, reseña de libros, secciones de diarios y revistas. • Características de diversos formatos de textos (literarios o no) según intencionalidad y silueta: lista, esquila, ayuda memoria, viñeta, carta, invitación, afiche, mural, instructivo simple, publicidad, noticias, narración. • Estrategias de lectura y escritura:	• Diferenciación de la lengua escrita respecto del lenguaje oral y de otras formas de representación (dibujo, números, etc.). • Experimentación acerca de algunas de las semejanzas y diferencias entre lengua oral y lengua escrita. • Exploración y frecuentación de diferentes tipos de textos de circulación social según portadores, soportes e intencionalidad comunicativa. • Prelectura: Lectura de códigos lingüísticos y no lingüísticos. Anticipación del contenido del texto a partir de títulos, ilustraciones, portadores, siluetas, palabras conocidas. • Lectura: Comprensión de un texto leído por un adulto. • Lectura individual y/o colectiva a partir de diferentes índices con ayuda del docente. • Poslectura: Reconocimiento en la lectura de la direccionalidad de la escritura y de la variedad del tipo y el tamaño de las letras. Verificación de hipótesis a partir de la lectura de un adulto acerca del contenido de un texto. * Identificación de secuencias, personajes, lugar y tiempo en las narraciones, descripciones leídas por un adulto. • Discusión grupal acerca de personajes, situaciones, secuencia lógica y/o cronológica, fragmentos preferidos.	• Experimentación y reflexión a partir del dictado grupal de textos al maestro acerca de algunas de las semejanzas y diferencias entre lengua oral y lengua escrita. <i>Planificación:</i> • Iniciación en la planificación colectiva de un tipo de texto de uso social seleccionado a partir de un propósito comunicativo: - determinación de propósito - determinación del destinatario - selección del registro adecuado al destinatario y a la situación comunicativa - determinación de la estructura, y de las exigencias gráfico espaciales del texto <i>Escritura:</i> • Dictado al docente de textos producidos grupalmente, explorando formas de coherencia, de secuenciación de la información, de cohesión entre sus partes de selección léxica. <i>Revisión:</i> • Reflexión grupal acerca del texto escrito (leído por el maestro) a fin de evaluar la necesidad de reescribir, ajustándose a los



CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

LECTURA

ESCRITURA

- Fuentes bibliográficas. La biblioteca de aula o de la escuela.

- Aspectos lingüísticos y gráficos del texto escrito:

Diferentes tipos y tamaños de letras.

Direccionalidad de la escritura.

Espacialización y trazado de las letras.

- Producción de dibujos y escrituras espontáneas a partir de la lectura.

- Exploración y uso de textos de la biblioteca del aula o de la escuela según distintos propósitos.

- Conocimiento de normas para su uso.

- Reconocimiento del uso social de distintos tipos y tamaños de letras.

- Reconocimiento de la direccionalidad de nuestra escritura (de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha).

- Discriminación visual de algunas palabras (su propio nombre, otros nombres significativos, otras palabras).

- Discriminación visual de letras.

propósitos, destinatario, información incluida, selección de palabras, uso de sinónimos, utilización de grafismos.

- Utilización de fuentes bibliográficas como modelo (de formato textual, de tipo de portador y soporte, de palabras, de letras, de tipos de letras) para las propias escrituras de los alumnos.

Reconocimiento de la direccionalidad de la escritura (arriba-abajo, izquierda- derecha), de la variedad de tamaños y tipos de letras (cursiva, imprenta, mayúscula, minúscula) y de las convenciones básicas de la escritura en relación con las posibilidades individuales de los niños.

- Producción de escrituras no convencionales. Exploración de escrituras convencionales: escritura del propio nombre, escritura de algunas palabras.

EJE: LITERATURA

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

COMPRENSION

PRODUCCION

- Propósitos de la lectura y escritura de los textos literarios.

- Iniciación en el reconocimiento de propósitos de la lectura y escritura de textos literarios:

- Para entretener.
- Para disfrutar.
- Para conocer mundos posibles.
- Para producir belleza.
- Para provocar placer.
- Para crear mundos posibles.

- Características del texto literario: como producto ficcional, como manifestación estética.

- Iniciación en la discriminación entre lo real y lo imaginario.

- Iniciación en la identificación de algunos recursos del discurso literario: ritmo, rima, metáfora.



CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
	COMPRESION	PRODUCCION
• Textos de la literatura oral: coplas, canciones de cuna, rondas, canciones, cuentos, crónicas familiares y del lugar, leyendas, fábulas, sucedidos, adivinanzas, trabalenguas, dichos, refranes, etc.	• Escucha atenta de textos del folklore local, regional, nacional y latinoamericano: coplas, canciones de cuna, rondas, canciones, cuentos, leyendas, fábulas, crónicas familiares y del lugar, sucedidos, adivinanzas, trabalenguas, dichos, refranes, etc. • Iniciación en la identificación de distintos tipos de discursos literarios orales.	• Reproducción de coplas, canciones de cuna, rondas, canciones, cuentos, crónicas familiares y del lugar, leyendas, fábulas, sucedidos, adivinanzas, trabalenguas, dichos, refranes, etc. • Exploración en la producción de los diferentes modos de organización de los géneros discursivos de la literatura oral.
• Textos literarios escritos: Narrativos: Cuentos, versiones de leyendas y de mitos, fábulas.	- Escucha atenta de textos literarios narrados o leídos por los adultos (docentes, narradores de la comunidad). • -Anticipación a partir de índices (titulo, portador, imágenes). • Identificación grupal de personajes, tiempo, lugar, secuencia, complicación, resolución. - Exploración (lectura convencional y no convencional) de textos literarios escritos. • Escucha atenta de poemas recitados o leídos por lectores expertos.	• Narración y renarración de cuentos, leyendas, fabulas. • Reescritura colectiva de cuentos (dictado al maestro). • Producción colectiva de cuentos, explorando formas de organización y de recursos expresivos
Poeticos.		• Reproducción oral grupal de textos poeticos. • Producción y reproducción de juegos de palabras, adivinanzas, retahílas, trabalenguas, explorando formas de organización y de recursos expresivos.
Teatrales.	- Escucha atenta de textos teatrales. • Iniciación en el reconocimiento del espectáculo teatral: escenografía, vestuario, personajes, roles, acciones. • Participación en dramatizaciones, • Participación en teatro de títeres, marionetas, teatro de sombras.	• Planificación grupal y dirigida de dramatizaciones, teatro de títeres, marionetas, teatro de sombras.

CONTENIDOS ACTITUDINALES**EN RELACION CONSIGO MISMO****iniciación en:**

- * El aprecio por sí mismo.
- * La valoración de su propia lengua.
- * La valoración del vínculo afectivo y la expresión de los sentimientos.
- La reflexión sobre lo realizado.
- * La confianza en sus propias posibilidades y aceptación de sus limitaciones para resolver problemas, para comunicarse, etc.
- El gusto por el trabajo, de modo autónomo y por el trabajo con el otro.
- La perseverancia y esfuerzo en la búsqueda de resultados.

EN RELACION CON LOS OTROS**Iniciación:**

- * La valoración del uso de la lengua para resolver situaciones o conflictos y como medio para el logro del bien común.
- El respeto de las normas y/o acuerdos construidos cooperativamente para la convivencia cotidiana.
- * El respeto de las opiniones, posibilidades y producciones de los demás, aceptando el error propio y de otros, valocando el intercambio de ideas.
- El respeto por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.
- El respeto por los valores democráticos. Solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- La aceptación y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, de sexo y/o Lingüísticas.

EN RELACION CON EL CONOCIMIENTO Y SU FORMA DE PRODUCCION**Iniciación.en::**

- La disponibilidad hacia la curiosidad, la honestidad y la apertura en la indagación de la realidad y en la resolución de situaciones problemáticas.
- * El respeto y cuidado de materiales, libros, objetos personales y colectivos.
- * La valoración del uso de los lenguajes para recrear y representar la realidad, lo imaginario, para la resolución de conflictos y como medio de expresión y comunicación de sentimientos y aprendizajes.
- Valoración de la escritura: y diversos tipos de registro. para organizar; y documentar la memoria individual y colectiva.

4 ORIENTACIONES DIDACTICAS

En el Nivel Inicial siempre se prestó atención al estímulo de la expresión oral de los niños y las niñas, sin embargo, la enseñanza de la lengua y en especial de la lectura y la escritura, dependía de las iniciativas aisladas de docentes o instituciones.

Actualmente, se considera que la escuela debe emprender una tarea intencional y sistemática que favorezca el desarrollo de la oralidad, y se reconoce *la necesidad de que la comprensión de la lengua escrita se comience a desarrollar desde temprana edad.*

Una propuesta pedagógica integral- destinada a los niños de este nivel debe tener como propósitos el buen desarrollo de la lengua oral, una buena coordinación motriz, el desarrollo de la función simbólica, la familiarización con la lengua escrita. Ninguno de ellos será un requerimiento previo que impida el trabajo simultáneo con los restantes. La escuela debe estimular la adquisición y aprendizaje tanto de destrezas como habilidades implicadas en el aprendizaje de la lengua oral y escrita.

Desde la concepción de trabajo cooperativo e interactivo, la tarea pedagógica se orientar5 hacia la proyección de acciones conjuntas de docentes y alumnos, que impliquen necesidades reales de comprender y producir mensajes orales y escritos (escuchar-hablar, leer-escribir) como verdaderos usuarios del lenguaje. Se tendrán en cuenta las interacciones de los niños y entre los niños y los docentes, es decir la posibilidad de sentirse bien trabajando juntos, escuchándose y cooperando entre ellos. Los contenidos procedimentales abordan junto con los actitudinales este aspecto.

Lengua oral

El abordaje de la problemática de la enseñanza de la lengua oral debe reconocer, sobre todo en nuestra provincia, las particularidades de la variedades lingüísticas de la región (variedades del español, Ñee yopará, etc.). Este reconocimiento de dichas variedades lingüísticas de los miembros de la comunidad permitirá fomentar entre los/as alumnos/as y docentes una actitud de respeto hacia los usuarios de dichas variedades. Es imprescindible que el docente extreme los medios para lograr ser comprendido por los niños. A su vez, seleccionará situaciones en las que ha de mostrarse como usuario de la lengua oral estándar de la provincia.

Para niños de zonas rurales, comunicarse oralmente puede no responder a su cultura. Esto no implica ausencia de pensamiento, ni impide la tarea docente (en el sentido de proponerles a los niños actividades estimulantes durante este período de silencio generalmente caracterizado por la recepción activa). Es posible que su actividad intelectual de la escucha atenta, de la comprensión y de la producción se manifieste a través de distintos sistemas simbólicos (dibujo, gestos, juegos, cantos).

En este sentido, decimos que los contenidos de lengua oral deben ser enseñados por la escuela y requieren de la intervención del docente. Esto significa que partiendo de los saberes espontáneos de los que los/as niños/as disponen, “saber hablar y escuchar” en determinados contextos, *la escuela debe conducir la reflexión y el uso de la lengua oral en nuevos contextos cotidianos, escolares, que impliquen diferentes situaciones de enunciación.*

El docente estimulará la participación de *todos los/as alumno/as, creando las condiciones afectivas para que los niños y las niñas tomen la palabra, respetando el tiempo de la*

recepción activa, orientándolos hacia su desempeño comunicativo, hacia la claridad de expresión.

El desarrollo de la oralidad implicará propiciar la reflexión acerca de la necesidad de adecuación del mensaje según las intenciones, el destinatario y el tipo de discurso, de la ampliación del vocabulario y de modos de expresión que les permitirá a los/as alumnos/as comprender y producir mensajes orales cada vez más variados y extensos.

Cuando las condiciones de participación estén dadas, es posible comenzar a reparar en la necesidad de respetar los turnos en el uso de la palabra y en la utilización de fórmulas de saludo y cortesía, que además de ser contenidos conceptuales de la lengua oral, tienen una importancia decisiva en el desarrollo de actitudes indispensables para la vida en sociedad.

Es importante tener en cuenta también que el diálogo entre alumno y docente es formativo en el desarrollo del pensamiento del niño.

Lengua escrita

Los/as alumnos/as del Nivel Inicial se acercarán paulatinamente a la construcción del concepto de escritura, mediante la exploración del sistema de la lengua escrita en sus aspectos lingüísticos, comunicativos, gráficos y convencionales. Esto implica entenderla no como simple sistema de transcripción del código oral, sino como un código autónomo de representación simbólica, que permite la comunicación a distancia, la recuperación de información a largo plazo, la acumulación y transmisión de gran parte de la experiencia humana.

El trabajo de lectura, escritura y reflexión sobre tipos de estructuras textuales es una actividad del Nivel Inicial. Una tarea recomendable es censar los tipos de escritos que se utilizan en el entorno de los niños en la escuela, en el barrio, en el pueblo y simultáneamente tomar conciencia de que la escuela debería ser un lugar de producción de escrituras que se vuelven hacia la comunidad.

Es necesario que la escuela reproduzca para el acercamiento a la lengua escrita, condiciones similares a las que produjeron la adquisición de la oralidad. Se privilegiará este aspecto funcional proponiendo situaciones de escritura que tengan significado para los niños y las niñas y a través de las cuales estarán familiarizándose desde temprana edad con formatos de uso frecuente y necesario en la vida social.

Es importante que el niño reflexione acerca de que leer y escribir consiste en conciliar diferentes unidades lingüísticas: letras, sílabas, palabras, oraciones, texto.

Lectura

Leer comprensivamente requiere de la posibilidad de relacionar el contenido de lo que se lee con esquemas--previamente adquiridos.

Para favorecer este proceso de comprensión de la lengua escrita en el Nivel Inicial, se deberán proponer estrategias para que los/as niños/as puedan reflexionar acerca de la diferencia entre dibujo, ícono y signo y del carácter simbólico de la escritura.

El reconocimiento de las palabras escritas es un requisito en el proceso de lectura. El lector adulto dispone de un diccionario mental con representaciones de palabras que in-

cluyen información fonológica, semántica, sintáctica y ortográfica de las mismas. El Nivel Inicial debe estimular que, del mismo modo como el niño por su dominio de la lengua oral dispone de un repertorio de palabras que percibe y utiliza correctamente, aprenda a reconocer un repertorio similar de palabras en el escrito. Cuanto mayor sea la frecuencia y mayor sea la variedad de textos y las unidades de la lengua con que los niños y las niñas se vinculen, más ricas serán las cadenas de información que puedan emplear y más rápido aprenderán.

Para favorecer los procesos de lectura en el nivel se recomienda:

■ **Lectura de narraciones y re-narración**

La interacción de los/ niños/as con los adultos en experiencias de lectura de este tipo muestra modelos de lengua escrita, favorece la escucha atenta, sirve al desarrollo de la comprensión, de su lenguaje oral y de su sentido de estructura de la narración. La reconstrucción de las mismas facilita la comprensión al renarrar sus diversos acontecimientos y al ordenar las imágenes de la secuencia. Ordenando imágenes (organizadores visuales), reconstruyendo los acontecimientos, construyen una representación interna de la narración.

El estilo de lectura del docente al enfatizar palabras clave o ideas fuerza de un texto influye sobre la comprensión de lo leído y las preguntas que realiza (organizadores verbales) tiende a recuperar información relativa a la estructura narrativa a la vez que proporciona a los/as niños/as un modelo de cómo producir ellos mismos sus propias narraciones (“Había una vez.../Un día... pero de pronto... entonces... por fin...”).

La posterior dramatización de la narración, el dibujo y las escrituras espontáneas, así como los comentarios libres del grupo con posterioridad a la lectura son actividades que refuerzan las estrategias de comprensión lectora puestas en juego por la lectura y la re-narración. Situaciones como las desarrolladas contextualizan y dan sentido a las escrituras espontáneas de los/as niños/as.

□ **La biblioteca de aula**

El trabajo diario con la biblioteca del aula es fundamental. El docente deberá:

- ayudar a los/as niños/as a:
 - descubrir todos los libros de la biblioteca, manipularlos y hojear los títulos,
 - elaborar criterios de clasificación y un código de designación (por ejemplo con un color o un ícono comprensible por los niños>,
 - ordenar los libros y retener el modo de ordenamiento,
 - crear interés por la lectura de los libros de la sala.
- propiciar preguntas del tipo:
 - ¿Cómo elegir un libro? ¿Cómo retirarlo a préstamo?
 - ¿Cómo encontrar información?
 - ¿Qué tienen en común y qué de diferente un libro. de cuentos, por ejemplo, cuyos personajes sean animales y una enciclopedia que hable de animales? ¿Nos puede ayudar el texto? ¿Y las ilustraciones? ¿Se los ubica en el mismo sitio en la biblioteca?

E s c r i t u r a

Los/as niños/as deben ver al docente y a la institución como usuarios que valoran la escritura como medio para comunicarse, para recordar, para crear a fin de que puedan comprender qué es escribir y para qué sirve.

La escuela deberá favorecer el deseo y la necesidad de los/as niños/as de comunicarse por escrito, en el contexto de verdaderos ambientes de escritura, por ejemplo para:

- dejar registro de una actividad que han realizado,
- solicitar algún permiso a la Dirección,
- efectuar una invitación,
- recordar una receta de cocina en el momento de cocinar,
- escribir un cuento que han inventado entre todos,
- dar a conocer las experiencias vividas por el grupo en alguna salida realizada.

Estas actividades permiten a los niños y las niñas reflexionar acerca de las semejanzas y diferencias entre lengua oral y escrita y participar de la planificación de lo que se quiere escribir, la revisión 'del escrito y la reescritura.

El niño recurre a su conocimiento de la lengua oral para comenzar a construir la lengua escrita. Paulatinamente, el docente provocará la reflexión acerca de que la escritura responde a reglas internas que muchas veces difieren de las de la lengua oral (segmentación entre palabras, uso de signos gráficos para representar entonación, etc.>.

Los/as niños/as comienzan a interesarse' por el código escrito, sus convenciones y su direccionalidad. En este proceso de apropiación del código, el docente debe tener en cuenta que el error es constructivo y posibilita la reflexión a partir de modelos de lengua escrita que él muestra a los/as alumno/as. Se incentivará la creación de situaciones de dibujo y escritura libres y espontáneas de los niños.

La situación comunicativa, los propósitos y el tipo de discurso que se haya seleccionado determinan también la selección del tipo de letra a utilizar. La expectativa del nivel será *que los/as alumnos/as sepan que socialmente existen distintos tipos de letras para distintos usos.*

Literatura

La enseñanza de la literatura debe ser abordada desde su especificidad, como expresión estética de la lengua que genera mundos ficcionales, que explota la polisemia del lenguaje.

El contacto asiduo con textos literarios orales y escritos favorece el desarrollo de la modalidad narrativa del pensamiento que permite, no sólo la recreación de mundos reales, sino la creación de mundos posibles.

El placer que encuentra el niño en la lectura de textos literarios que incluyen aventuras, humor, fantasía, suspenso es para él una motivación importantísima para seguir leyendo.

■ Selección de textos

Es necesario que los criterios, de selección del corpus de libros de literatura infantil atiendan fundamentalmente a los valores estéticos, ficcionales y culturales tanto de la comu-

nidad, del país, como universales. Se prestará atención no sólo a la calidad **del** código lingüístico sino también a la de las ilustraciones, que son para los/as niños/as un atractivo en sí mismo. Es importante tener en cuenta además que hay una responsabilidad adulta frente a la infancia y que con cada texto seleccionado se está ofreciendo también una visión del mundo. Seleccionar es valorar.

Entre el vínculo del niño pequeño y el texto literario hay siempre un adulto mediador y en las buenas experiencias de iniciación a la lectura hay siempre registrada una matriz de afecto. De ahí la importancia de los *espacios de lectura placentera* que construya la escuela.

La literatura, como fenómeno diferenciado de la preceptiva, del didactismo o de la psicología evolutiva, es el espacio privilegiado del placer, de la imaginación, de la fantasía, del disparate, del juego sonoro y la melodía. La actividad de leer “buena” literatura adecuada al nivel, es una actividad que encuentra la finalidad en sí misma.

Recomendaciones generales

. *El ambiente escolar y de la sala* con que cuente el Nivel Inicial es un factor decisivo para este acercamiento a la lengua escrita.

El Nivel Inicial debe, por un lado, estimular las producciones espontáneas de los/as niños/as, por otro, mostrar *variedad de modelos de discursos sociales válidos*. Libros, revistas, diarios, afiches con imágenes y texto, invitaciones, recordatorios de visitas y salidas, recetas de cocina, menús, calendarios, programas de vacunación, programación de la televisión, el informe meteorológico, etiquetas, carteles con nombres, días de la semana, meses del año, fechas de cumpleaños: son todos ellos recursos que deben estar siempre expuestos en la sala.

Sin embargo, la sola inmersión o contacto con estos materiales no es suficiente. Todos estos elementos del entorno deben ser cuidadosamente seleccionados y responder a finalidades claras, por otra parte, la abundancia de material no es garantía *de riqueza pedagógica*. Si cada uno de ellos no es aprovechado por la escuela para provocar situaciones de observación, comparación, reflexión acerca de sus características en cuanto a propósito, función, forma, significado, para plantear situaciones problemáticas adecuadas al nivel que deban ser resueltas por el grupo, con ayuda del docente, el mero contacto con estos materiales no es suficiente para producir aprendizaje.

☐ *La transversalidad de la lengua*

Si bien la enseñanza de la Lengua tiene un espacio curricular propio en el Nivel Inicial, el desarrollo de la oralidad y la iniciación en el aprendizaje de la lengua escrita debe ser favorecido en todas las actividades que los niños y las niñas realicen, aun cuando correspondan a otras áreas del conocimiento.

Describir oralmente un objeto implicará que el docente ayudará a los niños a buscar el léxico adecuado para esta descripción: ¿cómo se puede nombrar exactamente su color?, ¿cuál es su tamaño en relación con otros objetos conocidos? Recurrir a una enciclopedia adecuada al nivel, buscar en ella el capítulo referido a este tipo de objetos, comparar su foto con el objeto que está en la sala, leer lo que en la enciclopedia se dice respecto de él, conversar acerca de lo que leyó la maestra, hacer dibujos y luego escribir espontáneamente y como cada niño puede acerca de ello: son estrategias que en una situación contextualizada y significativa para la clase colaboran con:

- el desarrollo de la lengua oral,

- la comprensión de para qué sirve leer,
- la comprensión lectora,
- la formación del hábito de consulta con materiales de la biblioteca,
- la reflexión acerca de los hechos del entorno.

En suma, la enseñanza sistemática de la lengua en Nivel Inicial requiere de:

- El estímulo consciente del desarrollo de la expresión oral del niño.
- El respeto por las variedades lingüísticas.
- La creación de verdaderos ambientes letrados.
- La creación de contextos significativos para el desarrollo de la oralidad del niño y de sus primeros contactos con la lengua escrita.
- La consideración del sistema de la lengua como una globalidad, que debe ser aprendido integralmente.
- La creación de situaciones de dibujo y escritura libres, espontáneas e interactivas de los/as niños/as.
- El favorecimiento del desarrollo de la oralidad y el aprendizaje de la lengua escrita en todas las actividades. que los/as alumnos/as realicen, aun cuando correspondan a otras áreas del conocimiento.
- Un docente cuyo rol es, por un lado mostrarse como modelo de lector y escritor, por otro, intervenir como enseñante.
- Un docente que contenga afectivamente a los/as niños/as durante el proceso de producción y corrección.
- Un docente que respete y enseñe a respetar las variedades lingüísticas de los hablantes, sean o no miembros de la comunidad educativa a la vez que se muestre como usuario de la variedades del estándar oral de la provincia.
- Un docente que valore y disfrute de la literatura como forma de manifestación artística.

Criterios de secuenciación y articulación con el primer año de EGB

La secuenciación de contenidos a lo largo de un año, de un año a otro al cambiar de sala, y en la articulación entre niveles, debería tener en cuenta los diversos puntos de partida de los niños y las niñas. en relación con el saber, los distintos ritmos 'de apropiación y las variables didácticas que pueden ser introducidas para hacer evolucionar los procedimientos y las conceptualizaciones en las distintas situaciones. Es necesario pensar en la construcción progresiva individual y del grupo en relación con las diferentes competencias que deben adquirir.

En relación con las competencias orales de cada alumno se tendrá en cuenta si:

- escucha atentamente,
- emplea el repertorio léxico esperable de acuerdo con la edad (cantidad-variedad de lengua),

- comprende conversaciones cotidianas, instrucciones, órdenes, opiniones,
- ejecuta acciones a partir de la comprensión de consignas o instrucciones,
- participa en conversaciones espontáneas e informales,
- respeta las convenciones básicas de la interacción oral,
- se expresa de manera comprensible (mantenimiento del tema, léxico, articulación de consonantes); utiliza sólo monosílabos; establece concordancias básicas, produce oraciones,
- narra situaciones reales o imaginarias,
- renarra un texto que le hayan leído, un programa televisivo infantil, o una situación vivida:
 - lo renarra solo o necesita ayuda,
 - lo renarra completo, o sólo partes,
 - identifica personajes,
 - identifica lugar y tiempo,
 - identifica secuencia temporal,
 - identifica complicación,
 - identifica resolución,
 - realiza inferencias.

En relación con las competencias para la lengua escrita de cada alumno se tendrá en cuenta si:

- ha tenido contacto con materiales escritos,
- reconoce las funciones de la escritura y de la lectura,
- diferencia dibujo, íconos, símbolos,
- comprende textos adecuados al nivel, leídos por otros o ayudados por la imagen,
- identifica portadores de texto,
- sus producciones manifiestan intención comunicativa,
- conoce alguna de las convenciones de la escritura, ¿cuáles?
- reconoce letras, ¿cuáles? ¿cuántas?
- reconoce la relación de algunos grafemas con sus fonemas,
- escribe su nombre, otros nombres, otras palabras, oraciones,
- ha tenido contacto con textos de la literatura oral y/o escrita,
- disfruta leyendo u oyendo: textos literarios,
- recurre a los, libros- de la biblioteca de la sala o de la escuela para informarse, deleitarse.

- **BIBLIOGRAFIA**| **5.1 DISCIPLINARIA**

- ALVARADO, M., (1994), *Paratexto*, Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras.
- BERNÁRDEZ, E., (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- BETTELHEIM, B., (1982), *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*, Barcelona, Crítica, Grijalbo.
- BRUNER, J., (1994), *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J., (1984), *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J., (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Alianza Psicología.
- BRUNER, J., (1990), *Realidad mental y mundos posibles*, Madrid, Grijalbo.
- ECO, U., (1989), *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.
- HELD, J., (1981), *Los niños y la literatura fantástica*, Paidós.
- LYONS, J., (1981), *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona, Paidós.
- ONG, W., (1987), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE.
- RODARI, G., (1995), *La gramática de la fantasía*, Bs. As., Libros del Quirquincho.
- SORIANO, Marc, (1995), *La literatura para niños y jóvenes. Guías de exploración de sus grandes temas*, Bs. 'As., Colihue.
- VAN DIJK, T., (1980), *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- VAN DIJK, T., (1992), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- VYGOTSKY, L., (1995), *Pensamiento y Lenguaje*, Bs. As., Fausto..
- VYGOTSKY, L., (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.

| **5.2 DIDACTICA**

- BORZONE de MANRIQUE, A., (1996), *Leer y escribir a los 5*, Bs. As., Aique.
- BRASLAVSKY, B., (1991), *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*, Bs. As., Aique
- CASSANY, D., (1991), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY y otros, (1994), *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó.
- CAZDEN, C., (1991), *El discurso en el aula*, Madrid, Paidós.
- DIAZ RONNER, M., (1991), *Caray cruz de la literatura infantil*, Bs. As., Libros del Quirquincho.
- FERREIRO, E., Gómez Palacio, (1979), *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, Monterrey, OEA.
- FERREIRO, E., Gómez Palacio, comp. (1986), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Argentina, Siglo XXI.
- FREINET, C., (1975), *El texto libre*, Barcelona, Laia.

- IRWIN y Doyle (comps.), *Conexiones entre lectura y escritura*, Bs. As., Aique.
- JOLIBERT, J., (1984), *Formar niños productores de textos*, Santiago de Chile, Dolmen.
- MONTES, Graciela, *El corral de la infancia*, Ed. Quirquincho.
- MOLL, Luis (comp.), (1993), *Vygotsky y la Educación*, Bs. As., Aique
- PAMPILLO, G. y Alvarado, M., **(1986)**, *Taller de escritura con orientación docente*, Bs. As., U.B.A. (Fac. FyL.)
- TEBEROSKY, Tolchinsky, **(1995)**, *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana.

INDICE

1. LA MATEMATICA EN EL NIVEL INICIAL	115
2. PARA QUE ENSEÑAR MATEMATICA EN EL NIVEL INICIAL	116
2.1. Expectativas de logros	116
3. LOS CONTENIDOS DE MATEMATICA EN EL NIVEL INICIAL	117
3.1. Criterios para la organizacion de los contenidos.	117
3.2. Contenidos	117
3.2. 1. Ejes transversales	117
3.2.2. Ejes temáticos	119
4. ORIENTACIONES DIDACTICAS	121
4.1. Acerca del aprendizaje y la enseñanza de la matemática en el jardín	127
4.2. Acerca de los contenidos por enseñar, los modos ‘ de apropiación y estrategias de enseñanza para cada eje	123
5. BIBLIOGRAFIA.....	132
5.1 Disciplinaria	132
5.2. Didáctica	132

1 LA MATEMÁTICA EN EL NIVEL INICIAL.....

El Nivel Inicial, como primer nivel del sistema educativo, tiene la función de conservar, producir y distribuir el conocimiento socialmente significativo.

Entre estos conocimientos se reconocen los saberes matemáticos, contruidos a lo largo de la historia, que forman parte de los saberes culturales que circulan en el mundo que nos rodea.

Ellos deben ser transmitidos por la escuela desde el Nivel Inicial en contextos significativos, posibilitando a los niños aprender no sólo los conceptos sino los modos de hacer y pensar, promoviendo la reflexión sobre sus acciones,

Los niños, en su ambiente cultural, vienen construyendo aprendizajes informales que deben ser tomados en la escuela como punto de partida procurando ampliar y sistematizar su experiencia- cotidiana de manera tal que alcancen el máximo desarrollo posible en los mismos. Estos saberes se relacionan con los usos y funciones de los números y de algunas nociones espaciales. Ellos no necesitan definir los conceptos matemáticos para poder usarlos en distintas situaciones.

La inclusión de contenidos matemáticos en el nivel contribuye a que los niños “dispongan de esquemas de conocimiento cada vez más amplios que les permitan ampliar su experiencia en la esfera de lo cotidiano”. La posibilidad de aprender con los otros, utilizando estrategias y procedimientos de resolución de problemas, intercambiando puntos de vista, encontrando soluciones comunes, convertirá a los conocimientos matemáticos en un desafío que favorezca la confianza y la alegría por el conocimiento que abren nuevos interrogantes.

Esta inclusión:

- Tiene un valor social, ya que el conocimiento matemático es una herramienta básica para la comprensión y el manejo de la realidad, en la que el alumno deberá insertarse en forma crítica y creativa.
- Tiene un valor instrumental, cuya forma, parte de su posibilidad de comunicación con el medio que nos rodea, es un instrumento imprescindible para interpretar y predecir situaciones del mundo en que vivimos.
- Tiene un valor formativo, ya que “hacer matemática” favorece el desarrollo cognoscitivo permitiendo poner en juego:
 - Diversos tipos de razonamiento, lo que contribuye a la formación del pensamiento lógico.
 - Diversas estrategias de análisis de información y de resolución de situaciones, lo que contribuye a la elaboración de estrategias de acción.
 - Diversos modos de comunicación, utilizando adecuadamente el vocabulario y el lenguaje propio de la disciplina, lo que contribuye a la formación semiótica.
 - Una actitud de curiosidad al buscar las reglas de regularidades observadas, de tesón en la búsqueda de respuestas, de placer en el desafío intelectual, de creatividad en la producción de soluciones y la búsqueda de estrategias, de valoración del propio trabajo y el de sus pares en la confrontación de soluciones.

Incluir contenidos matemáticos en el nivel posibilitará el logro de competencias numéricas y espaciales tempranas que resultan fundamentales para el desarrollo intelectual, para la integración de diferencias entre los alumnos y para garantizar, condiciones equitativas para aprendizajes posteriores.

2 PARA QUE ENSEÑAR MATEMÁTICA EN EL NIVEL INICIAL

Los conceptos matemáticos, como los otros campos del saber, se han originado en determinados contextos, desde los cuales, y gracias a las generalizaciones y abstracciones, han integrado el cuerpo disciplinar. Para aprender matemática, los niños deben recorrer este mismo camino, partiendo de los conocimientos contextualizados en situaciones particulares.

En los saberes matemáticos con que cuentan los niños por el uso que de ellos realizan es posible observar: el reconocimiento oral y escrito de algunos números, la posibilidad de contar, la interpretación y uso de relaciones espaciales en sus acciones y expresiones orales. Es por esta razón que la escuela deberá propiciar situaciones que les permitan a los niños resolver problemas, partiendo de los conocimientos y estrategias que ya poseen para construir nuevos instrumentos, reflexionar sobre sus acciones para iniciar el camino de descontextualización de los saberes puestos en juego.

2.1 EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA EL NIVEL INICIAL

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los niños y niñas logren:

- Resolver situaciones problemáticas que impliquen enumerar correctamente los elementos de una colección, establecer su cardinalidad y realizar comparaciones y transformaciones numéricas de colecciones.
- Reconocer números escritos y construir formas de representación gráfica de cantidades a partir de problemas, utilizando a los números en diferentes contextos de uso.
- Reconocer e interpretar representaciones espaciales como una manera de organizar sus desplazamientos en el espacio e iniciar las conceptualizaciones geométricas.
- Anticipar y desarrollar formas de representación en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Resolver y plantear problemas concretos que involucren:
 - las posiciones relativas de los objetos en el espacio,
 - la orientación en los desplazamientos,
 - y el establecimiento de relaciones de las partes del objeto entre sí y con el todo al efectuar transformaciones espaciales.
- Conocer algunas propiedades geométricas simples de los cuerpos y de las figuras.
- Conocer el uso y función de instrumentos de medición convencionales.
- Construir y utilizar unidades de medida no convencionales en situaciones significativas.
- Desarrollar actitudes de cooperación, tolerancia y aceptación de las diferencias en relación con los otros.
- Asumir actitudes reflexivas, de confianza y autonomía consigo mismo.
- Desarrollar actitudes de permanente curiosidad y búsqueda del conocimiento.

3 LOS CONTENIDOS DE MATEMATICA EN EL NIVEL INICIAL

3.1 CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

Tradicionalmente no se ha trabajado en este nivel con contenidos disciplinares, por tal motivo y, con la finalidad de que el docente pueda organizar su práctica permitiendo al niño la construcción de conceptos matemáticos, se han organizado los contenidos en tres ejes que respetan lo explicitado por los C.B.C. para el Nivel Inicial. Ellos son:

EJE 1: NUMERO.

EJE II: ESPACIO.

EJE III: MEDIDA.

Los contenidos conceptuales y procedimentales de carácter específico están organizados en ejes relacionados con la aritmética, la geometría y la medida. En tanto el primer eje reúne los contenidos referidos al marco numérico, sus usos y funciones; el segundo desarrolla contenidos referidos a la geometría y en el tercer eje se incluyen los contenidos relacionados con la medición de magnitudes físicas.

Los procedimentales específicos se describen paralelamente a los contenidos conceptuales, aunque no siempre se hallen ambos comprometidos en forma lineal.

Fueron incluidos en la propuesta como ejes transversales:

- Los contenidos actitudinales.
- Las nociones lógicas y los procedimientos generales.

Se integraron de este modo considerando que ellos atraviesan todas las actividades del área.

3.2 CONTENIDOS

3.2.1 EJES TRANSVERSALES

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Iniciarse en:

- Curiosidad y apertura ante situaciones de aprendizaje.
- Solidaridad con otros para hallar respuestas compartidas a problemas planteados.
- Actitud de búsqueda de estrategias para resolver situaciones respetando la diversidad de procedimientos.
- Aceptación de reglas construidas grupalmente y de los diferentes roles que, según la situación, se asuman.
- Respeto por los acuerdos alcanzados.
- Disposición para contrastar sus ideas y producciones en un intercambio activo con sus compañeros,
- Seguridad en sí mismo, en sus posibilidades, que contribuyan a su autonomía.

Nociones de lógica.....

Se trata de aquellas operaciones mentales que, promoviendo la formación de procedimientos generales, permiten organizar la información en diferentes disciplinas, integrando, de este modo, áreas de trabajo escolares.

Entre estos procedimientos que caracterizan un modo de operar encontramos las clasificaciones y seriaciones. Estas permiten establecer relaciones simétricas y asimétricas y constituyen procedimientos de singular importancia para el desarrollo del pensamiento lógico.

En matemática, las clasificaciones y seriaciones se ponen en juego cuando agrupamos objetos según propiedades geométricas, o números según el número de cifras que posean, o se ordenan números o figuras por su tamaño.

Los niños utilizan estos procedimientos cuando ordenan juguetes, bloques u otros objetos, cuando organizan la biblioteca de acuerdo a diferentes tipos de libros, cuando averiguan qué se realiza en los distintos edificios del barrio, para luego clasificarlos en comercios, viviendas, fábricas, cuando colocan la ropa de la muñeca en un cajón, los disfraces en otro, etc.

Descubrir y formular relaciones les permite a los niños poner en juego procedimientos generales tales como:

- ❑ Análisis de las propiedades del objeto: se realiza en función de criterios que definen propiedades del objeto, este proceso lleva a la abstracción de la característica. Define lo que es y lo que no es el objeto.
- Establecimiento de relaciones directas, inversas y contrarias. Las inversas permiten determinar la acción contraria (juntar-separar) y las contrarias contraponer atributos (más alto que... más bajo que...).
- Interpretación de consignas y análisis de la información disponible: esto permitirá buscar estrategias para resolver problemas, teniendo en cuenta los datos con los que se cuenta para inferir otros que permitan resolverlos.

3.2.2 EJES TEMATICOS

SECUENCIACION DE CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES

EJE: NUMERO

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
NUMEROS NATURALES • Funciones y usos en la vida cotidiana. • Cardinalidad (por lo menos hasta 10). • Relaciones de igualdad y desigualdad en colecciones de 5 hasta 10 elementos. • Ordinalidad (hasta el 5° lugar por lo menos): • Transformaciones que afectan la cardinalidad de una colección. • Transformaciones que afectan la posición de un elemento en una serie ordenada.	• Reconocimiento del último nombre en la serie oral como cardinal. • Registro de cantidades de elementos. • Reconocimiento de números escritos. • Comparación de colecciones desde el punto de vista numérico utilizando distintas estrategias: correspondencia, 'conteo, estimación. • Reconstrucción de colecciones para igualar: tanto como, igualar o desigualar: más que, menos que, unos menos que. • Designación de una posición dentro de una serie ordenada. • Comparación de posiciones de los elementos en una serie (ejemplo: 1°, 2°...). • Anticipación de resultados en transformaciones que afectan la cardinalidad de una colección: agregar, quitar, repartir, reunir y separar. • Anticipación de resultados en transformaciones que afectan la posición de un elemento en una serie ordenada (cambios de posición en una serie).
SERIE NUMERICA • Representación oral y escrita de números. • Antecesor y sucesor.	• Dominio oral de la sucesión ordenada de los números. • Reconocimiento de la sucesión escrita. • Comparaciones de escrituras numéricas. • Conocimiento del anterior y el sucesor de un número dado. • Recolección de información. • Organización en tablas y representación. • Obtención de datos.

EJE: ESPACIO

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
RELACIONES ESPACIALES EN EL OBJETO • El todo y la relación con sus partes. • Transformaciones del objeto. • Propiedades geométricas en los cuerpos. • Propiedades geométricas de las figuras.	• Relaciones de las partes entre sí para formar un todo significativo (rompecabezas, recortado, plegado, construcciones, modelos, etc.). • Representación plana de Objetos tridimensionales y viceversa. • Complemento y rearmado de un todo significativo. • Reconocimiento de las propiedades geométricas en los cuerpos: forma, caras planas y curvas. • Reconocimiento de las propiedades geométricas de las figuras.





CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

RELACIONES ESPACIALES ENTRE LOS OBJETOS

- Ubicación y posiciones en el espacio:
 - Desde el propio punto de vista.
 - Desde las relaciones con los objetos en función de los distintos puntos de referencia.

- Representación de escenas considerándolas relaciones espaciales entre los elementos que las componen.
- Reconocimiento y descripción de posiciones en el espacio.
- Reconocimiento y descripción de ubicaciones en el espacio.

RELACIONES ESPACIALES EN LOS DESPLAZAMIENTOS

- Orientación en el espacio:
- Localización de puntos de referencia.
- Distancias.

- Representación de espacios bidimensional (planos, dibujos) y tridimensionales (maquetas).
- Consideración de las distancias.
- Elaboración de códigos para representar recorridos.

EJE: MEDIDA

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRACTICA SOCIAL DE LA MEDIDA

- Uso de la medida.
- Instrumentos de medición.

- Conocimiento y utilización de instrumentos convencionales de medida.
- Uso de instrumentos de medición (kilogramo, metro, litro...).

MEDICION

- Longitud.
- Capacidad.
- Masa.

- Iniciarse en la práctica de mediciones con unidades no convencionales y convencionales.
- Construir unidades no convencionales para realizar mediciones (sogas, varillas, lápiz).
- Comparación de capacidades de un recipiente utilizando unidades arbitrarias.
- Comparación de peso de objetos (más pesado que, tan pesado como).
- Exploración de balanzas de platillos.
- Reconocimiento de la sucesión de acontecimientos personales.
- Ordenación cronológica de sucesos.
- Secuencias temporales.

- Tiempo.

SISTEMA MONETARIO

- Utilización y reconocimiento de billetes y monedas más usuales.

Los problemas del jardín

Tomemos como punto de partida el concepto de problema:

Un problema es toda situación que, en este caso, con intencionalidad pedagógica, requiera del sujeto una serie de acciones u operaciones para obtener su solución, de la que no dispone en forma inmediata, para lo cual debe apelar a sus conocimientos para significar la información, obligándolo a elaborar nuevas herramientas, modificando (enriqueciendo o rechazando) las que hasta el momento tenía.

En las situaciones que el docente planteará se considerarán:

- Los saberes previos y,
- Un obstáculo que se convertirá en desafío.

Este último permite la percepción de las limitaciones propias y despierta la necesidad de la utilización de “algo nuevo”, una nueva herramienta.

Desde el punto de vista didáctico, hablaremos de problema, concepto donde confluyen los conocimientos propios y los de sus pares, el docente, las actividades.

Esta modalidad de trabajo debe estar presente en todas las actividades.

El problema implica:

■ Al *docente* activo, observador, creando un clima propicio.

- Un grupo de niños buscando resolver, jugando, confrontando saberes.
- Un *conocimiento* significativo, contextualizado, con saberes desplegándose.

Cómo planificar las actividades

Analizando cada una de ellas minuciosamente:

- 1- Reconociendo los dominios numéricos y conocimientos en relación con el espacio y la medida que el grupo de niños posee. El docente debe conocer cuáles son los saberes previos de los niños en relación con los contenidos que pretende trabajar.
- 2- Considerando si el contenido que se propone enseñar es el que se pone en juego en ellas. Es imprescindible analizar cuál es realmente el que se despliega en la propuesta, para lo cual hay que revisar detenidamente las variables que intervienen (consigna, tiempo, material seleccionado, entre otras)
- 3- Analizando los posibles caminos que recorrerá el grupo, para salvar la distancia que separa los saberes previos de los nuevos. Lo cual implica ponerse en el lugar del niño y buscar estrategias de resolución diferentes.
- 4- Determinando el momento en que se pone en juego el nuevo saber, identificando si es pertinente el momento en que aparece la necesidad de utilizarlo.
- 5- Reservando un espacio para la reflexión de los niños sobre su propia acción, tomando de este modo una distancia que le permita analizar lo realizado (logros, errores, aspectos confusos).

4 ORIENTACIONES DIDACTICAS

4.1 ACERCA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA MATEMATICA EN EL JARDIN

Hasta hoy la función de la escuela se limitaba a la de realizar una tarea facilitadora de procesos cognitivos, dejando de lado la distribución del conocimiento socialmente significativo.

Es fundamental recordar que las obras de Piaget, que hasta hoy sustentaban la tarea docente, tienen intencionalidad epistemológica, y no educativa. La psicología genética se ocupó del desarrollo de las estructuras de conocimiento fuera de la educación sistemática.

Hoy se reconoce que, si bien los niños cuentan con una actividad lógica interna determinada, también ocupan, en el aprendizaje, un lugar importante los conocimientos que poseen derivados de su contacto con diferentes experiencias que lo enriquecen,

De este modo, pierden el valor que, como condición previa ineludible para el acceso al número, tenían las actividades prenuméricas, cobrando vital importancia los contactos que los niños tienen con los números. El intercambio fluido con diferentes experiencias, donde el niño trabaja con el número, el espacio y la medida, para conocerlos, y resolver problemas, facilitará la construcción de los conceptos matemáticos. Al funcionar como herramienta eficaz, y gracias a la reflexión sobre su uso, los conceptos se irán identificando y, lentamente, constituyéndose en objetos teóricos de la disciplina. Es así como se amplía el conocimiento, no sólo atendiendo al aspecto lógico desde el que se considera una estructura de pensamiento y que constituye uno de los tantos aspectos que intervienen en la construcción del aprendizaje significativo.

El giro está en que el niño puede utilizar el número, su uso no depende de que haya logrado la conceptualización, por lo cual la propuesta didáctica debe basarse en una variedad de situaciones que le permitan enriquecer, ampliar y modificar las propias.

En un papel activo, el niño entra en diálogo con adultos y pares, permitiéndose el error como punto de partida del crecimiento.

Es él quien debe enfrentar y resolver situaciones utilizando los conocimientos que posee y buscando estrategias, arriesgando respuestas, en contextos que le impriman sentido; No hay actividad constructiva si no hay un sujeto intimamente animado a resolverla.

El docente debe proponer esas situaciones cuidadosamente pensadas para que los saberes culturales de matemática se pongan en juego, se contextúen.

Los niños probarán caminos junto a sus pares quienes, con el docente, también irán explorando, contrastando respuestas y evaluando sus alcances de funcionamiento.

Ya no se puede pensar el conocimiento con sentidos lineal. Este es un proceso de idas y vueltas, con un sentido espiralado en el que se comprometen aspectos lógicos y funcionales.

El juego ocupa un lugar de privilegio en las actividades relacionadas a la matemática en el Nivel Inicial. En ésta confluyen el placer, la diversión y la intencionalidad pedagógica, constituyéndose en una estrategia de enorme valor.

Es importante tener en cuenta que los contenidos del área pueden ser pensados, por su carácter instrumental, en relación con proyectos o unidades correspondientes a otras áreas como Ciencias Naturales o Sociales.

Aprender es comunicarse con otros

No se puede aprender en soledad, esta actividad cobra sentido en un contexto de interacciones que le permite al niño, en este caso, confrontar permanentemente sus hipótesis. Esto nos lleva a pensar en dos consecuencias:

- La importancia del trabajo grupal. Los grupos se pueden conformar según diferentes criterios. Uno de ellos nos lleva a considerar la heterogeneidad u homogeneidad del mismo. De acuerdo con la etapa de la construcción del conocimiento que se proponga resulta más valioso una u otra opción. Las diferentes acciones emprendidas por otros en el seno del grupo abren espacios de intercambio y aceptación o rechazo, como así también de acuerdos o desacuerdos. El grupo despierta la necesidad de comunicar informaciones.
- El papel que juega la mediación del adulto. La intervención del docente cumple varias funciones, algunas de ellas son:
 - Asegurar que las situaciones planteadas no estén tan lejos de sus conocimientos, de manera tal que le resulten extremadamente difíciles, ni tan cerca, que su resolución sea demasiado simple.
 - Provocar la comunicación en relación con la variedad de estrategias seleccionadas por los niños y su defensa, es decir, crear la necesidad de argumentar la elección de los caminos recorridos para la resolución de las situaciones.
 - Alentarlos para que actúen, y se organicen en consecuencia sin realizar las cosas por ellos.
 - Señalarles lo aprendido, identificarlo y facilitarles la construcción de un código común.
 - Permitirles la identificación de los errores para analizarlos.

4.2 ACERCA DE LOS CONTENIDOS POR ENSEÑAR, MODOS DE APROPIACION Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA CADA EJE

NUMERO

Los niños tienen conocimiento acerca de los números que van de la simple capacidad de recitarlos, hasta la posibilidad de resolver problemas utilizándolos. Si bien esos conocimientos son muy diferentes de un niño a otro y están poco disponibles para ser utilizados, no deben ser negados.

Los niños muy tempranamente reconocen, en el uso de números, una herramienta de gran significación social, al igual que lo que sucede con la escritura. También encuentra placer en los descubrimientos numéricos porque, entre otras significaciones, conocer los números en el orden convencional es algo muy estimulado por los adultos,

Por lo tanto, se propone, entonces, transformar esos acercamientos espontáneos y ocasionales en verdaderas situaciones de trabajo en el contexto del Jardín de Infantes.

El trabajo con los números, se centrará en que los niños reconozcan la utilidad de los mismos: los números nos permiten resolver una amplia gama de situaciones bajo determinadas condiciones.

Corresponde, entonces, al maestro proponer a los alumnos situaciones favorables para la construcción de conocimientos numéricos que tengan sentido para ellos.

El número se puede usar con distintas funciones:

■ *Como memoria de la cantidad:* ofrece la posibilidad de evocar una cantidad que no esté presente. Por ejemplo: si se afirma que hay ocho bolitas en un bolsillo, se supone que primero fueron contadas, y luego recordó la cantidad (aspecto cardinal del número).

Los niños que ingresan al jardín tienen conocimientos al respecto que será necesario completar. Ejemplo: si se le pregunta la edad a un niño de cuatro años, es posible que nos muestre sus dedos o bien diga el número. Pero si se les pide que diga cuantos chupetines hay sobre la mesa, mostrando una colección de cuatro, distribuidos espacialmente, es posible que no pueda responder a esa pregunta, dado que no puede determinar cuántos hay, es decir, que no reconoce que la última palabra dicha representa la cantidad total de esa colección (principio de cardinalidad). El niño no logra concluir “hay cuatro chupetines”.

Por otro lado la actividad de “contar”, de enumerar, deberá resignificarse a través de diversos problemas. En el contexto de trabajar la función de los números como memoria de cantidad, el conteo cobrará sentido en la acción concreta sobre colecciones.

Dado que los conocimientos numéricos poseen varios aspectos a trabajar en las áreas es necesario crear determinadas situaciones en donde se comprometan estos aspectos para que los niños exploren, los descubran y se apropien de ellos.

■ *Memoria* de la posición consiste en recordar el lugar que ocupa un objeto en una lista ordenada sin necesidad de retener la lista completa. Por ejemplo, en un determinado juego se necesita recordar la posición obtenida para continuar el juego otro día (Sergio sacó el primer lugar, yo el segundo). También se podría analizar, en alguna actividad de rutina, la conveniencia de registrar determinada posición en una serie de objetos para luego ubicarlos en la misma posición

□ *Comparar cantidades:* consiste en la posibilidad de evaluar una cantidad de una determinada colección de objetos y ponerlas en relación. El jardín de infantes propiciará que los niños amplíen sus experiencias para comprender que dos o más colecciones de objetos son comparables (grandes/chicos, mucho/poco) y relativas a: mayor que. ..., menor que..., igual a...

Se puede, además, evaluar una cantidad y calcular una transformación cuantitativa: había tantos más ..., tantos menos... o bien declarar que no se transformó la cantidad.

Ejemplo: armar una colección de vasos de igual o mayor cantidad a la de los niños que asistan al cumpleaños, para tener listos los vasitos e incluso tener más, por las dudas.

Es importante dar un adecuado tratamiento didáctico a la comparación de cantidades, es necesario restringir la extensión de los números involucrados. Los niños pueden te-

ner un amplio repertorio numérico en cuanto a recitado de los números, pero esto no asegura que puedan establecer el tamaño de una colección en relación con otras. Por ejemplo: algunos niños pueden contar hasta 20 pero no logran afirmar sin dudas que el 10 es menor que el quince.

■ **Anticipar resultados:** se refiere a la posibilidad de operar, de trabajar con los números a partir de ciertas informaciones que se posee.

Los niños de jardín podrán acercarse a situaciones que les permita iniciarse en el tratamiento de números con una finalidad anticipatoria de acciones como: agregar, reunir dos o más cantidades, quitar, repartir objetos, partir una determinada cantidad en otras más pequeñas. Esto le permitirá a los niños intentar respuestas propias a estos problemas, desplegando sus conocimientos y comunicándolos a sus pares.

Serie numérica:

A medida que los docentes incrementan el contacto con los números en el orden convencional, los niños aumentarán sus conocimientos numéricos. Ellos van construyendo ese conocimiento de sucesión de números a partir del contacto cotidiano y exploratorio con los números ordenados. La enumeración oral ocupa un lugar fundamental en la adquisición de los primeros análisis numéricos, por lo tanto, se requiere de actividades adecuadas que favorezcan la práctica de la sucesión ordenada de números como herramienta válida para resolver situaciones.

Las docentes, por lo tanto, propondrán situaciones donde los niños se enfrenten a diversas y frecuentes ocasiones de usar los números ordenados para aumentar su cantidad y reflexionar sobre distintos aspectos de ellos, De este modo los niños tendrán oportunidad de:

- Ampliar el conocimiento convencional del ordenamiento numérico.
- Usar adecuadamente la sucesión oral,
- Detenerse ante un número dado.
- Continuar la sucesión partiendo de un número cualquiera para continuar de uno en uno (sobreconteo),
- Reconocer el sucesor y/o antecesor de un número (ejemplo: calendario, fecha diaria).

Escribir números:

Los niños pueden realizar un juego donde tengan que guardar memoria de los puntajes, jugar al negocio e inventar cuentas. ¿Cómo logran escribir números?

- Los niños tienen cierta disponibilidad para la sucesión ordenada de números. En primer lugar la dominan en forma oral, y luego, se familiarizan con ella, no ocurriendo lo mismo con la sucesión escrita de números. Es necesario, entonces, que el docente ponga a disposición de los niños la sucesión de números escritos a modo de “diccionario” para que ellos usen escrituras cuando la situación lo requiera. Estos recursos con escrituras simples, deben ser sin adornos innecesarios, ni dibujos. Ejemplo: registrar hasta qué número llegamos hoy entre niños que asistieron al jardín y al finalizar la semana analizar cuando vinieron más o menos.

Algunas informaciones numéricas se pueden registrar con la ayuda de las bandas. Con el uso de las mismas, se podrá ofrecer a los niños la posibilidad de reflexionar sobre diversos aspectos de la numeración escrita y dar cuenta de algunas relaciones entre los números.

Un registro escrito de la sucesión ordenada de números, le permitirá a los niños recurrir a ella cuando lo crean conveniente, éste actuará como un informador. Son recursos que muestran importantes adquisiciones sobre la sucesión escrita de números.

Una variable importante para plantear situaciones, es el conjunto de números (el tamaño de los números) que aparecen en las mismas; es frecuente observar que al trabajar con números más grandes, los niños vuelven a usar procedimientos que ya habían abandonado por otros más eficaces.

¿Cuáles podrían ser los dominios numéricos de los niños?

Para los niños entre 4 y 6 años podemos distinguir 4 dominios numéricos:

- 1- Números “visualizables” o perceptivos: implica el reconocimiento rápido y global de los números, sin que medie el conteo.
- 2- Números “familiares”: en este nivel el niño recita los números, reconociéndolos globalmente, aunque no pueda diferenciar, por ejemplo, decenas y unidades (14= 1 doc. + 4 unidades).
- 3- Números “frecuentes”: se efectúan las primeras constataciones entre regularidades de la serie escrita de números.
- 4- Números “grandes”: poseen un rol “místico” (quiero tener mil amigos...). Este es un dominio que no resulta propicio para trabajar intencionalmente en el Nivel Inicial.

Es importante considerar que estos niveles en el dominio del número no son identificables en forma pura en cada niño; como es propio del pensamiento infantil, se observan combinados, y, hasta por momentos, en franca contradicción.

El reconocimiento, por parte del docente, de esta variable permitiría identificar los procedimientos fiables con que cuenta el niño, con la finalidad de construir propuestas que le permitan elaborar procedimientos comprometidos en dominios numéricos más amplios.

En el Nivel Inicial es posible iniciar a los niños en la organización de la información proponiendo:

- El conteo del número de veces que se repite un dato.
- Representar recuentos en tablas.
- La lectura e interpretación de las mismas.

Para ello habría que:

- Recolectar datos.
- Organizarlos en tablas y representarlos.
- Organizar para interpretarlas.
- Obtener datos de ellas.

Ejemplo: la representación más sencilla para su interpretación es la gráfica de barras con variables nominales: tipos de comida; juego más votado, un animal para poner nombre a la sala; o temporales: días de la semana, meses del año en el eje horizontal.

Conocer las ideas de los niños, lo que ellos piensan sobre la manera de escribir los números, permite al docente proponer actividades adecuadas y orientar mejor sus intervenciones; la clave no está en el recurso sino fundamentalmente en que la situación planteada sea significativa.

ESPACIO....

El espacio, como otros conocimientos matemáticos, se va construyendo desde el nacimiento en el niño. Adquiere experiencias relativas a él en lo cotidiano y ‘el docente inter- vendrá presentando nuevos desafíos en espacios menos conocidos.

Se experimentan profundidades, se observan formas, se perciben distancias, direcciones, que constituyen conocimientos espaciales que irán a conformar parte, entre otras aproximaciones, de un sistema de referencia mental.

El docente deberá ampliar ese sistema de referencia proponiendo actividades que promuevan el enriquecimiento para generar un contexto práctico, que facilite el uso de relaciones espaciales entre objetos, en los objetos y de los desplazamientos.

Las invariancias que del trabajo con el espacio se puedan construir pasarían a ese sistema de referencias mental del niño al que debe apelar cuando el docente le plantee una situación problemática.

Las relaciones espaciales en los objetos: comprometen las relaciones entre las partes y el todo y las posibles modificaciones según las acciones que se imprimen al objeto (pintar, unir, cortar, plegar, dibujar).

Las relaciones espaciales entre objetos: establecerlas implica la descentración del sujeto para descubrir, independientemente de él, las relaciones en cuanto a posición y ubicación de los objetos.

Las relaciones espaciales en los desplazamientos: suponen considerar las formas de ubicación en el espacio.

El niño, al ingresar al jardín, entiende al espacio sólo en relación consigo mismo, será tarea del docente ampliar su experiencia facilitando, gradualmente, la consideración de los objetos independientemente de él y en relación con otros objetos con los que se establecen relaciones espaciales.

Geometría en el jardín

Históricamente, la geometría surge en el Antiguo Egipto, como respuesta a problemas prácticos tales como la necesidad de marcar los terrenos luego de la crecida del Nilo, o para resolver cuestiones ligadas a la construcción de pirámides o templos. Para los griegos, la geometría fue también tema de preocupación, por lo cual se ocuparon de estudiar la construcción de figuras con-regla y compás.

Con Euclides la geometría se convirtió en una ciencia. Este dedujo teoremas a partir de postulados, su concepción se basó en la intuición sensible y en esta etapa se sostuvo como ciencia durante mucho tiempo.

Con Descartes (Siglo XVII) surge la geometría analítica con la cual se aplica a las líneas y figuras el método del cálculo algebraico. Tiempo después se trabaja sobre la geometría con autonomía del espacio real. En el Siglo XX aparece la geometría de las transformaciones.

Este recorrido histórico permite determinar la presencia de varias maneras de percibir el espacio según las propiedades que se consideren invariantes. Es así que podemos hablar de:

- Una geometría topológica.
- Una geometría proyectiva: es la de las sombras y perspectivas.
- Una geometría métrica, basada en la técnica de la medición.

Se conceptualiza el espacio a través de un modelo teórico que supone la reflexión sobre él. El enfoque que sustentaba la práctica se centraba en la transmisión del modelo, el cual reconocía que el niño consideraba, en primer lugar, las relaciones topológicas (forma por ejemplo) de una figura y luego las otras. Se organizan las actividades en una secuencia que se creía respetaba el criterio que sustentaba la importancia de hacer un recorrido determinado: por ejemplo se solicitaba al niño el reconocimiento primero del círculo, en segundo lugar el cuadrado, en tercero el triángulo y, en algunos casos, y en cuarto lugar, el rectángulo.

Para avanzar en la reflexión y conceptualización es necesario que el niño actúe sobre la realidad, en un contexto significado y no con conocimientos recortados, sin sentido (“pinta adentro, pintá afuera”).

Si bien el espacio se va construyendo desde que nace el niño, es necesaria la intervención pedagógica que permita su organización, su estructuración, su verdadero dominio.

Por lo tanto, esa intervención se planteará desde dos perspectivas:

- 1- Ampliar el dominio práctico para la estructuración del espacio.
- 2- Iniciar en la conceptualización del espacio representado.

Los problemas espaciales podrán plantearse de manera tal que los conceptos geométricos se pongan en juego como instrumentos de anticipación de soluciones espaciales

Se debe trabajar en diferentes dimensiones de los espacios (espacios con distintos tamaños). Por ejemplo, la utilización de un espacio abierto como lo es un parque o nuestra plaza requieren de referencias externas que permitan, regular las acciones. En este sentido los recorridos que impliquen cruzar los senderos, doblar a la izquierda, rodear los toboganes, son significativos si se los compromete en una situación lúdica a diferencia de los conocidos “arriba de”, “abajo de”, descontextuados.

El niño debe pasar de un manejo empírico a un control a través de la reflexión, camino que se recorre en la posibilidad de:

- Reconocer, describir, reproducir’ o transformar objetos.
- Reconocer, describir, construir o transformar figuras.
- Identificar y reconocer figuras.

Las actividades que propician la construcción de nociones geométricas elementales son: modelar, pintar, recortar, dibujar con carbónicos, o, papeles cuadriculados, entre otras.

Para lograr que el niño construya recorridos y desplazamientos de objetos independientemente de sus propios desplazamientos, es imprescindible crear contextos donde pueda anticipar, imaginar, ajustar códigos para comunicar ideas, efectuar acciones, elaborar recorridos, interpretar mensajes, sobre posiciones y trayectos, diseñar croquis sobre construcciones a realizar. La propuesta deberá estar centrada en actividades que propicien la representación. Por ejemplo, planificar el armado de un laberinto, la búsqueda del tesoro y sobre ellos trabajar los posibles caminos, analizar los obstáculos que se presentaron o presentan y ofrecer nuevas oportunidades de poner a prueba hipótesis.

Este es el camino para las construcciones de los “conceptos espaciales”.

En síntesis:

Lo propuesto no se basa en una didáctica del “aprestamiento” o del “entrenamiento”, sino en una didáctica de resolución de problemas que funcionalice los contenidos en la situación para que el niño perciba la búsqueda del sentido de lo que realiza.

MEDIDA

“Medir significa cuantificar un todo homogéneo a través de una unidad relativa al objeto por medir.”

La medición es un tema que tiñe la vida cotidiana, lo cual no significa que se intente introducir al niño en problemas de ese contenido tales como las equivalencias. Sí, en cambio, la intención es romper con las certezas perceptivas que construyen desde sus limitadas posibilidades los niños, al tiempo que se intentan resignificar experiencias de mediciones. Es muy difícil comprender que un objeto es más pesado que otro utilizando sólo la vista.

“Yo mido más que mi hermano”, “mis brazos son más cortos que los de papá”, escuchan “hay que dormir porque son las diez”, estos comentarios, entre otros, dan cuenta de las ideas que los niños tienen de las unidades de medida. Se trata de acercamientos contextualizados.

En la práctica social cada situación y cada objeto determinan el uso de las unidades de medida, por lo tanto las actividades deben pensarse teniendo en cuenta esta cuestión.

No se trata de “medir todo”, sino de transformar en problema una situación que cree la “necesidad de medir”, con la finalidad de conocer el objeto y su contexto social y natural. Por ejemplo la balanza que pesa al bebé, no es la misma con la que se pesa la mamá. Es importante analizar en estas ocasiones las características tanto del objeto como de la situación.

El planteo de una situación real, concreta, es la que permitirá reconocer como herramienta de resolución la medición; es interesante proponer la construcción de unidades que faciliten su comparación o conservación (ejemplos: determinar el largo del perchero que necesitamos construir para la salita, armar guirnaldas).

- Es importante ayudar al niño a salir de su pensamiento dicotómico (chico-grande, largo-corto) para comenzar a construir una idea más relativa de las magnitudes: “más que” y “menos que”.

Por otro lado, la comprensión de magnitudes también implica su invariabilidad.

En el caso del hilo o la cinta que conservan su masa aun cuando ésta adquiera diferentes formas, o de la longitud de un lápiz íntimamente ligada a la distancia que existe entre sus extremos.

En este caso, como en tantos otros, las nociones de geometría están claramente relacionadas a las de medida.

En cuanto a las actividades: es importante comparar, por ejemplo, objetos de igual forma y diferentes peso, y a la inversa (masa); estimar capacidades entre dos recipientes y luego hacer su comprobación (capacidad), medir objetos o espacio (longitud), comparar duraciones de canciones o sonidos (tiempo).

Usar como unidades parte del cuerpo resulta un valioso recurso, dado que las lleva consigo y además, recrea el primer camino que eligió el hombre de la antigüedad-en circunstancias similares.

La actividad en la cocina es un tema que, por sus características, permite variadas posibilidades para trabajar temas de peso, medida y hasta tiempo (“veremos qué pasa en 5 minutos”).

El área de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la de Tecnología, constituyen un espacio propicio para el trabajo de este eje temático.

Es decir:

Las estrategias que se pueden utilizar para crear unidades de medida no convencionales con las que se trabaja especialmente en esta etapa, son:

- Comparación directa: se trata de acercar los elementos para constatar, por ejemplo el largo (poner dos palos, uno junto al otro, extender un hilo paralelamente a otro, para saber cuál es más largo) o estimar el peso (colocar dos objetos, uno en cada mano).
- Comparación indirecta: no siempre es posible acercar físicamente lo que queremos medir, para ello es preciso utilizar un elemento intermediario. Una cuerda puede servir para medir una pared o dos frutas que se colocan en una balanza de platos, transfiriendo, de este modo, el procedimiento utilizado con los brazos en el ejemplo de la estrategia descripta anteriormente.
- Determinación con una unidad: se selecciona una unidad y se determina cuántas veces entra en la magnitud que queremos medir. En longitud podría servir el perfil de la mano, el largo de un lápiz o cualquier objeto que se pudiera repetir para comparar las veces que “entra”.

Es conveniente incorporar también instrumentos de medida convencionales, es el caso de la balanza de platillos con la que resulta más simple observar las diferencias entre objetos y que sustituyen el uso de las manos y brazos como modo de comparar.

Es interesante proponer a los niños que busquen tanto sus propios elementos intermediarios, como las unidades de referencia.

Los contenidos y sus dificultades:

La *longitud* es la magnitud más fácil de percibir, dado que, en muchos casos, a simple vista se puede observar y experimentar.

No sucede lo mismo con la masa, dado que no es fácilmente percibida y, en ocasiones, se confunde con el tamaño, pues los niños piensan que cuando más grande es el objeto más pesa.

La *capacidad* posee la dificultad de producir, por la forma del recipiente, engaños perceptuales. Para manejar correctamente esta noción es preciso diferenciar entre volumen y peso. Este es un punto en el que podemos avanzar en forma limitada a esta edad. A nivel de experiencia se pueden trabajar actividades en las que sea posible la comparación utilizando diferentes recipientes y materiales tales como arena, tierra (sólidos multifraccionados). En éste, como en otros casos, son fundamentales las intervenciones del docente que faciliten el desprendimiento del dato puramente intuitivo (¿cabe todo en este vaso?, ¿por qué cae fuera la arena?).

Con el *tiempo* nos enfrentamos a la magnitud más difícil. En él resulta necesario apelar rápidamente a las unidades de medida. En este sentido debemos hacerles tomar conciencia de los ritmos y repeticiones y buscar formas de registro. Por ejemplo, la organización de tareas diarias en un orden previsto permite al niño ubicarse “antes de tomar la merienda...” “después de guardar los juguetes...”. La referencia a una actividad distinta a la mañana de la que realizan a la tarde hará tomar más conciencia acerca de los dos momentos que tiene el día. Los días fijos en que se realizan clases de música o taller, por ejemplo, son otro referente importante que, en este caso, da cuenta de algunos días de la semana.

El calendario es un material que puede utilizarse para situar a los niños en el día en que está y trabajar cuestiones tales como: “faltan tres días para...”, “¿qué hicimos ayer?”, en relación con acontecimientos que resulten de interés para el niño (cumpleaños, fiestas).

Las estrategias para crear unidades de medida y las diversas complejidades que por su naturaleza, presentan los contenidos, pueden resultar un punto importante de ayuda al docente para preparar los proyectos.

5 BIBLIOGRAFIA**5.1 DISCIPLINARIA**

- ALSINA, Fortuny y Burgues Fiamerich, Didáctica de la geometría. Colección op. cit.
- CHAMORRO, El problema de la medida. Colección op. cit.
- GÓMEZ, Alfonso, Numeración y cálculo. Colección Matemática: cultura y aprendizaje. Editorial Síntesis. Madrid, 1985.
- IFRAH, G., Las cifras. historia de una gran invención, primera reimpresión. Alianza Madrid, (1988)
- PUIG Espinosa y Cerdán Pérez, Problemas aritméticos escolares, Colección op. cit.

5.2 DIDACTICA

- ALSINA Claudí, Enseñar matemática, Ed. Graó, **1986**.
- BAROODY, A.**, El pensamiento matemático de los niños, Ed. Visor, Madrid. **(1985)**.
- BRISLAUD Remi, El aprendizaje del calculo. Más allá de Piaget y la teoría de conjuntos. Ed, Aprendizaje Visor, Madrid. (1993)
- CUBERES, M. T. (comp.), Articulación entre el jardín y la E.G.B. La Alfabetización Expandida, Aique, Buenos Aires. (1995)
- CUBERES, M. y Duhalde, M., Encuentros cercanos con la matemática, Aique, Buenos Aires. **(1996)**
- Equipo de investigación didáctica de la matemática. Inst. Nac. de Inv. Pedagógicas. Nombrar, leer y crear los números. Francia. Traducción: Prof. Irma Saiz.
- Equipo de investigación en Matemática Elemental. Dpto. de Didáctica del Inst. Nacional de Investigaciones Pedagógicas. Los números: un recurso para el niño. Francia. Traducción: Irma Saiz.
- FAYOL, M., “Número, numeración y enumeración, ¿qué sabemos de su adquisición?, Reveu Francaise de Pédagogie N 70. **(1985)**
- GALVEZ G., La didáctica de las matemáticas (1985)
- KAMIf, C., Los niños reinventan la aritmética. Visor, España. **(1984 y 1986)**
- KAMIf, C. y De Aries, Juegos colectivos en la primera enseñanza, Visor. (1988)
- LERNER, D. y Sadovsky. Parra, Saiz. (comps.), El sistema de numeración, un problema didactico, **(1994)**
- PARRA C. y Saiz. Los niños, los maestros y los números. desarrollo curricular, matemática, primer y segundo grado. Secretaría de Educación. M.C.B.A. (1992)
- PARRA y Saiz. (comps.), La geometria, la psicogenesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental, (1994)

PARRA, C.; Saiz, I.; Sadovsky, P., Documentos editados para el Programa de Transformación de la Formación Docente (P.T.F.D.) Minist. de Cultura. y Educación, Bs. As. (1993/1994)

SAIZ, I., Matemática en el preescolar. Nuevas ideas matemáticas, Corrientes. (1987)

TERIGI, F., “Ea torno a la psicogénesis **del** sistema de numeración: estado de la cuestión, perspectiva y problemas”, Rev. Argentina de Educación. Año X, N° 17, Bs. As. (1992)

Capítulo IV

Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología

Nivel Inicial

INDICE

1. LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS CIENCIAS NATURALES Y LA TECNOLOGIA EN EL NIVEL INICIAL	139
2. PARA QUE ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGIA EN EL NIVEL INICIAL	140
2. 1. Expectativas de logros para el Nivel inicial	141
3. LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIAL ES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGIA EN EL NIVEL INICIAL	142
3. 1. Criterios para la organización de los contenidos	142
3.2. Contenidos	144
4. ORIENTACIONES DIDACTICAS	148
5. BIBLIOGRAFIA	152
5.1. Disciplinaria	152
5.2. Didáctica	152

1 LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS CIENCIAS NATURALES Y LA TECNOLOGÍA EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial se sustenta sobre la base de los siguientes principios:

- a) La concepción que considera al niño un sujeto social, por lo tanto posee derecho al conocimiento en todas las dimensiones, a la expresión y comunicación abarcando la multiplicidad de lenguajes.
- b) La socialización rica en experiencias que permitan aprendizajes significativos.

La Ley Federal de Educación establece los fines y objetivos para el Nivel Inicial consolidando su integración al sistema formal como primer trayecto institucional que da respuesta a las necesidades de los niños, de las familias y de la comunidad. Este carácter educativo asegura la posibilidad de que los niños y niñas se apropien de saberes que favorecen la reestructuración y construcción de esquemas de conocimiento para la formación de competencias de pensamiento, acción y valoración.

Éste ambiente se presenta en su complejidad y diversidad, y es el niño de acuerdo con sus posibilidades, quien lo indaga mediante preguntas y actos que expresan su deseo de saber y conocer, aportando las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología, contenidos específicos para su conocimiento, organización e interpretación. Definimos el ambiente como un recorte social complejo conformado por un conjunto de elementos, factores y sucesos de diversa índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas.

En él se crea cotidianamente la cultura. En este ambiente, las niñas y los niños construyen sus conocimientos cotidianos.

Esta propuesta de incluir los contenidos de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología en el proyecto curricular jerarquizan las experiencias de vida, las ideas, los contenidos escolares y las acciones e interacciones reflexivas permitiendo la construcción de aprendizajes cada vez más complejos y significativos, al articular contenidos de los campos disciplinares que posibilitan la integración de los elementos de la realidad.

2 PARA QUE ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGIA EN EL NIVEL INICIAL

El área de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología articula contenidos que provienen de diferentes campos disciplinares,⁶ favoreciendo el conocimiento y organización de la realidad.

Las Ciencias Sociales conforman un campo del conocimiento que proviene de distintas disciplinas como la Historia, la Geografía, la Antropología, la Sociología, la Filosofía, las Ciencias Políticas, las Ciencias de la Comunicación, entre otras. Los contenidos de estas áreas, clarifican el complejo sistema de relaciones construidas por las personas. Este sistema es dinámico, está en continuo movimiento y cambio, desde donde emergen los conflictos sociales que deben considerarse como parte de la realidad social.

Los niños y las niñas en sus actividades cotidianas, dentro y fuera de la escuela, van adquiriendo un conjunto de saberes sociales, que les permitirá desenvolverse de manera más autónoma en la sociedad en la que viven.

Las Ciencias Naturales presentan contenidos propios de la Biología, Física y Química. Sus contenidos y estrategias científicas permitirán la construcción de significados sobre el medio natural conformado por lo físico y los seres vivos.

La intencionalidad pedagógica de este campo es que los alumnos y alumnas adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable* con el medio natural y se aproximen a la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano; y el desarrollo de hábitos adecuados para el cuidado de la salud y del ambiente.

Las Ciencias Naturales no tienen la pretensión de enseñar un modelo científico en sí, de manera formal, sino la de desarrollar disposiciones y capacidades necesarias para indagar los fenómenos naturales.

De allí que los contenidos serán abordados a partir de situaciones familiares para los alumnos, de tal manera que cobren relevancia y su aprendizaje sea significativo.

La Tecnología se presenta en el ambiente como el resultado de la interacción y conexión de los sistemas naturales y sociales, afectando no sólo a la acción de sus productos y procesos de producción, sino instalando formas de pensamiento sobre ellos.

El desarrollo tecnológico plantea nuevas exigencias a la escuela, y como respuesta a esa demanda previamente instalada en la sociedad, se establece en el ámbito escolar un espacio curricular para este campo. El acercamiento a la tecnología en el Nivel Inicial se aborda desde lo cotidiano, lo presente en el contexto familiar, escolar, local del alumno, vinculado a los saberes previos, a lo significativo, siendo importante conocer su función y uso social, las ventajas y perjuicios que asocian los componentes materiales de la tecnología.

En el Nivel Inicial, el ambiente en sus dimensiones social, natural y artificial se presenta como una totalidad compleja, dinámica, en constante construcción, lo que obliga a realizar permanentes reinterpretaciones.

2.1 EXPECTATIVAS DE LOGROS PARA EL NIVEL INICIAL

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los niños y las niñas logren:

- Conocer las características específicas de su zona: sus componentes naturales y los incorporados por el trabajo mediante la acción del hombre.
- Colaborar en el mejoramiento y conservación del ambiente.
- Iniciarse en el conocimiento, el cuidado de su propio cuerpo y el de los otros, adquiriendo hábitos que le permitan cuidar la salud y prevenir accidentes.
- Iniciarse en el conocimiento de las características morfológicas y funcionales de los seres vivos y de las relaciones entre ellos.
- Comprender que los seres vivos tienen necesidades y se comportan de diferente manera para vivir y reproducirse.
- Conocer y valorar su propia historia, la de su grupo familiar, y la de su comunidad.
- Conocer y valorar la historia de su provincia y la de la Nación, para empezar a ubicarse en un espacio compartido.
- Comprender y valorar la diversidad socio-cultural en cuanto a sus costumbres, valores, tradiciones, creencias religiosas y modos de organización.
- Iniciarse en el conocimiento y valoración de diferentes instituciones y sus funciones sociales.
- Comprender que los trabajos de todos son necesarios e importantes para la vida en comunidad, valorando su función social y cultural.
- Reconocer que las tecnologías utilizadas por las sociedades para aprovechar sus recursos varían en diferentes lugares y en diferentes épocas.
- Distinguir características y propiedades de diferentes objetos y materiales, su relación entre el diseño y su uso.
- Conocer herramientas, utensilios, productos y objetos inventados y fabricados por el hombre.
- Identificar diferentes objetos y materiales del entorno, algunas de sus características y modalidades tecnológicas.
- Iniciarse en la indagación sobre la realidad natural, social y tecnológica, mediante la observación, comparación, registro y comunicación de informaciones.

3 LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGIA EN EL NIVEL INICIAL

3.1 CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

Estos criterios se refieren al conjunto de ideas fundamentales que dan dirección a las perspectivas que se configuran desde los campos disciplinares.

El espacio y el tiempo son categorías sustantivas, en tanto se presentan articuladas entre sí, como coordenadas necesarias que permiten contextualizar a todos los sistemas de interacción.

Espacio y tiempo son los hilos que anudan en sus relaciones la trama que da cuenta de los movimientos y la vivacidad de los hechos, sucesos y fenómenos que vivimos.

Se configura así un paisaje cultural que entrelaza elementos de orden natural, social y tecnológico en el que convergen categorías de análisis que presentan principios comunes y otros propios de cada saber.

Principios comunes a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.

- a) Cambio, transformación, innovación.
- b) Diversidad, unidad, totalidad.
- c) Complejidad.
- d) Multicausalidad.

a) Cambiar hace referencia a ceder o reemplazar una cosa por otra, también se entiende en el sentido de transformación como modificación o metamorfosis aludiendo a cambio de forma o estructura.

El cambio y la transformación son líneas de estudio de las Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología. Sin embargo, puede presentar ópticas diferentes según se entienda como evolución, conformando un orden de pasos o ciclos de vida o se signifiquen en el sentido de rupturas gestadas por personas a través de itinerarios científicos y tecnológicos que modifican también valores y concepciones éticas y morales.

b) Las ideas de unidad y diversidad son analizadores centrales para pensar y reflexionar sobre la realidad.

Diversidad hace referencia a abundancia de cosas diferentes. Pone el acento en la variedad de elementos, objetos, seres vivos, ideas, intereses, circunstancias, sentimientos que conviven y participan históricamente en la conformación de lo real y sus representaciones.

La noción de unidad es necesaria para comprender la diversidad, en tanto se incluye para atribuir las cualidades de lo singular.

c) Lo real se presenta en su complejidad, tanto por la extensión de los elementos que contiene como en el cruce de múltiples variables que lo atraviesan.

En las Ciencias Naturales, lo cotidiano puede ser abarcado en sus relaciones de complejidad y diversidad de hábitat, seres vivos, objetos y materiales, que lo componen en su variedad de formas, propiedades y funciones.

En las Ciencias Naturales y Tecnología se establecen con frecuencia observaciones y relaciones a partir de datos e indicadores evidentes, en tanto en las Ciencias Sociales se requiere de inferencias para su elaboración.

Se hace necesaria la diferenciación y conexión entre lo natural y lo cultural presente en el hombre y en el medio para registrar las determinaciones que impone lo físico de los condicionamientos socio-culturales.

d) El concepto de multicausalidad implica analizar un hecho o fenómeno a través de sus múltiples causas y consecuencias, interrelacionando los distintos aspectos sociales, físico-naturales, económicos, culturales y científicos-tecnológicos.

Los múltiples puntos de vista posibilitan la puesta en juego de una real actividad cognitiva y valorativa (a través de estrategias de observación, comparación, interpretación, formulación de hipótesis) que colaboran en la formación de competencias simbólicas, instrumentales y críticas.

Esta conceptualización permite trabajar las variables de proceso y contexto, propios del nuevo enfoque de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.

Teniendo en cuenta estos conceptos los contenidos se organizaron siguiendo una progresión que va desde lo más general y cercano a la experiencia del alumno hacia aquellos más particulares y alejados de su realidad.

Esta propuesta de organización de los contenidos se realiza con fines didácticos y responde a la intención de explicitar algunas de las relaciones posibles de establecer entre ellos. Es importante considerar la necesidad y ‘posibilidad de interconexión entre los contenidos conceptuales, tanto como con los contenidos procedimentales y actitudinales ya que conforman una unidad de significación.

Su contextualización requiere contemplar las escalas local, provincial, regional, nacional y global para desarrollar los contenidos desde problemáticas relevantes.

Esta área articula en los siguientes ejes a los contenidos conceptuales:

1. El ambiente inmediato Social, Natural y Tecnológico:

Presentación y descripción.

2. Las relaciones del ambiente Social, Natural y Tecnológico:

Cambios y transformaciones.

3. Las problemáticas del ambiente Social, Natural y Tecnológico.

Primer eje: En este eje están organizados los contenidos que tienen vinculación con los saberes previos, como presentación y descripción del ambiente donde el niño se desenvuelve, y los elementos que integran ese ambiente. Estos abordan el conocimiento de la casa, la escuela, la familia, las instituciones, el barrio, los medios de transporte y comunicación. Teniendo en cuenta la diversidad, para pensar y reflexionar sobre su realidad (variedad de elementos, seres vivos, objetos, ideas, circunstancias, sentimientos, etc.).

Segundo eje: En este eje los contenidos se organizaron teniendo en cuenta las relaciones e interacciones de los elementos, sucesos y hechos del ambiente que en él se establecen y que implican cambio, transformación e innovación. Los contenidos organizados abarcan la historia del niño, de la familia, de la comunidad y de los objetos, los medios de transporte y de comunicación y las relaciones entre las instituciones. Los procesos de crecimiento de los seres vivos, los cambios naturales y los provocados por las personas, etc.

Tercer eje: Los contenidos se han organizado en este eje teniendo en cuenta la multicausalidad y las problemáticas del ambiente social, natural y tecnológico. Problemáticas que

tienen que ver con la conservación y el mejoramiento del ambiente y de los elementos que la componen (Transportes, Comunicación, Trabajo, Desocupación, Agua, Alimentos, Contaminación, Higiene, etc.).

Cuarto eje: Acerca de los contenidos procedimentales generales del área.

Dan cuenta de las estrategias para buscar, procesar, comparar y comunicar las distintas informaciones y establecer las relaciones que permiten un mayor y mejor conocimiento de la realidad.

Las preguntas y anticipaciones, la utilización de herramientas y máquinas simples, constituyen el inicio de aprendizajes más complejos y dan lugar a las primeras organizaciones de la realidad. Se promueve la exploración activa y sistemática del ambiente, la formulación de preguntas y el diseño de exploraciones sencillas que permitan encontrar algunas respuestas a los interrogantes planteados.

Quinto eje: Acerca de los contenidos actitudinales generales del área.

Aportan a la formación de valores relacionados con el ambiente, con el conocimiento y su forma de producción, con los otros y con sí mismo. Explicitar estos contenidos asegura considerar que las actitudes son posibles y necesarias de ser enseñadas, por lo tanto requieren de estrategias para asegurar su aprendizaje.

Estos ejes articulan los contenidos del área de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología en relación e interconexión con los correspondientes al Primer Ciclo de la EGB.

3.2 CONTENIDOS

EJE 7: EL AMBIENTE INMEDIATO SOCIAL, NATURAL Y TECNOLÓGICO: PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- . Identidad: Grupos sociales cercanos.
 - Familia: Integrantes. Roles y Funciones. Tipos de familia.
 - Los vecinos. Los amigos.
- Medios de transporte de la zona.
- . Ubicación en el espacio geográfico: Barrio. Ciudad. Pueblo. Colonia. Chacra. Paraje. Casa: Tipos, Construcción, Dependencias, Mobiliario, Objetos y Artefactos. Características de los objetos.
- Propiedades de los materiales. Función y usos.
- Institución escolar: Edificio. Características. Mobiliario. Dependencias. Roles y funciones. Pautas de comportamiento. Normas básicas de convivencia en la familia y en el jardín. Afectos:
- Sentimientos. Valores.
- . Trabajos en la casa, fuera de la casa, del campo, de la ciudad. Formas de organización.
- Instrumentos de trabajo: Herramientas. Máquinas sencillas.

- Medios masivos de comunicación: Radio. TV. Diarios. Revistas.
- El cuerpo humano: Diferentes partes. Características. Funciones. Sexo. Talla. Peso. Los sentidos.
- Semejanzas y diferencias con sus grupos de pares.
- Componentes Naturales: Clima. Lluvia. Viento. Calor. Frío. Seres vivos del lugar: Animales y Vegetales: semejanzas y diferencias. Características morfológicas. Diversidad de estructuras y unidad de funciones. Crías. Especies autóctonas.

EJE 2: LAS RELACIONES DEL AMBIENTE SOCIAL, NATURAL Y TECNOLOGICAS: CAMBIOS. TRANSFORMACIONES

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Historia Personal y Familiar. El pasado inmediato. Objetos cotidianos que muestran el paso del tiempo. Costumbres.
- Historia de la comunidad. Relaciones (campo-ciudad). Eventos. Sucesos. Ceremonias y festejos de los personajes históricos de las instituciones y de la comunidad. Hechos históricos significativos, de la comunidad, de la provincia, y de la Nación. Protagonistas de la historia. Memoria colectiva. Efemérides.
- Las Instituciones: Salud - Educación - Cultural - Religiosa. Producción. Funciones. Modos de organización. Miembros. Jerarquías. Relaciones con la comunidad, con la institución escolar, con la familia.
- Trabajo. Productos del trabajo. Producción de la zona. Producto y servicio: el dinero.
- Herramientas y Máquinas: transformación por el tiempo. Cambios Sociales y Tecnológicos. Trabajo. Descanso. Cambios en la organización del trabajo y del tiempo (según la zona, las costumbres, estilos de vida, época del año).
- Medios de comunicación: Pasado y Presente. Televisión. Radio. Revistas. Diarios. Telegramas. Teléfono. Fax. Mensajería rural. Radio policial. Oral. Escrito. Visual. Otros modelos de comunicación: cable, señales, carteles, carteleros, propagandas, afiches, grafitis.
- Cuerpo humano. Desarrollo. Crecimiento. Cambios en el cuerpo: bebés, niños y adultos. Alimentos.
- Componentes naturales. Clima. Cambios Naturales. Momentos del día. Diferentes estaciones.
- Relaciones entre los seres vivos y la región. Desarrollo y crecimiento.
- Procesos Físicos: cambios de estado del agua y otros materiales.
- Procesos Químicos: (combustión, oxidación, putrefacción).
- Objetos y materiales del ambiente: cambios provocados por las personas (procesos tecnológicos), por la naturaleza. Reversibles e irreversibles (putrefacción, combustión, oxidación). Cambios de estado.

EJE 3: LAS PROBLEMATICAS DEL AMBIENTE SOCIAL, NATURAL Y TECNOLÓGICO...**CONTENIDOS CONCEPTUALES**

- Ambiente. Mejoramiento y conservación del medio, contaminación del agua, aire, suelo. Higiene.
- Producción de basura. Su eliminación. Reciclaje. Ruidos. Mejor calidad de vida. Espacios Verdes. Recreación. Acciones de conservación y protección de la naturaleza.
- Trabajo: Desocupación. Subocupación.
- Transportes: Problemas. Circulación Vial.
- Materiales y Objetos: uso y cuidado. Impacto en el medio ambiente natural y social. Su incidencia.
- Reciclaje de materiales.
- Cuerpo: Hábitos de alimentación e higiene: Personal y Colectiva. Cuidado de la salud. consumo de agua potable. Prevención de enfermedades. Las vacunas. Accidentes. Normas de seguridad de la vida doméstica. Normas elementales de seguridad vial.

EJE 4: CONTENIDOS PROCEDIMENTALES GENERALES DEL AREA

El Nivel Inicial iniciará a los alumnos en el aprendizaje de contenidos procedimentales vinculados con la:

- Exploración activa y sistemática.
- Formulación de problemas.
 - Formulación de preguntas a partir de conocimientos previos y de nuevas informaciones.
 - Formulación de anticipaciones y explicaciones provisorias.
- Observación, selección y registro organizado de la información.
 - Observación espontánea y sistemática.
 - Utilización de instrumentos sencillos.
 - Información a partir de la observación.
 - Recolección de información a través de encuestas, entrevistas, historias de vida, simple e intercambios.
 - Registros de información a través de dibujos, maquetas, itinerarios, croquis, gráficos.
 - Organización de la información.
- Interpretación de la información.
 - Elaboración de comparaciones sencillas,
 - Establecimiento de relaciones de semejanzas, diferencias, causalidad simple.

- Corroboración de anticipaciones con explicaciones sencillas.
- Comunicación.
 - Organización de la información para ser comunicada.
 - Comunicación en forma oral o gráfica de las observaciones y acciones realizadas.
 - Intercambios de información con otros, considerando los propios puntos de vista.
 - Establecimiento de diferencias y semejanzas de los relatos. Formulación de las conclusiones.

EJE 5: CONTENIDOS ACTITUDINALES GENERALES DEL AREA**Iniciación en:**

- La valoración y respeto a los distintos componentes culturales, religiosos, étnicos, de sexo, de oficio y profesionales.
- La sensibilidad y respetos hacia los seres vivos, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente.
- La valoración y respeto por los símbolos patrios.
- El respeto por los valores democráticos: solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- La valoración del trabajo como medio de logro para el bien común y como principio de dignificación del hombre.
- La valoración de la participación activa en la resolución de situaciones problemáticas o conflictos de manera individual o grupal.
- La valoración y respeto por el patrimonio natural, social y cultural de la zona.
- La disponibilidad hacia la curiosidad, la honestidad y la apertura en la indagación de la realidad.
- La moderación en el uso y consumo de objetos y materiales de su entorno.
- La defensa de sus propias opiniones y respeto por el pensamiento de los otros.
- El comportamiento responsable y adecuado frente a los objetos personales y colectivos.

4 ORIENTACIONES DIDACTICAS

Tradicionalmente, la propuesta pedagógica planteada en relación al conocimiento del ambiente tenía como supuesto de enseñanza la transmisión verbal de contenidos conceptuales, considerando al alumno un mero receptor.

Posteriormente dominaron corrientes basadas en supuestos empiristas que concebían el aprendizaje a través de los sentidos.

En el primer caso, el docente expresaba: “les voy a hablar del tema...”, reforzando su discurso en algunos casos con imágenes visuales. En el segundo caso, el docente organizaba actividades en las que los alumnos “miraban, tocaban, exploraban, etc”.

Otro enfoque que influyó en los últimos años parte del supuesto de que el conocimiento del ambiente surge desde la oportunidad que tienen los niños/as de actuar sobre los objetos y el medio, observando sus reacciones y estableciendo sus propias relaciones y conclusiones. El rol del docente se limitaba al acompañamiento, a la selección y administración de materiales adecuados y a la creación de condiciones estimulantes.

La propuesta actual para la enseñanza de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y la Tecnología demanda al maestro crear situaciones de aprendizaje en la que los niños/as puedan apropiarse de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecen el conocimiento y organización de la realidad para intervenir creativamente en ella.

Propuestas actuales de enseñanza para esta área:

- Promueven la actividad de los alumnos. No se trata de un hacer por hacer sino posibilitar experiencias y actividades que permitan ampliar y modificar las ideas que ya poseen, construir nuevos conocimientos y elaborar nuevos significados y formas de indagación sobre el mundo natural, social y tecnológico:

- Es importante destacar que las propuestas disciplinares no deben llevar a una interpretación en el sentido de estructurar clases o actividades aisladas de Ciencias Naturales, Sociales y Tecnología. Es necesario que los maestros diferencien en la anticipación de las propuestas didácticas los contenidos y métodos específicos de cada disciplina para desarrollar perspectivas fundadas y coherentes que se integren en la secuencias de actividades.

- Se propone promover la integración didáctica de diversos campos de conocimiento. Es necesario para ello elaborar unidades de trabajo (unidades didácticas, proyectos) que permitan relacionar de modo sustantivo y en contextos específicos los diversos campos de conocimiento.

- También es necesario presentar secuencias didácticas que a partir de la indagación de hipótesis previas promuevan la toma de conciencia y la confrontación de diferentes puntos de vista, al mismo tiempo que se consideren relaciones que permitan progresiones en la construcción de conceptos.

- Las salidas y experiencias directas enriquecen y contextualizan dando significatividad a los aprendizajes. Es importante contemplar con claridad los objetivos de las mismas, mencionando como ambientes interesantes, las plazas, reservas ecológicas, museos, planetario, instituciones sociales de distinto tipo, el puerto, el aeropuerto, las estaciones de trenes, fábricas, comercios, etc. También requiere de una cuidadosa planificación del docente y de la participación de los niños en instancias previas a la salida de campo.

En relación con las Ciencias Sociales:

■ Consideran el proceso de adquisición de normas para la convivencia social. Es necesario reflexionar sobre el valor y función de las normas, pensar sobre las ideas de justicia, libertad, honestidad y tolerancia, entre otras, aportando de este modo a la interpretación de los aspectos y causas que inciden en los conflictos inmediatos. Desarrollan contenidos que hacen a la formación ética y ciudadana y a la construcción **de** categorías conceptuales y valorativas .

■ Promueven el desarrollo de valores culturales para formación de un individuo y ciudadano reflexivo, usuario y consumidor criterioso creando condiciones para posibilitar alternativas favorables en el desarrollo de proyectos sociales colectivos.

□ Suscitan propuestas de indagación del ambiente social propiciando la formulación de preguntas, problemas, realización de proyectos, alrededor de los cuales surgirán las ideas previas que los niños/as tienen y se pondrá en evidencia también lo que desconocen y algunas contradicciones posibles de abordar.

■ Las estrategias de indagación se implementan desde distintas técnicas que enriquecen los caminos de búsqueda, organización, registro y comunicación de nuevas informaciones (encuestas, entrevistas, biografías, lectura de objetos, fotografías, libros, y otras fuentes de información).

■ En relación a las efemérides y actos escolares, es necesario definir espacios y estrategias para la búsqueda de información y reflexión sobre los hechos, acontecimientos y personajes históricos, favoreciendo la articulación de contenidos que permitan establecer relaciones y aproximar conceptos para conocer el pasado e interpretar el presente.

En relación con las Ciencias Naturales:

□ Es necesario a partir de las ideas previas de los alumnos/as realizar una selección adecuada de actividades y materiales que favorezcan la relativización de ciertas hipótesis. Estos saberes espontáneos pueden indagarse no sólo a través de preguntas sino también a través de dibujos, de registros gráficos y de acciones y experiencias que realizan con los objetos y materiales.

■ La propuesta pedagógica incluye diferentes tipos de actividades complementarias entre sí seleccionadas en función de los contenidos a trabajar y de las características propias del grupo y de la edad.

■ Habitualmente, las prácticas educativas presentan un fuerte carácter experimentalista, poniendo el énfasis en los aspectos de observación y demostración con la creencia de estar favoreciendo el establecimiento de relaciones causales. Sin embargo, generalmente se refuerza el pensamiento mágico y finalista, ya sea por lo fragmentado de las experiencias, por la elección de un único procedimiento de experimentación o por lo inapropiado del contenido seleccionado en relación a la etapa de pensamiento infantil.

□ Es importante que el docente realice una adecuada selección de los materiales y conduzca la reflexión sobre las acciones que realiza sobre los objetos evaluando los resultados de los mismos.

□ La observación periódica y sistemática tiene gran valor para conocer el ambiente natural, la diversidad de estructuras que presentan los seres vivos, la construcción de distintos tipos de registros que permiten ordenar, reconstruir los hechos y fenómenos, originando interesantes discusiones para acordar el orden de las secuencias según las distintas versiones que ofrecen los dibujos, gráficos, etc.

□ Es importante incluir la observación de elementos de la naturaleza en su propio hábitat, reconocer las características del lugar, y el comportamiento de los seres vivos en el. La reproducción y producción de experiencias en la sala frecuentemente se transforman en un repertorio de productos que quedan olvidados y en estado de descomposición y abandono en un rincón de la sala. Debe darse continuidad a las actividades realizadas, favorecer una mayor indagación, introduciendo nuevos materiales para profundizar y ampliar los contenidos ya trabajados.

□ Resulta interesante la inclusión de animales en la sala ya que dan lugar al enriquecimiento de aprendizajes que abarcan a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Deberán contemplarse las condiciones que garantizan la calidad de vida de los animales y la posibilidad de reintegrarlos a su medio una vez finalizada la tarea.

En relación con la Tecnología:

■ Se caracteriza en sus relaciones con la ciencia y la sociedad.

■ Es importante no entenderla como un mero hacer, ya que la concepción actual no la entiende como ciencia aplicada ni experimental.

■ Analizar su presencia en la cotidianeidad se articula también con contenidos procedimentales en relación a la formulación y resolución de problemas tanto como con los métodos y pasos que requiere la elaboración de proyectos.

■ La tecnología no está escindida de los conceptos de creatividad, estética, responsabilidad y ética. Es limitante asociar su enseñanza a tecnologías sofisticadas o de alto desarrollo, sin embargo, es importante conocer los recursos regionales contextualizados en sus relaciones con el ambiente tecnológico nacional y mundial.

□ El ambiente tecnológico en sí presenta productos que se constituyen en la cultura material; procesos y operaciones manuales, mecánicas y mentales y roles sociales efectivizados por las personas.

□ La construcción de objetos, herramientas, instrumentos simples de trabajo y del mundo del arte da lugar al conocimiento de sus antecedentes históricos, de la diversidad de materiales, de sus propiedades y al establecimiento de múltiples relaciones. Dan lugar a la invención y creación inteligentes tanto como a aprendizajes de tipo procedimental, conceptual y actitudinal.

■ En relación a las actividades, es importante especificar las consignas acotando los datos que generen situaciones problemáticas a resolver y considerar en la evaluación de proyectos y productos.

□ Al abordar las anticipaciones (iniciación en el diseño de proyectos) para la elaboración de productos, se contemplarán las condiciones de los procesos y procedimientos a seguir para que los mismos respondan a las especificaciones del mundo tecnológico.

□ Es fundamental la reflexión acerca de la propia acción, el reconocimiento de acciones y funciones delegadas por las personas a las máquinas y artefactos y la comparación de los procedimientos habituales de la vida doméstica con los de la vida industrial.

En síntesis, los contenidos de este capítulo aportan al relevamiento de los métodos y procedimientos que ha construido la civilización para satisfacer sus necesidades y para resolver problemas. Estas soluciones e innovaciones no fueron resultado de inspiraciones súbitas, sino producto de los conocimientos disponibles en un momento histórico y en determinados lugares.’

5 BIBLIOGRAFIA

5.1. DISCIPLINARIA

- BOUDON, R y BOURRICAUD, F. *Diccionario critico de la Sociología*. Editorial Edicial. Buenos Aires, 1993.
- BRAILOVSKY, Antonio. “ESTA, NUESTRA UNICA TIERRA”: *Introducción a la Ecología y Medio Ambiente*. Larousse. Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales “, en *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Aisemberg y Alderoqui (comp.). Editorial Paidós. 1994
- JOFRE, Ana y otros. “GEOGRAFIA AMBIENTAL Y SOCIOECONOMICA”. *Teoria, ambiente y sociedad*. Universidad Abierta y a Distancia. “Hernandarias”. 2da. Edic. 1994. Buenos Aires.

5.2. DIDACTICA

- AISENBERG, B. ‘Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos...’, en *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Aisemberg y Alderoqui.
- AITKEN, MILLS. *Tecnología Creativa*. Ed. Moratta. Madrid.
- ALDEROQUI, S. “Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado”, en *Propuesta educativa*, año 2, 3 y 4, Flacso; Miño y Dávila. Buenos Aires. 1990.
- BENLLOCH, M. *Ciencias en el parvulario*. Ed. Paidós. Barcelona. 1992,
- ENCABO, SIMON, *SORBARA Planificar Planificando*. Ed. Colihue. Buenos Aires.
- FINOCCHIO, Silvia: *Enseñar Ciencias Sociales*. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1993.1995.
- FRABBONI, Franco: *La Educación del niño de 0 a 6 años*”. Edit. Cincel. Madrid. 1984.
- FRABBONI, GALLETI, SAVORELLI: *El Primer abecedario: el ambiente*. Ed. Fontanella. Barcelona. 1980.
- FUMAGALLI, L. *El desafío de enseñar Ciencias Naturales*. Ed. Troquel. Buenos Aires. 1993.
- KAUFMANN, V.: “*Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*”. Programa de Transformación de la Formación docente. Ministerio de Cultura y Educación. 1994.
- RODRIGUEZ de FRAGA, ABEL: *Educación tecnológica. Espacio en el aula*. Ed. Aique. Buenos Aires. 1994.
- TONUCCI, F.: *La Escuela como investigación. La creatividad...* Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires. 1988.
- ULLRICH, H KLANTE, D.: *Iniciación tecnológica en el jardín de infantes y en los primeros grados*, Kapelusz. Colección de pedagogía práctica. Buenos Aires. 1982.
- WEISSMANN, H. (Comp.): *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1993.

INDICE

1. LA EDUCACION ARTISTICA EN NIVEL INICIAL	157
2. ¿PARA QUE ENSEÑAR EDUCACION ARTISTICA EN EL NIVEL INICIAL?	158
2.1 ¿Para qué enseñar el lenguaje de la expresión corporal en el Nivel Inicial.	158
2.2. ¿Para qué enseñar el lenguaje musical en el Nivel Inicial?	159
2.3. ¿Para qué enseñar el lenguaje plástico-visual en el Nivel Inicial?	159
2.4. Expectativas de logros para el Nivel Inicial	160
3. LOS CONTENIDOS DE EDUCACION ARTISTICA EN EL NIVEL INICIAL	161
3.1. Criterios para la organización de los contenidos	161
3.2. Contenidos	162
4. ORIENTACIONES DIDACTICAS	170
5. BIBLIOGRAFIA	172

1 LA EDUCACION ARTISTICA EN EL NIVEL INICIAL

La Educación Artística aporta conocimientos específicos y relevantes en relación con los lenguajes verbales y no verbales y las manifestaciones artísticas que serán abordados a través de la experiencia con cada uno de los códigos, los procesos de producción, de percepción y de reflexión crítica.

La expresión corporal, la música y la plástica son lenguajes, formas de expresión y comunicación con los que todos se vinculan, conecta a los niños con el mundo de la realidad y fantasía, pudiendo transformarse y transformar, crear situaciones y respuestas auténticas vinculadas con su propia situación de vida, sus emociones y sus afectos. Estos lenguajes se construyen desde lo personal y expresan sentimientos, ideas y emociones.

Conjuntamente con otras disciplinas, son fuente de identificación de las personas con su grupo cultural y permiten conectarse a medios culturales, comunitarios y regionales.

La expresión corporal orienta el conocimiento del lenguaje del movimiento expresivo. Las acciones corporales dan información sobre el propio cuerpo y el cuerpo de los otros. Las diversas maneras de lograr movimientos desarrollados en el espacio y en el tiempo ampliarán el repertorio del lenguaje corporal, transitando desde la espontaneidad a la construcción y a la apropiación de nuevos saberes.

El conocimiento de la música comienza con su materia prima: el sonido en el entorno social y cultural. Indaga en su naturaleza física, sus parámetros y sus perceptivos atributos.

Aborda la organización temporal del sonido en estructuras musicales, es decir en la música propiamente dicha: ritmo, melodía, textura, forma, carácter, géneros y estilos.

El aprendizaje del lenguaje plástico-visual comienza a través de la imagen y sus componentes: el color, las líneas, las texturas, las formas, el espacio y el modo en que éstos se organizan. Mediante la observación, se aprende a captar las imágenes del entorno, se percibe lo que cada objeto, persona, animal y ambiente transmite; en las representaciones, se expresa, describe, comunica, tanto el mundo que los rodea como el mundo de la fantasía, en imágenes bidimensionales y tridimensionales. El aprendizaje del lenguaje plástico-visual, inicia a los niños en la comunicación visual, posibilitando *el intercambio con los otros a través de un lenguaje no verbal.

2 ¿PARA QUE ENSEÑAR EDUCACION ARTISTICA EN EL NIVEL INICIAL?

El Nivel Inicial ofrece a los niños y niñas un escenario que implica simultáneamente enseñanza, apropiación del conocimiento, juego, goce, esfuerzo, responsabilidad, en el cual los lenguajes artísticos tienen un espacio propio y forman parte de todo propósito “alfabetizado?”.

Entendemos por alfabetización: “el proceso cognitivo, simbólico, imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica”.

Los contenidos de la Educación Artística aportan a los procesos de aprendizaje conocimientos específicos y relevantes de los lenguajes verbales y no verbales a través de instancias e intervenciones docentes en donde está presente la vivencia-reflexión-conceptualización y la producción.

El conocimiento de los lenguajes artísticos es una herramienta para la comprensión y construcción de formas de producción de la expresión corporal, la música y la plástica.

El acceso a variadas formas de representación, propias de cada lenguaje artístico, permite ampliar el campo de las competencias expresivo-comunicativas de los niños.

Se trata de cultivar el desarrollo de estas competencias mediante la indagación de los medios y procedimientos adecuados para elaborar mensajes, de acuerdo a las formas de simbolización que caracterizan a cada lenguaje y las habilidades para utilizar estas formas de representación para entablar una comunicación significativa con los otros.

Del mismo modo, se posibilita la comprensión y valoración de los hechos y productos artísticos característicos de distintos contextos y el desarrollo de actitudes estético-valorativas.

2.1 ¿PARA QUE ENSEÑAR EL LENGUAJE EXPRESION CORPORAL EN EL NIVEL INICIAL?

La expresión corporal orienta el conocimiento de la expresión a través del movimiento, plasmando en ello sus emociones, su sensibilidad, su capacidad de jugar, el placer de producir formas con su cuerpo, con la intención de comunicar ideas, sentimientos, pensamientos, fantasías.

Aporta importantes beneficios en el proceso educativo, posibilitando la necesidad de expresión y comunicación de los niños, atendiendo a su impulso creador, estimulando el juego, como actividad que enriquece su capacidad de simbolizar aportándoles nuevos códigos.

Para el niño en el Nivel Inicial, abordar el aprendizaje de la expresión corporal, le posibilitará una mayor comunicación consigo mismo y con los otros.

Tiende a la formación de personas capaces de construir un lenguaje en movimiento que se relacione con la producción artística, de esta manera podrá expresar emociones y sentimientos a través de códigos corporales, con intencionalidad estética y capacidad creativa.

2.2 ¿PARA QUE ENSEÑAR EL LENGUAJE MUSICAL EN EL NIVEL INICIAL?

La iniciación musical comienza en el hogar, a través de los juegos maternos en el que el bebé es movido rítmicamente mientras el adulto canta o recita, es entretenido con sonajeros y juguetes musicales o estimulado a prestar atención a los sonidos del medio ambiente. El monto y la calidad de las formas de estimulación recibidas en el hogar influye en el desempeño posterior del niño, colaborando en el desarrollo de habilidades rítmicas y de entonación, así como con el despertar del interés por la música.

El aprendizaje de la música como una forma de comunicación presenta relaciones evidentes con la adquisición de la lengua materna, en donde las ejecuciones aplicadas a textos literarios y a la interpretación de canciones, requieren el uso expresivo de la palabra hablada o cantada, así como la producción de fórmulas verbales aplicadas a ritmos o melodías.

Las facultades del individuo se descubren y desarrollan en el quehacer musical, cultivando sus medios de expresión, satisfaciendo necesidades vitales de juego, búsqueda, experimentación auditiva, movimiento, representación, canto, creación, canalizando tensiones y exceso de energía, encauzando armoniosamente la riqueza de sus posibilidades vocales y corporales.

Las discriminaciones auditivas fomentan el conocimiento del mundo circundante en cuanto a sus componentes sonoros y afianzan nociones temporales y espaciales.

Actividades musicales significativas tales como el canto colectivo y concertado, la ejecución instrumental conjunta, los juegos y rondas, etc., destacan la función social de la música y favorecen el despertar y el mejoramiento de las capacidades expresivas y valorativas de los alumnos, tomando contacto a través de estas experiencias con la historia cultural propia y de otros pueblos.

2.3 ¿PARA QUE ENSEÑAR, EL LENGUAJE PLASTICO-VISUAL EN EL NIVEL INICIAL?

Nos encontramos inmersos en un mundo de imágenes visuales por lo que es necesario desarrollar habilidades y conocimientos para conocer el universo de mensajes visuales que nos rodea.

El niño y la niña explorarán y se apropiarán de algunos elementos del lenguaje plástico-visual y de su organización, incorporando paulatinamente la comprensión de la forma desde una conciencia estética.

El aprendizaje del lenguaje plástico-visual comienza en este nivel con la experimentación, exploración y el análisis intuitivo en producciones que comunican ideas, pensamientos, fantasías, necesidades y sentimientos.

En síntesis, la alfabetización del lenguaje plástico-visual se realiza mediante un proceso de construcción de acuerdo al pensamiento lógico y creador desarrollando competencias para:

- percibir y construir la imagen plástico-visual
- acceder a los diferentes modos y medios de representación
- formar su pensamiento crítico reflexivo
- conceptualizar

- acceder a la lectura de imágenes
- la construcción de la sensibilidad estética.

2.4. EXPECTATIVAS DE LOGROS PARA EL NIVEL INICIAL

EXPRESION CORPORAL

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial, los niños y niñas logren:

- Iniciarse en el conocimiento y la utilización en forma creativa y personal de elementos y procedimientos propios del lenguaje corporal, enriqueciendo su capacidad de representación.
- Expresarse y comunicarse a través del movimiento, plasmando en ellos sus emociones, su sensibilidad, su capacidad de producir formas con el cuerpo.
- Ampliar y recrear la imaginación y la fantasía, transformando y construyendo modos personales de expresión y comunicación.

MUSICA

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial, los niños y niñas logren:

- Iniciarse en el conocimiento de elementos del lenguaje musical como herramienta para expresarse y comunicarse a través de ellos.
- Desarrollar la capacidad de expresión, las facultades creativas y la sensibilidad estética a través de las producciones musicales locales, regionales, nacionales y universales.
- Iniciarse en el conocimiento y la utilización de modos y medios propios del lenguaje musical.
- Expresarse y comunicarse a través del lenguaje musical, reflexionando tanto sobre sus propios trabajos como sobre los que han realizado los otros.

PLASTICA

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial, los niños y las niñas logren:

- Iniciarse en la exploración, el conocimiento y la utilización de elementos del lenguaje plástico-visual, en forma creativa y personal, enriqueciendo su capacidad de representación tanto en la bidimensión como en la tridimensión.
- Ampliar y recrear la imaginación y la fantasía transformando y construyendo modos personales de expresión y comunicación a través de la imagen plástico-visual.
- Iniciarse en el conocimiento y la utilización de modos y medios propios del lenguaje plástico-visual.
- Iniciarse en la lectura de su propia producción y la de los otros, para poder visualizar y reflexionar gradualmente sobre las producciones locales, regionales, nacionales y universales.

3 LOS CONTENIDOS DE EDUCACION ARTISTICA EN EL NIVEL INICIAL

3.7 CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS.....

Los criterios para la selección y la organización de contenidos deben garantizar a través de las propuestas metodológicas destinadas a su desarrollo, el carácter holístico, integral y progresivo, que caracteriza a la actividad artística.

Se estructurarán teniendo en cuenta:

- Las posibilidades cognitivas, afectivas, motrices y lingüísticas de los niños,
- La organización de experiencias cada vez más complejas en el tratamiento de sus contenidos.
- Las posibilidades de aplicación a contextos cada vez más amplios.
- La elaboración de producciones integradas de distintos lenguajes artísticos.

Se presentan los ' contenidos agrupados en ejes procedimentales, elaborados según los criterios explicitados.)

Han sido seleccionados teniendo en cuenta que el aprendizaje artístico se funda sobre la apropiación de procedimientos para la representación, en función de los cuales es posible conceptualizar los elementos propios de los lenguajes artísticos. Se ha tenido en cuenta el pasaje de la actividad artística espontánea del niño a la incorporación conciente, voluntaria y con intencionalidad estética de elementos conceptuales y procedimentales que se plasman en producciones de diferente grado de complejidad. Se seleccionaron los siguientes ejes:

Eje 7: Exploración y análisis de los códigos de los lenguajes artísticos y su organización.

La exploración del conocimiento de los códigos de los lenguajes artísticos se inicia con aproximaciones sensoriales y lúdicas, ampliando de este modo el horizonte expresivo y comunicativo de los niños. La enseñanza y el aprendizaje de los mismos se va complejizando, con relaciones; comparaciones, experimentaciones, lecturas, observaciones, múltiples y diversas.

La intención es que los niños se inicien en la alfabetización en estos lenguajes y que lleguen al uso de los mismos con cierta autonomía, apropiándose de algunos elementos básicos de cada código y reconociendo las formas particulares de organización de la expresión corporal, la música y la plástica, a partir de experiencias significativas que faciliten la expresión personal.

Eje 2: Apropiación de modos y medios para la representación.

Cada lenguaje artístico tiene un procedimiento y técnica que le es propio, los cuales son medios para la producción de imágenes. Las capacidades de expresión y comprensión de la realidad musical, plástica-visual y de la expresión corporal, pueden ser incrementadas a través de la investigación de materiales convencionales y no convencionales.

La base del conocimiento de los procedimientos y técnicas es la práctica de la exploración, del probar, del sentir, del escuchar, analizar, apreciar y evaluar la conexión existente entre los resultados y las técnicas utilizadas.

La investigación de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos mediante la experimentación permitirá ampliar en los alumnos y alumnas sus dimensiones de representación. El conocimiento de las técnicas no tiene valor en sí mismo sino en función de posibilitar la elaboración de mensajes significativos para el niño.

Eje 3: Producción específica e integrada.

Los aprendizajes de los elementos del código de cada lenguaje artístico se realizan integrados en la experiencia espontánea. Sólo se avanza analíticamente detectando los elementos particulares del código, los modos de organización, las formas de representación y el manejo de técnicas y procedimientos frente a la resolución de problemas. La producción actúa generalmente como síntesis integradora, por lo que resulta difícil sino imposible separar el manejo de los elementos conceptuales de los procedimientos, actitudes y valoraciones ya que todos se articulan en la producción.

3.2 CONTENIDOS.....

EXPRESION CORPORAL

CONTENIDOS CONCEPTUALES

EJE 7: EXPLORACION Y ANALISIS DE LOS CODIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS y SU ORGANIZACION

- . La imagen corporal como instrumento de expresión y comunicación:
 - movimiento de las distintas partes del cuerpo
 - imagen global y segmentaria del cuerpo en forma estática y dinámica.
- Senso-percepción corporal.
- Representación del cuerpo en movimiento.
- Calidades del movimiento.
 - Pares opuestos: fuerte-suave, rápido-lento, pesado-liviano.
- La intencionalidad del movimiento.
- El movimiento en el espacio:
 - relaciones espaciales
 - el diseño espacial en movimiento: trayectorias.
- . Líneas rectas y curvas.
- Aperturas y cierres.
- Ampliación y reducción.

- Los apoyos del cuerpo.
- Organización de los elementos del movimiento.

EJE 2: APROPIACION DE MODOS Y MEDIOS PARA LA REPRESENTACION

- El movimiento como lenguaje personal y social.
- El carácter y estilo de los movimientos propios y de los otros.
- Los estados anímicos. Su manifestación:
 - El gesto, la actitud corporal, el rostro, el movimiento del cuerpo.
- El vínculo corporal:
 - En quietud y en movimiento - consigo mismo, con los otros.
- El diálogo corporal:
 - Rol activo y pasivo. Emisor y receptor. Producción de mensajes.

EJE 3: PRODUCCION ESPECIFICA E INTEGRADA

- La imagen corporal como instrumento de expresión y comunicación.
- Movimientos de las distintas partes del cuerpo.
- Imagen global y segmentada - estática y dinámica.
- Organización de los elementos del movimiento.
- Combinación de movimientos que surjan de los niños y de las niñas hacia la construcción de coreografías sencillas con ritmos de la zona y de otras regiones.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

EJE 1: EXPLORACION Y ANALISIS DE LOS CODIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS Y SU ORGANIZACION

- Exploración de las posibilidades del movimiento del cuerpo propio y del otro.
- Paulatina precisión de los movimientos.
- Coordinación del movimiento:
 - En relación al propio cuerpo, a otros cuerpos y a los objetos.
- Ejecución de movimientos iguales o distintos a otros,
- Identificación de movimientos y acciones corporales, formas, sonidos y gestos.
- Improvisación de movimientos solo o con otros, libres-orientados.
- Exploración y experimentación espacial en el propio cuerpo, en relación con los otros y con los objetos.
- Diseños de trayectorias espaciales.
- Reconocimiento de los elementos del movimiento.

EJE 2: APROPIACION DE MODOS Y MEDIOS PARA LA REPRESENTACION

- Registro de información del mundo circundante a-través de la exploración multi-sensorial y lúdica.
- Expresión de sensaciones y emociones.
- Percepción con atención y curiosidad de los movimientos corporales y gestos, sonidos e imágenes visuales.

EJE 3: PRODUCCION ESPECIFICA E INTEGRADA.....

- Observación de la propia producción y la de los otros.
- Identificación de movimientos y acciones corporales, gestos, formas y sonidos.
- Reconocimiento de los elementos del movimiento.
- Improvisación de movimientos solos o con otros.
- Diseño de figuras que sólo pueden configurarse con la presencia de los otros.
- Exploración de las posibilidades de movimiento a partir de objetos de uso cotidiano, disfraces, máscaras, personajes de la vida real y del mundo de la fantasía.

MUSICA**CONTENIDOS CONCEPTUALES****EJE 1: EXPLORACION Y ANALISIS DE LOS CODIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS Y SU ORGANIZACION**

- El sonido y sus atributos:
 - Intensidad, altura, timbre y duración.
 - El sonido y su relación con el entorno: sonidos del entorno natural y social.
 - Procedencia del sonido: localización de las fuentes sonoras.
- Organización del sonido en la música:
 - Melodía: movimiento ascendente y descendente, melodías suspensivas y conclusivas.
 - Velocidad: rápido-lento, variaciones: aceleración-desaceleración.
 - Textura musical: juego concertante: vocal y/o instrumental; alternancia de solista y conjunto y de conjuntos diferentes por frases y/o motivos.
 - Ritmo: ritmo musical y ritmo del lenguaje: relaciones entre acentuaciones prosódicas y rítmicas. Métrica: unidades de medida: tiempo musical en el tempo moderado. Motivos rítmicos.
 - Carácter: tono emocional y trama argumental.
 - Componentes expresivos: articulación, dinámica.

- Forma: frases que se repiten, contrastan, partes que retornan.
- Géneros y estilos: vocal e instrumental, música popular, folclórica y académica.
- Recepción musical: relaciones sonoras y relaciones musicales: organización temporal, tonal, formal, componentes tímbricos, verbales, texturales.

EJE 2: APROPIACION DE MODOS Y MEDIOS PARA LA REPRESENTACION ,.....

- . La voz: inflexión, articulación, emisión, afinación. Onomatopeyas. Sonidos guturales. Conocimientos del registro y timbre de su propia voz, de las voces de ‘sus compañeros y maestra o maestro. Interpretación individual y grupal del cancionero infantil.
- Instrumentos sonoros y musicales: características y propiedades de los materiales y sus sonidos en relación a su superficie, tamaño, textura, forma.
Los diferentes modos de acción para producir sonidos como percutir, raspar, frotar, sacudir, soplar, puntear, etc. en los instrumentos de percusión ‘ más familiares y los cotidiáfonos (instrumentos realizados con instrumentos cotidianos).
- Percusión corporal: las posibilidades sonoras con su propio cuerpo: manos, pies, etc.

EJE.3: PRODUCCION ESPECIFICA E INTEGRADA ,.....

- . Producciones sonoras aplicadas: a manifestaciones artísticas gráficas, corporales, teatrales, musicales, textos poéticos, etc. del acervo cultural regional, nacional y/o universal.
Obras en general: títeres, cuentos musicales, dramatizaciones, etc.
- El patrimonio cultural: música de la región, del país y del mundo. Las canciones y las danzas folclóricas, las leyendas, los cuentos, las costumbres, las vestimentas, los instrumentos autóctonos.
- Cancionero infantil: canciones de rondas, mimadas y de movimientos, para nombrar animales, partes del cuerpo, personajes de ficción, etc.
- . Relatos sonoros: de acciones cotidianas: cadenas de acontecimientos sonoros del entorno.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

EJE 1: EXPLORACION Y ANALISIS DE LOS CODIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS Y SU ORGANIZACION

- Discriminación auditiva de sonidos atendiendo a sus cualidades o atributos.
- Producción de sonidos atendiendo a sus cualidades.
- Identificación auditiva y producción de sonidos del entorno natural y social.

- Discriminación auditiva de las tendencias melódicas de canciones (ascenso, descenso, altura reiterada).
- Identificación auditiva de componentes expresivos de las obras: velocidad, carácter, cambios dinámicos.
- Identificación auditiva de la estructura formal de obras musicales atendiendo a la repetición de sus secciones internas.

EJE 2: APROPIACION DE MODOS Y MEDIOS PARA LA REPRESENTACION

- Exploración de las posibilidades sonoras con su propio cuerpo, con las palmas, dedos, etc.
- Identificación auditiva en obras vocales de la modalidad de emisión-articulación de la voz y el sexo de quien canta.
- Interpretación individual y grupal de melodías y canciones del repertorio infantil tradicional/ autora1 y del folklore regional.
- Discriminación auditiva de voces de diferente registro.
- Ejecución vocal/instrumental individual y grupal.
- Audición sonora y musical de diferentes tipos de obras.
- Discriminación, reconocimiento y selección de sonidos del entorno natural y social.

EJE 3: PRODUCCION ESPECIFICA E INTEGRADA

- Improvisación de relatos sonoros utilizando diferentes modos de emisión-articulación de la voz.
- Producción de relatos sonoros seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo al argumento o trama de la obra.
- Producción rítmica sobre diferentes textos atendiendo a las vinculaciones entre el ritmo y la lengua materna.
- Interpretación de un repertorio de canciones que proponen juegos de roles, juegos de prendas, movimientos corporales, etc.
- Experimentación con diferentes materiales sonoros para la invención de instrumentos musicales propios.
- Traducción en gráficos por analogía de las tendencias melódicas de las canciones.

PLASTICA

1 CONTENIDO' S' CONCEPTUALES

EJE 7: EXPLORACION Y ANALISIS DE LOS CODIGOS DE LOS LENGUAJES ARTISTICOS Y SU ORGANIZACION

- La imagen como instrumento de expresión y comunicación.
- La imagen fija/en movimiento y sus elementos:
 - Color: puro y sus mezclas. Transparentes-opacos. Claros-oscuros,
 - Texturas: visuales y táctiles. Lisas-ásperas. Suaves-rugosas.
 - Formas: abiertas, cerradas. Planas con volumen.
 - Líneas: horizontales, verticales, rectas, curvas, onduladas, quebradas.
- La organización de los elementos de la imagen: movimiento, ritmo, contraste, proximidad, semejanza, equilibrio, simetría.
 - Relaciones entre las formas y colores: la composición.
 - Percepción global y segmentaria: parte-todo, figura-fondo. Imagen simple- compleja.
 - La organización de la imagen en la bidimensión y en la tridimensión.
 - La imaginación y la fantasía.

EJE 2: APROPIACION DE MODOS Y MEDIOS PARA LA REPRESENTACION

- La percepción parcial y global: semejanza-diferencias.
- La imagen en la bidimensión y en la tridimensión como herramientas para la expresión y comunicación.
- Representación en el espacio bidimensional: dibujo, pintura, grabado.
- Representación en el espacio tridimensional: construcciones, modelados, grabados.
- Contenido y forma.
- Lo figurativo y lo *no* figurativo.

EJE 3: PRODUCCION ESPECIFICA E INTEGRADA

- La imagen como instrumento de expresión y comunicación:
 - imagen fija/en movimiento/secuenciada;
 - plana y con volumen.
- Organización de los elementos: formas, líneas, colores y texturas en el espacio bi y tridimensional.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Construcción de imágenes percibidas, fantaseadas o imaginadas.
- Reconocimiento de imágenes fijas y en movimiento del entorno.
- Exploración y experimentación del color, la forma, la textura, el espacio y la línea a partir de imágenes de la vida cotidiana, del mundo imaginario y de la fantasía.
- Discriminación, reconocimiento y selección de formas, colores, texturas, espacios y líneas del entorno.
- Experimentación en composiciones de los diferentes tipos de líneas, formas, colores, texturas, etc.
- Conocimiento del uso de herramientas variadas, pinceles, pasteles, tizas, tijeras, etc.
- Observación de su propia producción y de las producciones de los otros.
- Reconocimiento de los elementos de la imagen y su organización en el espacio bi y tridimensional.
- Exploración de imágenes visuales del entorno.
- Experimentación y representación en la bi y tridimensión.
- Exploración de las características y posibilidades expresivas de diferentes materiales (convencionales-no convencionales).
- Exploración en formatos de diferentes dimensiones y en soportes de calidades distintas.
- Observación de formas planas en el espacio y el plano en el volumen.
- Lectura de imágenes y reconocimiento de los distintos mensajes expresados y comunicados.
- Reconstrucción de imágenes visuales a partir de su evocación.
- Observación de su propia producción y de las producciones de los otros.
- Exploración de producciones plásticas de artistas de la región, del país y de otros países.
- Reconocimiento de los elementos de la plástica y su organización en producciones de la región.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

EN RELACION CONSIGO MISMO**Iniciación en:**

- El aprecio por sí mismo.
- La valoración del vínculo afectivo y la expresión de los sentimientos.
- La reflexión sobre lo realizado.

- La confianza en sus propias posibilidades y aceptación de sus limitaciones para resolver problemas, para comunicarse, etc.
- El gusto por el trabajo de modo autónomo y por el trabajo con el otro.
- La perseverancia y esfuerzo en la búsqueda de resultados.

EN RELACION CON LOS OTROS

Iniciación en:

- La valoración del trabajo con otros para resolver situaciones o conflictos como medio para el logro del bien común.
- El respeto de las normas y/o acuerdos contruidos cooperativamente para la convivencia cotidiana.
- El respeto a las opiniones, posibilidades y producciones de los demás, aceptando el error propio y de otros, valorando el intercambio de ideas.
- El respeto por los otros, sus ideas, emociones y sentimientos.
- El respeto por los valores democráticos. Solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, igualdad, respeto a las normas sociales, honestidad.
- La aceptación y el respeto por las diferencias étnicas, culturales, religiosas, lingüísticas, de sexo, de oficios y de profesiones.

EN RELACION CON EL CONOCIMIENTO Y SU FORMA DE PRODUCCION

Iniciación en:

- La disponibilidad hacia la curiosidad, la honestidad y la apertura en la indagación de la realidad y en la resolución de situaciones problemáticas.
- El respeto y cuidado de materiales, objetos personales y colectivos.
- La valoración del uso de los lenguajes para recrear y representar la realidad, lo imaginario, para la resolución de conflictos y como medio de expresión y comunicación de sentimientos y aprendizajes.
- Valoración de la escritura y diversos tipos de registro para organizar y documentar la memoria individual y colectiva.
- La disposición favorable en el conocimiento de los diferentes modos de organización social, de los diferentes medios de comunicación, características y modalidades culturales y tecnológicas.
- El aprecio y valoración por las manifestaciones estéticas.
- El aprecio, cuidado, respeto y goce del ambiente natural y del tiempo libre.

4 ORIENTACIONES DIDACTICAS

La enseñanza de los lenguajes artísticos estuvo caracterizada por enfoques centrados en un aspecto parcial del objeto de estudio, y ha sido influido por los aportes de la psicología y de la sociología, pero no ha podido reconocer la complejidad de la producción artística y de su aprendizaje como totalidad.

El reconocimiento de los supuestos de base de la música, la plástica y la expresión corporal resulta necesario para poder elaborar propuestas didácticas que resignifiquen los aportes parciales de los distintos enfoques, superando su carácter reduccionista a sus intereses, conocimientos y habilidades técnicas.

Las propuestas de enseñanza actuales:

- Plantean proyectos abiertos que permitan la introducción de contenidos conceptuales y procedimentales, la integración grupal y el desarrollo de la creatividad.
- Propician el desarrollo de la sensibilidad estética y el juicio crítico con respecto a las obras artísticas que posibiliten ampliar el horizonte valorativo, en la apreciación de las producciones locales, regionales, nacionales y universales.
- Promueven actividades de integración grupal, generando actitudes de confianza, seguridad, respeto y tolerancia ante producciones o soluciones diferentes, condiciones necesarias para la actividad creativa y el desarrollo del pensamiento divergente.
- Propician estrategias de evaluación que se centran en el análisis y evaluación de los aprendizajes individuales y/o grupales, 'la detección de factores facilitadores y/u obstaculizadores y la reorientación de los mismos.
- Promueven la exploración, manipulación, experimentación, comparación y evaluación de materiales, técnicas e instrumentos que mejor se adecuen para materializar, de acuerdo a la especificidad de cada lenguaje, una producción que dé cuenta tanto de las ideas, pensamientos y sentimientos, de lo que se desea expresar y comunicar tanto como de la forma de representación seleccionada.

Las propuestas de la enseñanza del lenguaje de la expresión corporal:

- Promueven generar condiciones de confianza y seguridad grupal e individual que faciliten la desinhibición corporal, la apertura expresiva y el compromiso con las actividades corporales.
- Propician el juego como punto de partida en el proceso de expresión del cuerpo, enriquecido con experiencias que estimulen la observación, la curiosidad y el análisis de las posibilidades del movimiento del propio cuerpo, del cuerpo de los otros y de los movimientos de los cuerpos en la vida cotidiana y el entorno más cercano (personas u objetos).
- Promueven la participación en actividades coordinadas con otros niños y la ampliación de las posibilidades del uso del espacio y los objetos, favoreciendo la concreción de mensajes a través del código corporal y sus modos de organización en diseños espaciales, figuras, improvisaciones y elementos básicos de la danza.

Las propuesta de enseñanza del lenguaje musical:

- Toman en cuenta -al momento de hacer música- la inclusión de componentes de humor; alegría y diversión, como así también la creación de momentos para experimentar con variedad de materiales y fuentes sonoras, frecuentar un variado repertorio de obras musicales, realizar juegos verbales, ejecuciones vocales e instrumentales y producciones sonoras de acontecimientos de la vida cotidiana. Estas situaciones promueven en los niños el desarrollo de competencias expresivas que irán configurando en el tránsito por la escolaridad.
- Estimulan, en las etapas iniciales del aprendizaje musical, las habilidades perceptivas y motrices en íntima vinculación individual y concertada.
- Promueven el enriquecimiento paulatino de las producciones musicales, en una búsqueda de resultados expresivos de creciente factura.
- Propician la práctica musical, desde la exploración hacia la apropiación de contenidos conceptuales propios del nivel para desarrollar competencias auditivas que le permitan al niño recorrer un camino que lo llevará progresivamente hacia el logro de conductas de autodirección en el hacer musical.

Las propuestas de enseñanza del lenguaje plástico-visual:

- Propician la realización de trabajos de observación de objetos, ambientes, personas, animales, plantas y/o paisajes y su incorporación a las representaciones en el espacio bidimensional/tridimensional.
- Utilizan las imágenes plástico-visuales que traen los niños ya que posibilitan el enriquecimiento de las opciones expresivas del grupo cuando se les facilita analizar lo particular de cada una de ellas y lo común con otras imágenes.
- Utilizan recursos como las fotografías, los soportes y los materiales variados que permiten ampliar las posibilidades de representación mediante su análisis y problematización tanto en los modos figurativos y no figurativos de producción de mensajes plásticos.
- Otorgan un lugar de importancia a las consignas para la construcción del aprendizaje del lenguaje plástico, ya que su enunciación orienta, complejiza, problematiza e incide sobre la tarea de esta construcción.
- Resignifican los resultados imprevistos durante la producción de **los** niños como un medio de motivación para la generación de nuevas imágenes.
- Promueven la propia experiencia de representación y la lectura de resultados, ya que favorecen, el paulatino progreso en la capacidad de lectura de imágenes plástico-visuales y de los mensajes contenidos.

5 BIBLIOGRAFIA

- DELALANDE, FRANCOIS. *La música es un juego de niños*.
- EISNER, ELLIOT. *Educación artística*. 1986.
- GARDNER, H. *Arte mente y cerebro, una aproximación Cognitiva a la creatividad*. Editorial Paidós, Argentina. 1987.
- GARDNER, HOWARD. *Educación artística y desarrollo humano*. Editorial Paidós, Argentina. 1994.
- GARMENDIA, E. *Educación audioperceptiva*.
- HERNANDEZ Y HERNADEZ, F.; JODAR MIÑARRO, A. Y MARIN VIDAL, R. COORDINADORES. *Que es la educación artística*. Editorial. Sendai, Barcelona. 1991.
- MALBRÁN, SILVIA. *El aprendizaje musical de los niños*.
- MARTINEZ, E.; DELGADO, J. *El origen de la expresión en niños de tres a seis años*. Editorial Cincel, Barcelona. 1991.
- MATEU, M.C. *Formación musical en la educación básica*.
- MATEU, M.C. *Música los ciclos básicos*. Ed. Daimon.
- Nivel Inicial y Primer Ciclo. *Lineamientos curriculares de la provincia*.
- Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular. Seminario Federal para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles para el Nivel Inicial. Expresión corporal, plástica y música*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1996
- SWANWKK, K. *Música, pensamiento y educación*.

INDICE

1. LA EDUCACION FISICA EN EL NIVEL INICIAL	177
1.1. La Educación Física dentro de la educación escolar: "Las competencias"	178
2. PARA QUE ENSEÑAR EDUCACION FISICA EN EL NIVEL INICIAL	180
2.1. Expectativas de logros para el Nivel Inicial	180
3. LOS CONTENIDOS DE EDUCACION FISICA EN EL NIVEL INICIAL	181
3.1. Criterios para la organización de los contenidos..	181
3.2. Contendidos..	182
4. ORIENTACIONES DIDACTICAS.....	185
4.1. Acerca del aprendizaje y la enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial	185
4.2. Propuesta didáctica de aula	189
5. BIBLIOGRAFIA	191
5.1. Disciplinaria	191
5.2. Didáctica	192

1 LA EDUCACION FISICA EN EL NIVEL INICIAL

La práctica de la Educación Física en el Nivel Inicial está significada por la adquisición y desarrollo de capacidades y múltiples habilidades, contribuyendo a la formación corporal, orgánica, postural y motriz; es decir, al perfeccionamiento de las funciones perceptivas e imaginativas, a la educación del movimiento, al aprendizaje de destrezas y habilidades corporales y motrices, al desarrollo de las capacidades corporales y orgánicas respetando las características propias de la edad, mediante actividades organizadas según las posibilidades y necesidades del cuerpo, el pensamiento y la vida emocional infantil de cada alumno/a.

La práctica lúdico-motriz y la reflexión sobre la misma, promueven, una experiencia corporal y lúdica que, estrechamente vinculada con otras experiencias, resulta esencial en el conocimiento de sí mismo, del mundo y de los otros, permitiendo una progresiva disponibilidad corporal y autonomía personal.

Los contenidos seleccionados son elementos significativos de nuestra cultura corporal y motriz con los que nuestros alumnos deben interactuar, orientados por el docente para desarrollar capacidades que permitan la formación de competencias; tales contenidos serán el elemento central que medie la relación entre docentes y alumnos.

La Educación Física educa el cuerpo y el movimiento y educa a través del cuerpo y el movimiento. Beneficia todas las dimensiones constitutivas de la persona, si se considera a ésta como una totalidad que integra en su historia, las influencias sociales y culturales.

La significación social de la Educación Física en Formosa se vincula con la identidad pluricultural del hombre y la mujer formoseños que se caracteriza por su ritmo diferente en las distintas zonas de la Provincia; lo que influye directamente en el desarrollo del movimiento, en el dominio del cuerpo en el tiempo y el espacio propio, en el empleo de las capacidades corporales y orgánicas, en la elección de los juegos y de los deportes que se practican, y en la forma que estas acciones humanas asumen en la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Contextualizar la Educación Física es también considerar las características naturales y sociales en las que se desenvuelven el niño y la niña, apuntando a una integración con su medio para lograr el justo equilibrio físico emocional y una mejor calidad de vida. Esto les ayudará a desinhibirse, a favorecer la autoestima y desarrollar actitudes de tolerancia para la convivencia armónica a través del respeto de normas y reglas, a través de las vivencias corporales y motrices, intelectuales, emocionales y sociales.

Asimismo, dadas las condiciones del medio natural formoseño, la Educación Física debería prestar especial atención a las actividades relacionadas con la natación, y al aire libre y de vida en la naturaleza.

Desde el área, también se propone desarrollar en los alumnos y las alumnas conciencia ambiental para cooperar con la protección de su propio medio y lograr un contacto armónico con la naturaleza, realidad próxima a niños y niñas formoseños.

El trabajo de esta disciplina se orientará específicamente a enriquecer el proceso mediante el cual el niño y la niña adquieren el acervo motor (conjunto de experiencias) propias de su edad y a la formación de un cuerpo hábil y expresivo que les permita su individualización e integración al medio.

Es así como se constituye en objeto de la Educación Física, en este nivel, la construcción y conquista de una amplia disponibilidad motriz de los niños y niñas, la adquisición de praxias que les permita el logro de competencias simples y complejas sobre las cuales se apoyaran aprendizajes posteriores y específicos de los niveles superiores.

El niño que domina el uso de su cuerpo está en mejores condiciones potenciales para aprehender mejor los elementos del mundo, de su entorno y establecer relaciones entre ellos, mediante su experiencia psicomotriz.

La Educación 'Física en el Nivel Inicial se inserta en el proceso educativo, como una forma de favorecer los saberes de esta etapa infantil, estimulando y desarrollando en el niño la capacidad motriz, haciéndole experimentar placer al jugar con los objetos, consigo mismo y con los demás, dándole oportunidad y tiempo de práctica, brindándole un espacio para construir, crear y recrear lo que constituirán los saberes corporales y motrices propios; haciéndole tomar conciencia de la importancia de su cuerpo, de su salud, de su capacidad de expresión y comunicación y de las relaciones básicas entre la acción motriz y el conocimiento del medio y los otros.

La Educación Física junto a las demás áreas, a la gestión institucional y al resto de la comunidad educativa, debe participar en la formación integral de los alumnos y alumnas de Formosa.

A la vez, debe servir de base y fundamento para los aprendizajes corporales y motrices que los niños y las niñas deberán hacer en el Primer Ciclo de la E.G.B.

1. 1 LA EDUCACION FISICA DENTRO DE LA EDUCACION ESCOLAR:

"LAS COMPETENCIAS".....

Se considera "competencias a las capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa de los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Hacen al desarrollo Etico, Socio-Político-comunitario, del Conocimiento Científico-Tecnológico y de la Expresión y la Comunicación".

La sociedad le demanda a la escuela el aporte de la Educ. Física para la formación de las competencias necesarias para vivir en esta sociedad. Desde la perspectiva específica de nuestra disciplina, ellas son:

1. Competencias para resolver los problemas de movimiento de acuerdo con las propias posibilidades y limitaciones.
2. Competencias lúdicas.
3. Competencias específicas para cuidar su salud, en situaciones vinculadas con el movimiento y el juego.

Atendiendo a las características del Nivel Inicial se puede especificar que:

1. Cuando hablamos de resolver problemas de movimiento, pensamos en:

- La adquisición de una capacidad básica para disponer de su cuerpo en cualquier situación, para variados aprendizajes, para relacionarse con otros, para conocer y conocerse, para su expresión y comunicación.

Está relacionada con las **habilidades motoras básicas**, combinadas y específicas para la vida cotidiana, el juego, y está condicionada por el conocimiento y relación con su propio cuerpo, y con el armonioso desarrollo de sus capacidades de movimiento.

- La adquisición de una capacidad para “enfrentarse” ‘con los problemas de movimiento y juego, que implicará, entre otras la posibilidad de,
 - observar,
 - percibir el problema,
 - formularse hipótesis,
 - animarse a intentar su resolución,
 - tolerar posibles errores en la búsqueda del camino adecuado,
 - resolver cuándo pedir ayuda o cuándo negarse ante la conciencia de un riesgo para su integridad,
 - poder dialogar, escuchar, plantear opiniones, ‘disidencias, hacer acuerdos, etc.

2. Cuando hablamos de competencias lúdicas, pensamos en:

- La “disponibilidad para jugar” elegir, inventar, acordar, concertar juegos con su grupo.
- La adquisición de la capacidad de “saber jugar”: saber organizarse, ganar y perder, respetar a compañeros, contrarios; saber ser espectador, etc. (en niveles adecuados a cada edad).

3. Cuando hablamos de las competencias para cuidar la salud desde- la perspectiva del movimiento y el juego, pensamos en:

- La adquisición de un “estado de condición física” acorde con su edad.
- La necesidad de una experiencia de placer y éxito vinculada a estas actividades que lo impulsen a continuar su práctica más allá de la etapa escolar.
- Una conciencia de importancia de la actividad física para el mantenimiento de su salud considerada ésta en su amplia concepción.
- Un conocimiento de cómo y por qué cuidar su cuerpo y el de los otros.

La elaboración progresiva de un vínculo crítico con los modelos corporales vigentes, que den lugar a una valoración de su cuerpo, con el reconocimiento de posibilidades y limitaciones.

2 PARA QUE ENSEÑAR EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial comprende una etapa crucial en el desarrollo del ser humano caracterizada por la posibilidad de múltiples adquisiciones en los planos corporal, motriz, intelectual, emocional y social.

En esta etapa, el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física, adaptados a las necesidades, intereses y posibilidades de los niños y de las niñas y articulados con los contenidos de otras disciplinas en el contexto del currículo escolar, contribuye a: iniciar a los niños y niñas en los usos del cuerpo y del movimiento propios de nuestra cultura y sociedad; el conocimiento del propio cuerpo; ‘la adquisición y afianzamiento de las destrezas y habilidades motrices básicas; el desarrollo corporal y orgánico saludable; el placer por la práctica de actividades físicas; el desenvolvimiento de las capacidades cognitivas y afectivas implicadas en la solución de problemas y situaciones corporales motrices, lúdicas, utilitarias, comunicativas y expresivas; la promoción de actitudes de tolerancia, autoestima, respeto y cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.

Los cambios rápidos, el ritmo vertiginoso de avances, urgencias, conflictos, y problemas de todo tipo, características de las últimas décadas, hizo necesario que la escuela actual se adapte a este proceso de aceleradas transformaciones en el mundo. Ante esto, surge la propuesta de una didáctica renovada que supone que la integración y la producción grupal junto a otros factores, constituye un elemento dinamizador de los aprendizajes escolares y sociales. La Educación Física permite en esta interrelación con el contexto la incorporación de normas y reglas de comportamiento a la vez que a través de la participación de los niños y de las niñas como miembros de un grupo en los juegos y las ‘actividades lúdico-motrices, se favorece su integración y convivencia, a fin de estimular su desarrollo y socialización.

La Educación Física escolar promueve a la vez aprendizajes específicos en relación con los saberes corporales, lúdicos y motrices del niño, al mismo tiempo que colabora en la adquisición de aprendizajes promovidos ‘en común por el conjunto de la institución escolar.

2.1 EXPECTATIVAS DE LOCROS PARA EL NIVEL INICIAL

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los alumnos y las alumnas logren:

- Orientarse en el espacio y en el tiempo tomando el propio cuerpo como referencia.
- Reconocer las características globales de su cuerpo, sus capacidades de movimiento globales y segmentarias, sus funciones, sus posibilidades y limitaciones, y emplear su capacidad de expresión y comunicación.
- Actuar con soltura y disponibilidad, empleando habilidades y destrezas en la vida cotidiana’ y en los juegos y actividades educativas.
- Disponer de un conjunto de conocimientos, hábitos y prácticas, tendientes al cuidado del cuerpo propio, de los compañeros y del ambiente.
- Iniciarse en el respeto de las reglas propias de los juegos motores y en su elaboración y construcción cooperativa.
- Participar activamente con su esfuerzo individual en proyectos colectivos.
- Participar en las situaciones lúdicas, corporales y motrices, que caracterizan a la etapa, con tendencia a asumir y manifestar tolerancia y equilibrio emocional.
- Conocer y reconocer manifestaciones lúdico-motrices propias de su grupo cultural.

3 LOS CONTENIDOS DE EDUCACION FISICA EN EL NIVEL INICIAL

3.1 CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos de Educación Física para el Nivel Inicial se articulan en torno de ejes organizadores que integran contenidos conceptuales y procedimentales de distintas configuraciones de movimiento, promoviendo un conjunto de producciones basadas en ‘la práctica reflexiva de las actividades corporales y motrices, que permitan a los alumnos el enriquecimiento constante de sus desempeños y la elaboración de conceptos que enriquezcan el conocimiento del propio cuerpo y el propio movimiento.

Los contenidos actitudinales impregnan y atraviesan todos los contenidos del área. Los contenidos procedimentales siguen la secuencia de los ejes conceptuales y están graduados en cuadros específicos; mientras que los contenidos actitudinales son establecidos en forma general para el ciclo.

Los ejes son :

El niño, su cuerpo y su movimiento.

El niño, el mundo y los otros.

Los criterios orientadores son los siguientes:

- Relevancia y amplitud del eje organizador como ‘ estructura integradora de contenidos.
- Articulación entre las situaciones más generales y abstractas que permitan la elaboración conceptual y situaciones posibles de ser vivenciadas significativamente, individualmente o en grupo, por niños y niñas en contextos concretos.
- Presentación de los contenidos, articulando la lógica disciplinar, la lógica psicológica, y la lógica didáctica.
- Selección de contenidos y modos de abordaje según el tipo de intereses y posibilidades que caracterizan a los alumnos y alumnas desde el punto de vista etáreo:
- Consistencia en la articulación vertical y horizontal de los contenidos.
- Articulación de los contenidos seleccionados con los del Primer Ciclo de la Educación General Básica.

3.2 CONTENIDOS.....

EJE : EL NIÑO, SU CUERPO Y SU MOVIMIENTO

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
• El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Tamaño. Contorno. Espacio que ocupa. Las partes del cuerpo.	• Exploración. Reconocimiento. Comparación. Juego. Reconocimiento de diferencias y semejanzas con el cuerpo de los otros.
• La capacidad de movimiento de todo el cuerpo y de sus partes.	• Exploración. Percepción de las posibilidades y limitaciones. Ajuste espacio temporal global de las habilidades motoras básicas.
• Los lados del cuerpo, el lado más hábil. El lado más fuerte.	• Exploración, percepción, diferenciación. Juego, particularmente en los juegos de precisión, en los saltos.
• El cuidado del cuerpo, estar sano. Higiene, actividad física, alimentación.	• Diferenciación. Registro. Práctica de hábitos higiénicos.
• Movimientos e imaginación, movimientos y estados de ánimo.	• Reconocimiento de relaciones básicas entre imaginación, movimientos y estados de ánimo. Juego y exploración de la capacidad de expresión gestual y mímica.
• Cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad física. Ritmo cardíaco, respiratorio. Temperatura.	• Percepción de los cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad física.
• Quietud y movimiento. Tensión y relajación global. Flexión y extensión.	• Percepción y comparación de los contrastes, en juegos y actividades motrices.
• Posturas básicas. Postura y movimiento.	• Imitación e invención de posturas básicas y de combinaciones entre posturas y movimientos.
• Las capacidades físicas. Fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, coordinación, equilibrio.	• Percepción y exploración del empleo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, la coordinación y el equilibrio en las habilidades motrices.
• El mecanismo respiratorio.	• Exploración. Comparación de las fases.
• El espacio de juego: parcial y total, gráfico, manipulativo, locomotor.	• Exploración, comparación. Diferenciación. Pasajes de uno a otro. Orientación de las acciones motrices en relación con el propio cuerpo, en relación con los objetos.
• Los contrastes rítmicos-temporales. Rápido, lento, antes, después que, al mismo tiempo, más largo, más corto.	• Exploración y comparación en habilidades motoras' básicas.
• El pulso, el compás, el acento, en las acciones motrices.	• Identificación en los juegos y actividades con habilidades motoras básicas.

EJE: EL NIÑO, EL MUNDO Y LOS OTROS.....

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
. Los juegos: existen, se inventan. Individuales, en parejas, en grupos. Con elementos y sin elementos.	• Juego e invención de juegos funcionales, cooperativos, cantados, de rondas, de bandos, de rol, reglados y tradicionales. • Propuesta y recopilación de juegos conocidos e inventados.
. La regla como norma que permite el juego: las acciones posibles, la ubicación, el turno, los espacios permitidos y no permitidos..	• Exploración, elaboración y modificación de reglas.
• Los roles, compañero, oponente como compañeros de juego. Las actitudes en los juegos: cooperar, oponerse, divertirse, enojarse.	• Exploración, e identificación de roles y actitudes básicas.
. Acciones individuales y proyecto colectivo.	• Percepción y reconocimiento de los nexos entre acciones individuales y proyecto colectivo en los juegos y actividades con los otros.
• El espacio parcial y total, gráfico, manipulativo y locomotor, las rotaciones, los lugares asignados, en los juegos y actividades con los otros.	• Orientación de las acciones en el espacio topológico. Construcción y armado de espacios de juego. Trasposición de las acciones desde el espacio gráfico al locomotor y viceversa.
• Los contrastes rítmicos-temporales, rápido, lento, antes, después que, al mismo tiempo, más largo, más corto en los juegos y actividades con los otros.	* Exploración y comparación en juegos y actividades con otros.
. El pulso, el compás, el acento, en las acciones motrices en actividades y juegos con otros.	• Identificación, diferenciación en juegos y actividades con otros.
• Las posibilidades y limitaciones personales en acciones motrices, en las actividades y juegos con otros y de interacción con el ambiente.	• Exploración. Reconocimiento de diferencias y semejanzas con el cuerpo de los otros.
• Los lados del cuerpo. El lado hábil. El lado más fuerte.	• Exploración, percepción, diferenciación.
• Las capacidades físicas: fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, equilibrio y coordinación en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente.	• Percepción y exploración del empleo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, la coordinación y el equilibrio en habilidades motoras básicas en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente.
• El cuidado y la preservación del material, del ambiente, de sí mismo y de los otros, en los juegos y actividades.	• Registro y práctica de hábitos de higiene y cuidado personal y de higiene del entorno físico.
• La vida al aire libre. Acampar. Cocinar. Preparar el lugar. Prevención de accidentes Las actividades al aire libre. Caminata. Excursión. Marcha. Juegos.	• Participación y cooperación en la resolución de tareas ligadas a la vida al aire libre. Juego de juegos al aire libre y en contacto con la naturaleza. Reconocimiento de situaciones de peligro.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- ☐ Placer por la actividad motriz.
- Valoración de la realización motriz propia.
- Valoración de las producciones motrices del otro y de la producción colectiva.
- Voluntad y persistencia en la superación de obstáculos en los juegos y acciones motrices.
- Interés en el cuidado y la preservación del propio cuerpo, de los otros y del ambiente.
- ☐ Sentido estético ante la armonía de las formas motrices.
- Tendencia al equilibrio emocional.
- Aceptación y respeto de las reglas, normas y consignas en diferentes situaciones, como marcos reguladores en las interacciones e iniciación en la elaboración de las reglas.
- Disfrute y valoración de las actividades corporales en contacto con la naturaleza.
- ☐ Sentido de pertenencia grupal y cultural.

4 ORIENTACIONES DIDACTICAS

4.1 ACERCA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACION FISICA EN EL NIVEL INICIAL

La actividad corporal y motriz del niño y de la niña en esta etapa, resulta de sus intentos de adaptación al medio natural y social, donde pone en juego la dimensión biológica, afectiva, intelectual, social y al mismo tiempo incorpora en su cuerpo y en su movimiento, las pautas de la cultura en la que vive y se desarrolla.

En este contexto, la interacción entre los modos particulares y los modos culturales de uso del cuerpo y del movimiento, es donde el niño y la niña alcanzan la disponibilidad corporal; es por esto que es necesario permitir y alentar la espontaneidad, la naturalidad y la singularidad en las maneras de resolver las situaciones que plantean, respetando las modalidades personales de actuar de los niños y de las niñas. Con esta perspectiva debería pensarse el lugar de las actividades lúdicas, gimnásticas y en la naturaleza y el aire libre y las relaciones entre ellos en el programa escolar, las estrategias de enseñanza, los modos de intervención pedagógica y las actividades a desarrollar.

Por el momento, está aceptado que en las acciones del niño, atendiendo al plano psicomotor, interjuegan dos funciones: la organización perceptiva y el ajuste motor; a través de 'la organización perceptiva, el niño y la niña estructuran y representan lo real, vale decir el propio cuerpo y el de los otros, y el conjunto de las relaciones espaciales, temporales y causales entre los objetos, a partir de las sensaciones visuales, auditivas, kinestésicas, táctiles, etc, funciones que sin embargo no son ajenas al modelado efectuado por el papel protagónico que juegan la afectividad y el lenguaje en tanto las situaciones siempre son percibidas y evocadas según su repercusión emocional mientras el lenguaje impone su estructura al esquema de lo percibido. A través del ajuste motor, el niño y la niña, intentan acomodar sus esquemas de acción a las situaciones percibidas. Los docentes aquí deben proponer actividades que incluyan la exploración del movimiento, su ajuste a los requerimientos de situaciones concretas y la reflexión sobre la práctica corporal y motriz, por lo tanto las estrategias de enseñanza deben brindar oportunidades para que los niños y las niñas evoquen acciones y actividades en las que participaron, reconstruyendo e interiorizando lo vivido y lo actuado, y reflexionen sobre ello, procurando que las intervenciones del docente eviten interrumpir el dinamismo y el compromiso emocional que suele caracterizar a la práctica de las actividades físicas.

Es importante tener en cuenta que los puntos de referencia iniciales desde los que el niño y la niña organizan sus esquemas de percepción son el propio cuerpo y la propia acción. Esto atañe tanto a la apropiación de los conceptos relativos al conocimiento del cuerpo propio, de sus acciones, como a la orientación espacio temporal, las relaciones con los otros y con los objetos; y por lo tanto, el aprendizaje de dichos conceptos y relaciones debería plantearse como resultado de las acciones concretas de los niños y niñas en el transcurso 'de situaciones que comprometan su interés.

Los contrastes entre sensaciones, calidades de movimiento y grados de tensión (duro-blando, fuerte-suave, liviano-pesado, rápido-lento, flexionado-extendido, etc) constituyen recursos perceptivos útiles en relación al cuerpo y al movimiento en esta etapa.

Se acepta que el aprendizaje de habilidades y destrezas corporales y motrices y su utilización adecuada en juegos y actividades admite tres etapas: una primera etapa vinculada a la exploración por los niños y las niñas de la situación o problema de movimiento a resol-

ver, procedimiento durante el cual prevalecen las informaciones exteroceptivas; una segunda etapa relacionada con la diferenciación o elaboración de respuestas de solución al problema, procedimiento caracterizado por la actividad que se concentra en la regulación del acto y concierne a la preponderancia de informaciones propioceptivas; una tercera etapa caracterizada por la adquisición de formas de movimiento cotidianas y construidas en el proceso histórico-social, procurando que sin embargo conserve su plasticidad.

Aprender a conocer implica el saber de nosotros mismos, saber de nuestra cotidianidad. Aprendemos a conocer desde nuestra experiencia, en interacción con las personas, las cosas y situaciones que nos rodean.

La experiencia cotidiana no es universal, se da enmarcada por coordenadas de espacio y tiempo que constituyen nuestro horizonte de vida, de los hechos, de lo humano; cambia de acuerdo a los lugares, es heterogéneo. Por ejemplo, las vivencias de los ciudadanos que habitan el paisaje geográfico de Ramón Lista y Matacos, región con fuerte influencia cultural y migratoria Salto-Santiagueña y una raíz aborígen fundamentalmente Wichi son diferentes a las vivencias de los que habitan el paisaje de Pilcomayo y Pilagá, región con fuerte influencia cultural y migratoria guaraníco-Paraguaya y raíz aborígen Toba.

Hay un tipo de experiencia cotidiana para cada contexto espacio temporal. **A la vez** dentro de ese contexto, cada persona tiene una forma singular de vivenciarlo, de comprender a **los** otros, a las cosas, al mundo, a lo trascendente y lo intrascendente.

Esa visión del mundo y de la vida, vivenciadas en una situación histórica particular, heredada por la tradición y recreada en cada contexto presente, continúa gestándose con estilo y formas propias. Cada contexto social categoriza la realidad de manera diferente; no es lo mismo la categorización de una comunidad Toba del Chaco, de Pozo del Tigre de Formosa o del barrio Nanquon en la ciudad de Formosa. La importancia de ese saber de lo social radica en que establece una forma colectiva de ordenar lo real, desde donde los sujetos organizan su prácticas y, al mismo tiempo permite un reconocimiento colectivo de la realidad. Son los “marcos de referencia” que utilizan para dar sentido a la realidad.

El reconocimiento de la realidad cultural de cada sociedad debe llevarnos a comprender la influencia del contexto sociocultural “marco de referencia” en los procesos de apropiación del conocimiento;

La diversidad cultural se expresa a través de competencias culturales diferentes que involucran matrices de aprendizajes diferentes: esto es, hábitos de clases, matrices relacionadas a la memoria gestual, auditiva, visual, mundos imaginarios (mitos, leyendas, religiosidad popular), donde se deposita la experiencia significativa del grupo (sabiduría popular).

Son los llamados saberes socialmente significativos: conocimientos que tienen prácticas propias y que poseen una estructuración lógica particular.

En el proceso de aprender a ser, el hombre funciona como un sujeto que conoce; esto en un proceso progresivo de la apropiación de la realidad; la cual no le es dada sino construida a través de aproximaciones sucesivas. Simultáneamente, la apropiación subjetiva va cambiando para que aquella apropiación de la realidad sea tal. Esa redimensión del sujeto permite una transformación del sujeto y de la realidad.

Un docente en Educación Física enseña a conocer desde la disciplina y en relación con las otras áreas cuando permite al alumno formularse preguntas, acceder a nuevos pro-

blemas y revelarse a la pregunta del otro.. Esta interacción conjunta, con los otros y con la realidad posibilita al alumno a ampliar sus marcos de referencia, interpretarlos y resignificarlos. Por lo tanto ser más creativos, críticos y productivos, respetando la diversidad característica en cada región.

La Educación Física en el Nivel Inicial debe centrarse prioritamente en actividades exploratorias, evolucionar hacia la fase de diferenciación de las acciones y hacia la construcción de técnicas elementales codificadas. Este pasaje de una fase a otra, puede realizarse en una clase o tipificar un período de aprendizajes. A su vez, este proceso no es necesariamente sincrónico. Es decir: el niño puede, por un lado, llegar a una fase provisoriamente y necesitar regresar a la anterior sin que ello signifique un problema real de aprendizaje y, por el otro, que puede estar explorando un contenido a la vez que en otros utiliza estrategias de elaboración o, incluso, intenta la reproducción de técnicas elementales de movimiento.

Los docentes del área deberán promover la ‘práctica de un espectro amplio, variado y rico de experiencias corporales y motrices, utilitarias y expresivas, estimulando el interés por la construcción y la apropiación de los contenidos de acuerdo con los medios y estrategias personales y atendiendo prioritariamente, aunque no excluyentemente, a los usos y manifestaciones corporales y motrices que caractericen al grupo cultural.

Se deberán incluir situaciones que requieran que los niños y las niñas. interactúen con sus pares, trabajen y jueguen en grupos, cooperen y se comuniquen las experiencias, construyan las situaciones a explorar y no sólo la respuesta a ellos, respetar su autonomía. Para esto el docente procurará otorgarles a niños y niñas el tiempo necesario para equivocarse, enfatizando el aspecto de tolerancia a la frustración o de aprovechamiento del error, tentar soluciones y acuerdos, modificar hipótesis, comprender y apropiarse de las experiencias en la resolución de problemas y conflictos corporales, motrices y sociales.

En cuanto a las reglas en los juegos, el proceso de apropiación de los mismos debe abordarse como un tránsito ‘que lleve desde la aceptación como norma externa de la regla, a la construcción y el respeto de las mismas, en el marco de la interacción grupal de los acuerdos entre pares, proceso cuyo debate, reflexión y ejercitación debe ser orientado y coordinado por los docentes.

El docente dará, en todos los casos, el tiempo necesario para explorar y experimentar respuestas, introducirá variantes respecto de los espacios, los materiales, su utilización individual y compartida y otras que sean adecuadas para diversificar las respuestas y/o complejizarlas.

En los momentos oportunos es importante el diálogo para reflexionar sobre lo que se hizo y cómo se hizo.

‘Guiar al alumno no significa imponer, sino evitar que la espontaneidad dé lugar a la desorientación. Las dificultades u obstáculos por vencer no deben ser tantos que no permitan su resolución por parte de todos o casi todos los niños y niñas, ni tan fáciles que no despierten su interés.

La actitud del docente ayudará al desarrollo de la autonomía a través de estrategias de enseñanza que, como la resolución de problemas, den mayor libertad de acción con intención pedagógica.

En la resolución de problemas como estrategia de enseñanza, el profesor

- Reconoce los saberes previos de los niños.
- Otorga los tiempos necesarios para la exploración y experimentación.
- No requiere rendimientos técnicos preestablecidos ni iguales.
- Plantea la resolución de problemas de movimiento.
- Promueve la creación de respuestas originales.
- Respeta la espontaneidad y la individualidad de los niños.
- Enriquece el repertorio motriz de los niños y niñas, diversificando las actividades para trabajar los contenidos.
- Crea el clima de clase apropiado, escucha, da seguridad, es paciente.
- Promueve la autonomía.

Ciertos contenidos, o las características del grupo de niños, demandan del docente una actividad más conducida; las consignas son más cerradas, el profesor adopta una actitud más directiva, da modelos de movimiento.

Si bien no es de desear que este tipo de conducción se adopte, la imitación de modelos puede ser provechosa para el control de la motricidad infantil, como en el caso de las destrezas, que poseen una estructura motriz estereotipada: rol adelante y atrás, etc.

En algunas actividades, el docente se ve obligado a dar informaciones y consignas cerradas para su iniciación, es el caso de algunos juegos que en su fase introductoria requieren una actitud más directiva sin' demasiada posibilidad de elección. Pero aun en este caso, es posible introducir o eliminar reglas, modificar refugios incorporando la participación de los niños.

Vinculando las estrategias de enseñanza con la organización de la clase, ésta última estará en función de aquélla. Así, es conveniente que los docentes consideren variadas perspectivas de organización según los objetivos y los contenidos propuestos. En el nivel, cobran relevancia las actividades de exploración abiertas o prefiguradas, los recorridos, la resolución individual de tareas, en parejas o pequeños grupos. Los recorridos y las actividades abiertas proporcionan mayor dinamismo, la resolución individual solicita la atención y el esfuerzo, en tanto las actividades con otros son reforzadoras y motivantes. Todas ellas admiten en distintos grados decisiones de organización a cargo del docente, la colaboración de los niños en las decisiones, o directamente decisiones a cargo de los niños. En el caso particular de los recorridos se recordará la relación de los mismos con las limitaciones y posibilidades que permite la organización espacio temporal del niño. Hacia qué lado son las rotaciones, cuántas estaciones considerar, ubicarlas linealmente o en círculo, etc. son problemas que el docente deberá considerar, entre otros.

Estas dinámicas ofrecen la posibilidad de promover el trabajo grupal, una mayor participación en la selección y disposición de materiales y aparatos para el armado de recorridos a la vez que incentivan la autonomía.

Es interesante que los niños anticipen y propongan proyectos de diseño de recorridos que luego llevarán a su realización práctica. El docente actuará como coordinador apo-

yando, observando, orientando, ayudando a resolver conflictos y reflexionando con los niños las necesarias condiciones de seguridad.

Los contenidos de la Educación Física: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales son saberes que se enseñan. Estos saberes pueden ser propios de la disciplina como las habilidades motrices básicas o el equilibrio estático y dinámico del cuerpo. Otros son contenidos abordados por otras disciplinas desde su propia perspectiva. Por ejemplo: la diferenciación de los ritmos internos, cardíaco y respiratorio en Ciencias Naturales. Desde la Educación Física, estos ritmos se diferencian cuando el cuerpo está en reposo y en movimiento.

Estas posibles articulaciones implican una tarea conjunta de todos los docentes del Nivel Inicial, de todas las disciplinas que integran el diseño curricular y de los profesores de Educación Física que conjuntamente programarán proyectos educativos integrados según la realidad del contexto en que deban operar.

Se organizarán propuestas de actividades desde ambas perspectivas en unidades didácticas o en proyectos, en los cuales los contenidos y las actividades deberán elegirse en función de su pertenencia al "recorte" de la realidad, seleccionado, evitando articulaciones forzadas.

4.2 PROPUESTA DIDACTICA DE AULA *

En el aula, gimnasio, patio, cada docente en Educación Física elabora su diseño áulico (planificación) teniendo como punto de partida el proyecto Curricular Institucional.

El diseño de aula es organizador del trabajo del docente, y resulta de la reflexión sobre los elementos constitutivos de toda planificación de la acción pedagógica:

- ☐ Objetivos.
- ☒ Actores involucrados en el proceso (maestro, alumnos, padres, comunidad).
- ☐ Contenidos.
- ☐ Estrategias didácticas (actividades, metodologías, recursos):
- ☐ Distribución del tiempo.
- ☐ Evaluación.

Considerando el interjuego de todos estos elementos el docente irá construyendo un modelo propio que le permita organizar el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

El modelo pedagógico-didáctico que propone este diseño intenta superar la planificación normativa (que pone énfasis en el "deber ser", la rigidez y la flexibilidad) por la planificación estratégica situacional (que se basa en la realidad de lo posible; ésta reconoce que no se puede hacer todo a la vez, ya que fijar la estrategia supone fijarse prioridades para establecer un camino que puede ser no muy ambicioso pero de permanente avance). Hay una "imagen objetivo" que da direccionalidad a la acción.

En este sentido, la planificación es entendida como:

El proceso de preparar un conjunto de decisiones para la acción futura del docente del área dirigida al logro de objetivos:

Al elaborar el diseño áulico se prestará especial atención a las unidades didácticas que por sus características, permitan un tratamiento a través de la implementación de proyectos como propuesta metodológica, teniendo en cuenta que el Nivel Inicial es la base para la EGB y se la considera como unidad operatoria en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y la forma particular de promoción (automática).

Para ello es necesario que los docentes trabajen en equipos interdisciplinarios para la elaboración de sus diseños -áulicos.

5 BIBLIOGRAFIA

5.1 DISCIPLINARIA.....

BEST, F., REYMOND RIVIERE, LE BOULCH, J., MEKAND, R., MURCIA, R., PARLEBAS, P., 3° Trimestre 1973, "Table ronde" en: *Vers L' Education Nouvelle*, C.E.M.E.A. Traducción castellana por Gabriela Madueño.

BLASQUEZ SANCHEZ, Domingo. *Evaluación en Educación Física*. Ed. Inde. Madrid. 1993.

BRYAN, Cratty. *El desarrollo perceptivo del niño*. Ed. Paidós. Bs. As. .1986.

CAGIGA, J. M., 1980, "Deporte y Educación", en: *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires, Kapelusz.

CRISORIO, R., 1984, "Iniciación al deporte". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P.

CRISORIO, R. 1995, "Enfoques para el abordaje de CBC desde" la Educación Física", en Serie *Pedagogica*, N°2, págs. 175-192.

FROSTIG, *Desarrollo Perceptivo Motor de Crianca*. Ed. Panamericana. San ' Pablo. 1976.

GIRALDES, M., 1972, *Metodología de la Educación Física*, Buenos Aires. Stadium.

GIRALDES, M., 1985; *La Gimnasia formativa en la niñez y la adolescencia*. Buenos Aires. Stadium.

GIRALDES, M., 1994, *Didáctica de una cultura de lo corporal* . Edición del autor.

GOMEZ, RAUL, C.B.C. *Para una Educación Física Centrada en el Niño* - Curso de Capacitación Docente y Especialización Profesional - Formosa - Materiales para la consulta - 1995.

GOMEZ, RAUL, *Momentos y Fundamentos de la Iniciación Deportiva* - Curso de Capacitación Docente y Especialización Profesional - Formosa - Materiales para la consulta -1995.

GONZALEZ LADY E. GOMEZ, JORGE R. *La Educación Física en la primera infancia*. Stadium Bs. As. Edición modificada. 1992

GONZALEZ LADY E. GOMEZ, JORGE R. *Educación Física, en la educación Corporal en el Nivel Inicial*. Documento de base para los C.B.C. ' del Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. (1994)

LANGLADE, A., Y LANGLADE, N. R., 1970, *Teoría general de la gimnasia*, Buenos Aires, Stadium.

LE BOULCH, J., 1981, *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós. Capítulos: IV, v y VI.

LE BOULCH, JEAN. 1983. *La Educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Edit. Paidós

RUIZ PEREZ, L. *Desarrollo motor y actividades físicas*. Ed. Gymnos. Madrid 1989

VALER, P. *El diálogo corporal*. Ed. Científico Médica. Barcelona. 1976.

C.B.C. E.G.B. 1 Y 2 - *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación* - Consejo Federal de Educación - 1ra Edic. Bs As. 1995.

- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACION INICIAL. Secretaría de Educ. de la Municip. de Bs. As. 1989.
- EVALUACION NUEVOS SIGNIFICADOS PARA UNA PRACTICA COMPLEJA. Edit. Kapelusz. Bs. As. 1994.
- MINISTERIO DE CULTURA. Y EDUCACION DE LA NACION - SECRETARIA DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA, - SUBSECRETARIA DE PROGRAMACION EDUCATIVA - DIRECCION GENERAL DE INVESTIGACION Y DESARROLLO. *Seminario federal para la elaboración de diseños curriculares compatibles* - III y IV reunión - Mayo 1996 y julio 1996

5.2 DIDACTICA

- AZEMAR, Parlebas y otros, *El niño y la actividad física*. Ed. Paidotribo. Barcelona. 1986.
- DIAZ BARRIGA, A., 1988, *Didáctica* y currículum, México, Nuevomar. Capítulos: I, II, III.
- DIAZ BARRIGA, A., 1992, *Didáctica aportes para una polémica*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.
- FRIGERIO GRACIELA, *Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Edit. Kapelusz. Bs. As. 1995.
- INVERNON FRANCISCO, *La Programación de las tareas del Aula*. Magisterio del Rio de la Plata. Bs. As. 1995
- MOSSTON, Muska, *La enseñanza de la Educación Física*. Ed. Paidós. Bs. As. 1980.
- PIAGET, J., 1991, *La formación del símbolo en el niño* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Capítulo: "El juego".
- VAZQUEZ, B., 1989, *La educación en la educación básica*, Madrid, Ed. Gymnos.
- SERIE TEMAS DE EVALUACION. *Calidad de la Evaluación*. Dirección Nacional de Evaluación 1996 - Equipo Técnico - Dirección Nacional de Evaluación Ministerio de Educación República Argentina.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE FORMOSA
Ministerio de Cultura y Educación