

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinadora General

María Victoria Báez

Coordinadora de Nivel Inicial

María Claudia Gimenez

Consultores

Lengua

Gloria Fernández

Matemática

Susana Angélica Basconcel

Ciencias Sociales

Emilce Cammarata

Mirta Montero

Ciencias Naturales

Lucrecia Godoy Llanos

Margarita Lidia Lutz

Carlos A. Tykal

Tecnología

Salvador Abelardo

Educación Artística

Susana Analía Molina

Norma Nielssen

Educación Física

Sonia Marilyn Vimer

Compaginación y Diagramación

Juan Pablo Alvarez

Proceso de consultas, recepción de aportes y trabajo con docentes y equipos técnicos

Se realizaron Jornadas de Trabajo con la participación de Supervisores, Directivos, Docentes de las Instituciones de Nivel Inicial y Educación General Básica, la Asociación de Educadores de Nivel Inicial de Misiones (AENIM), Defensa Civil, la Escuela de Policía, los Ministerios de Ecología y Recursos Naturales Renovables y de Salud Pública, la Municipalidad de la Ciudad de Posadas, la Subsecretaría de Prevención de la Drogadicción y Apoyo a la Lucha contra el Narcotráfico, Subsecretaría de Cultura y Vialidad Provincial.

Se realizaron consultas con las Escuelas Normales e Institutos de Formación Docente, el Instituto Superior del Profesorado Antonio Ruiz de Montoya (ISPARM), la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, la Asociación de Docentes Privados de Misiones (ADEPRIM), el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP), la Unión de Docentes Argentinos (UDA), la Unión Docente de la Provincia de Misiones (UDPM), la Asociación de Profesores de Educación Especial, la Asociación de Supervisores, autoridades del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM), la Comisión Reordenamiento Sistema Formador (Ministerio de Cultura y Educación), la Red Jurisdiccional Formación Docente Continua (Ministerio de Cultura y Educación), el Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo (SiPTED), la Diócesis de la Ciudad de Iguazú, la Diócesis de la Ciudad de Posadas, el Frente País Solidario, el Partido Justicialista y la Unión Cívica Radical.

Colaboraron en la redacción, revisión y corrección del documento las siguientes personas: Prof. Jacinto Angel Cabral, Prof. Ana María Camblong, Prof. Liliana Daviña, Prof. Iris Graciela Campos, Sr. José Enrique Combi, Prof. Norma Fernández Flores, Mst. Amanda Gómez, Prof. Silvia Caronía de Jouliá, Prof. Margarita Le Gall, Prof. Marta Lirussi, Ing. Andrés Lorenzi, Prof. Nidia Magueta, Mst. Miguel Angel Molina, Prof. Teresa Moretti, Prof. Gladys Pauluzek, Prof. Julio Pereira, Lic. Gustavo Sanchez, Prof. Carmen Santander, Prof. Juan Eduardo Silvero, Prof. Inés Skupieñ, Prof. Claudia Suzzara, Prof. Marta Urdinola, Lic. Mabel Yonamime.

INDICE

ENCUADRE GENERAL	15
FUNDAMENTOS	17
MARCO POLITICO	17
MARCO TEORICO GENERAL	19
<i>Ideas fuerza</i>	19
<i>Principios Básicos</i>	20
BASES ANTROPOLOGICAS, FILOSOFICAS, SOCIOLOGICAS Y EPISTEMOLOGICAS	21
<i>El Niño</i>	24
<i>El Docente</i>	24
<i>Estructura del Sistema Educativo</i>	25
EDUCACION GENERAL BASICA	26
ELEMENTOS DIAGNOSTICOS	27
<i>El Espacio Territorial</i>	27
<i>El Proceso de Ocupación del Territorio Provincial</i>	27
<i>La Población y su Distribución Espacial</i>	28
<i>Patrones de circulación y comunicación</i>	29
<i>El Espacio Educativo</i>	30
ENCUADRE PEDAGOGICO DIDACTICO	33
Articulación	34
Contenidos propuestos	35
LENGUA	39
FUNDAMENTACION	41
EXPECTATIVAS DE LOGRO	42
SINTESIS EXPLICATIVA	42
Ejes organizadores	42
ALCANCE DE LOS CONTENIDOS	44
<i>Los niños y la interacción oral</i>	45
<i>Los niños y los textos</i>	46
MATEMATICA	47
FUNDAMENTACION	49
<i>¿Por qué matemática en el nivel inicial?</i>	49
<i>¿Qué matemática?</i>	49
EXPECTATIVAS DE LOGRO	50
SINTESIS EXPLICATIVA	50
Ejes organizadores	50
ALCANCE DE LOS CONTENIDOS	52
<i>El número y sus aplicaciones</i>	52
<i>El espacio y los niños</i>	52
CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y TECNOLOGIA	53
FUNDAMENTACION	55
EXPECTATIVAS DE LOGRO	55
CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS	56
SINTESIS EXPLICATIVA	57
Ejes organizadores	57
ALCANCE DE LOS CONTENIDOS	58
<i>Las personas en los ambientes de pertenencia</i>	59

<i>Las personas en las instituciones y organizaciones sociales</i>	59
<i>Los grupos sociales cercanos, las relaciones en sus espacios significativos</i>	59
<i>Las formas de organización a partir de los distintos trabajos</i>	60
<i>La historia de la comunidad</i>	61
Organización del ambiente: Natural-Social-Tecnológico	62
<i>La ubicación de los espacios</i>	62
<i>La organización del espacio</i>	63
<i>Los cambios de los espacios a través del tiempo</i>	64
<i>El ambiente y sus problemas</i>	64
<i>Los problemas ambientales</i>	64
EDUCACION ARTISTICA	65
FUNDAMENTACION	67
Educación Artística	67
EDUCACIÓN PLÁSTICA	67
EXPECTATIVAS DE LOGRO	68
SINTESIS EXPLICATIVA	68
<i>Ejes organizadores</i>	68
ALCANCE DE LOS CONTENIDOS	68
<i>El lenguaje plástico</i>	69
MUSICA	71
FUNDAMENTACION	73
EXPECTATIVAS DE LOGRO	73
SINTESIS EXPLICATIVA	74
ALCANCE DE LOS CONTENIDOS	75
EDUCACION FISICA	77
FUNDAMENTACION	79
PROPOSITOS DEL AREA	79
EXPECTATIVAS DE LOGROS	80
SINTESIS EXPLICATIVA	81
ALCANCE DE LOS CONTENIDOS	82
ORIENTACIONES DIDACTICAS	87
<i>Acerca de algunas intervenciones didácticas deseadas</i>	89
<i>¿Cómo se conoce?</i>	89
<i>Los conceptos</i>	89
<i>¿Qué son los procedimientos?</i>	91
<i>Tipos de procedimientos</i>	91
<i>Las actitudes</i>	92
<i>Los valores</i>	92
<i>Las normas</i>	92
<i>Docencia, enseñanza y aprendizaje</i>	92
<i>¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?</i>	93
LENGUA	97
Nivel Inicial	97
Articulación: Nivel Inicial y Primer Año de EGB	99
<i>Leer y escribir en el Jardín y Primer año de la EGB.</i>	100
MATEMATICA	103
CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y TECNOLOGIA	105
CIENCIAS SOCIALES	107
<i>Las personas en su ambiente</i>	107
<i>Los lugares del ambiente social</i>	108
TECNOLOGIA	111
EDUCACION PLASTICA	115

MUSICA	116
<i>La banda rítmica</i>	116
EDUCACION FISICA	117
<i>Sugerencias</i>	117
<i>Los jugos</i>	118
<i>La regla</i>	119
<i>Propuestas didácticas disciplinarias</i>	119
<i>Posibles ejemplos de propuestas interáreas</i>	119
PAUTAS PARA LA EVALUACION	121
<i>Nuevos significados para antiguos conceptos</i>	121
<i>Evaluación y aprendizaje</i>	122
<i>¿Para qué evaluar?</i>	122
<i>¿Cuándo evaluar?</i>	122
<i>¿Quiénes evalúan?</i>	123
<i>¿Cómo evaluar?</i>	124
<i>¿Cómo analizar los datos recolectados?</i>	126
<i>Evaluación y enseñanza</i>	127
<i>¿Qué evaluar?</i>	127
<i>El aula</i>	128
<i>El ciclo</i>	128
<i>El nivel</i>	128
<i>La institución</i>	128
<i>¿Cómo evaluar?</i>	128
<i>¿Cuándo evaluar?</i>	128
GESTION CURRICULAR	131
<i>Condiciones Institucionales</i>	133
<i>El uso del espacio</i>	134
<i>La distribución del tiempo</i>	135
<i>Los agrupamientos</i>	137
<i>Los actores institucionales: roles</i>	138
<i>Del supervisor</i>	138
<i>Del director</i>	139
<i>Del docente</i>	139
<i>De los alumnos</i>	140
ANEXO BIBLIOGRAFICO	141
ENCUADRE GENERAL	143
LENGUA	144
MATEMATICA	145
CIENCIAS SOCIALES, NATURALES Y TECNOLOGIA	146
EDUCACION ARTISTICA	147
EDUCACION FISICA	148

ENCUADRE GENERAL

MARCO POLITICO

Toda propuesta educativa surge en un contexto histórico social específico y es en éste donde es factible comprender las problemáticas que intenta resolver.

Existe conciencia que vivimos una época de problemáticas complejas, de desafíos de todo orden y de riesgos múltiples que dificultan el desarrollo armónico de las naciones. La Argentina no es la excepción. Dentro de este contexto, los problemas relacionados con la educación adquieren una relevante y significativa importancia, en razón de su contribución al desarrollo económico y cultural.

La acción educativa constituye un proceso fundamental y operativo para superar el atraso, favorecer la recuperación de los auténticos valores, fortalecer las relaciones de solidaridad, desarrollar el espíritu crítico y reflexivo capaz de comprender y aportar soluciones a los problemas humanos y capacitar para los concretos requerimientos del aparato productivo y las diversas actividades sociales.

La **política de transformación educativa** se sustenta en los siguientes principios fundamentales: la federalización educativa, la renovación curricular permanente, la multiplicación y diversificación de oportunidades educativas, la participación social, la optimización de recursos, la jerarquización de la institución escolar y la reestructuración institucional.

La federalización educativa

El sistema federal implica un orden integrado, equilibrado y coordinador de esfuerzos. Parte de la unidad nacional. Apunta a profundizar la cohesión del sistema educativo nacional y a conformar un tipo de unidad basada en la integración orgánica y creativa de valores, de objetivos y de ideales comunes.

La renovación curricular permanente

Toda la práctica pedagógica está contenida en el concepto amplio de currículo y todo cambio en él apunta a renovar los procesos institucionales y organizativos globales para mejorar la calidad del proceso educativo. Ello implica ampliar los espacios y recursos para enseñar y aprender. Importa fortalecer la reflexión sobre la práctica tanto en sus aspectos teóricos como en la problemática real del proceso de enseñanza aprendizaje y de la escuela, e incentivar la participación de los docentes en el proceso de elaboración, ejecución y evaluación del currículo.

La multiplicación y diversificación de oportunidades educativas

Innovar en los modos de brindar los servicios educativos, extendiendo la cobertura a los sectores sociales que por distintas razones podrían considerarse

en situación de desventaja y riesgo. Dentro de esta perspectiva, la compleja relación entre actividad

educativa y satisfacción de las necesidades personales y sociales, suscita la exigencia de garantizar una educación básica para toda la población.

Para ello es necesario avanzar sobre las formas de articulación que tiendan a relacionar las áreas y niveles del sistema educativo.

La participación social y la optimización de recursos

Revalorizar la comunidad como agente educativo y fortalecer la participación social. La adopción de criterios institucionales y prácticas educativas democráticas constituyen piedras angulares de la transformación educativa, instrumento principal para ello es el establecimiento de vínculos con las organizaciones sociales del entorno.

La jerarquización de la institución escolar y la reestructuración institucional

La conversión de las escuelas en unidades de gestión eficiente y creativa, en la que se concrete la intervención de los genuinos partícipes del proceso educativo. Por lo tanto, se requiere el desarrollo de nuevos modelos de gestión que reconozcan a los diversos actores y les asignen nuevas responsabilidades y mayor libertad para desarrollar sus propias iniciativas y respuestas a los objetivos y necesidades educativas de las personas y la comunidad.

De acuerdo a lo expuesto, el **estado misionero** asume la responsabilidad de:

Promover la identidad provincial, tendiente a la unidad nacional

La integración social, basada en la moderna concepción de ciudadanía, reconoce las diferencias y promueve la democracia participativa como forma de organización social.

La convivencia de múltiples etnias genera una alquimia cultural propia de la provincia. La diversidad cultural es su unidad y mismidad. Este es el principio fundante de la identidad de Misiones. El reconocimiento de las diferencias, el respeto y la convivencia entre ellas, significa contribuir a la cohesión social y a la integración cultural. Esto es, comprometerse con el fortalecimiento de la compleja identidad comunitaria, provincial y nacional, entendida como unidad en la diversidad, en el contexto latinoamericano y mundial, valorando críticamente la realidad geográfica y el patrimonio histórico, cultural y social de la provincia y del país.

Garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades

Esto significa brindar un servicio educativo capaz de adaptarse a las necesidades específicas de los diversos grupos poblacionales. La distribución equitativa de los saberes públicos garantizará la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, circulación y egreso de los habitantes al sistema educativo. Se trata también de

alcanzar resultados valiosos y obtener finalmente el reconocimiento de esos logros, asegurando la calidad de los procesos y los resultados.

Jerarquizar la institución escolar

Supone convertirla en un ámbito de experiencias, actividades y protagonismos múltiples. La escuela configura una estructura organizativa de aprendizaje, orientación y convivencia, núcleo central y centro operativo básico del sistema, institucionalmente responsable de la producción de conocimientos, reproducción crítica y transformación de la cultura y los valores de la sociedad. Se pretenden unidades educativas renovadas, basadas en la lógica de la diversidad y heterogeneidad, en las que el educando se apropie de conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas relacionadas con la dimensión trascendente del ser humano según sus propias opciones, la convivencia democrática, el pluralismo, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad, la búsqueda del bien común y el respeto por él mismo y por los otros.

Esta jerarquización exige un proceso de reestructuración que transforme los modelos institucionales vigentes por nuevas configuraciones organizacionales, en el marco de una nueva política curricular que sostenga la resignificación de las prácticas pedagógicas.

Estos principios orientan el servicio educativo. La concreción de los mismos garantiza la calidad del proceso educativo y sus resultados.

El **currículo** es una de las expresiones a través de las que se manifiesta formalmente el proyecto educativo de la sociedad. Por lo tanto, es mucho más que una mera formulación de contenidos temáticos, ya que en él se explicitan las finalidades y funciones que esa sociedad encomienda a la educación y que se concretan en un proyecto pedagógico específico.

Este es el sentido por el cual la **Provincia de Misiones** resuelve expresar su proyecto educativo en un diseño curricular, cuya función es:

➤ Explicitar los propósitos pedagógicos del estado provincial, en tanto asume su responsabilidad educadora.

En una sociedad pluralista y democrática es preciso abrir al conocimiento público las finalidades formativas que se encomiendan a la escuela. De esta manera se convalidan las intenciones educativas que se legitiman con la aprobación del diseño curricular.

➤ Establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos político, social, cultural y económico.

El currículo explicita las intenciones educativas y también recomienda las condiciones en que se pretende hacerlas efectivas. Tales condiciones

se refieren a las preguntas: **¿qué enseñar y aprender?, ¿cómo y cuando enseñar y aprender?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar?**.

- ⇒ Proponer lineamientos orientadores para la práctica pedagógica.

Desde el encuadre pedagógico - didáctico, el currículo ofrece sugerencias acerca del cómo enseñar. Tales sugerencias constituyen posibilidades teórico - metodológicas orientadoras de la práctica escolar.

- ⇒ Servir como código común para la comunidad entre los distintos protagonistas del quehacer educativo.

En tanto existe acuerdo o convención, el diseño podrá abrir espacios de conversación. El carácter comunicativo del proyecto pedagógico permite representar la realidad de un modo compartido por los actores de la comunidad educativa.

De esta manera se construye un currículo normativo y flexible a la vez, que posibilitará, a la escuela, instalarse en el cruce de la permanencia

y el cambio. El currículo como la propia educación son realidades complejas, por lo tanto, son problemas reales que se transforman en problemas de conocimiento. La misma problematización requiere una discusión y una colaboración dentro de las instituciones educativas para su realización. El concepto de currículo, como síntesis entre teoría y empiria, plantea en la práctica, una forma distinta de trabajo y de cooperación para salvar la brecha entre las ideas y aspiraciones y las tentativas para hacerlas operativas.

Esta nueva concepción acerca a marcos institucionales flexibles que abren espacios a la participación activa, habla de maestros profesionales del currículo, modeladores de sus propias prácticas, en el contexto real en el que se desenvuelven. El proceso de construcción curricular es energía creadora y compromiso responsable en la decisión y realización del proyecto. Por ello, el “formato curricular” es un factor potencial relevante en la renovación pedagógica y es determinante de la calidad de la educación.

MARCO TEORICO GENERAL

IDEAS FUERZA PARA UN DISEÑO CURRICULAR SITUACIONAL

Los ejes sobre los cuales se soporta la transformación curricular son:

implique caer en el enciclopedismo,

- ❶ La noción de currículo como proyecto formativo integrado
- ❷ La idea de institución escolar como unidad pedagógica autónoma
- ❸ La idea del docente como profesional del currículo
- ❹ La idea del niño como persona capaz de desarrollar sus potencialidades.

Se intenta superar modelos curriculares cuya estructura sustantiva es disciplinar, por lo tanto la experiencia escolar consiste en transitar momentos educativos yuxtapuestos, cuando no opuestos entre sí. Se propone un proceso curricular en el cual se fortalezcan las estructuras de integración de un amplio y renovado concepto de contenidos educativos, a partir de la progresión constructiva, coherencia y continuidad entre los saberes de los diversos niveles educativos del sistema.

Este nuevo modelo pretende construir una normativa estructurante y organizadora de sentido de las instituciones educativas al responder a necesidades propias del sistema y de sus actores, contemplando la dinámica de la tensión existente entre lo instituido y lo instituyente. Un diseño curricular situacional está comprometido a reconocer y a considerar, en el seno de las organizaciones educativas, las relaciones entre los actores, sus interacciones y el resultado estructural en una dinámica concreta y dialéctica, con fines de diagnóstico e intervención sobre la realidad que prefigura. La reflexión, que es inherente a un diseño situacional, contempla y analiza la experiencia vivida, ayudando a integrar los problemas educativos, y las eventualidades de crisis. Ello conduce a desarrollar estrategias tendientes a que las rupturas necesarias no devengan crisis regresivas sino que puedan aportar innovaciones durables, a través de nuevos juegos y modos de compromiso y responsabilidad.

- ❶ El currículo como proyecto formativo integrado trata de dar sentido y coherencia al itinerario educativo que recorren las personas a lo largo de su escolaridad. Formar a hombres y mujeres es misión de la educación, su tarea específica, pero no exclusivamente su responsabilidad; esta responsabilidad es del conjunto de la sociedad. La época actual plantea a la educación un verdadero desafío pues debe preparar personas para actuar con eficiencia y sentido prospectivo en un mundo complejo y proporcionarles elementos para que puedan descubrir los principios sobre los cuales se construyen los nuevos conocimientos sin que ello

ni en la ciencia hecha, sino participación propia en el descubrimiento y la invención. Corresponde enseñarle al niño / a en formación a volverse sobre sí mismo y a mirar la realidad con ojos de asombro y de interrogación, a preguntar con curiosidad e inteligencia sobre lo que lo rodea y sobre los problemas y situaciones que caracterizan la convivencia humana.

- ② La idea de la escuela como unidad pedagógica autónoma tiende a la construcción de un modelo institucional capaz de dar respuesta a las diversas demandas educativas del contexto al que pertenecen. Esta configuración se relaciona con la idea de modelos curriculares situacionales, por esto potencia desarrollos curriculares también situacionales.

Adquiere especial relevancia el análisis de la situación. Esta operación permite conocer las condiciones del contexto en las que se formularán, gestionarán y evaluarán proyectos institucionales.

Esta nueva visión de las instituciones educativas genera un cambio en la cultura institucional vigente.

La revisión de los modelos curriculares, los modelos institucionales y la cultura institucional origina un proceso de aprendizaje organizacional distinto. En él se involucran y comprometen mutuamente los miembros de la administración central y los de los establecimientos escolares. El proceso de aprendizaje implica también un currículo que se nutre y modifica con el conjunto de decisiones de las escuelas. Por lo mismo es fuente y marco de referencia para el quehacer educativo. Este movimiento convierte al currículo oficial en un proyecto formativo realista y adaptado a las necesidades y los recursos de la situación.

- ③ Aceptar la idea del docente como profesional del currículo, implica ir más allá de lo que significa habitualmente la acepción de profesional de la enseñanza. Este ir más allá, destaca la importancia de un docente que trasciende las tareas del aula y desarrolla un currículo, actúa, interactúa y se comunica, intercambia opiniones, diseña estrategias para solucionar problemas, busca información, lee, estudia y reflexiona. Es decir, integra su trabajo a un proyecto formativo global, del cual él mismo es responsable, como miembro protagónico de un equipo docente y de una institución. Se trata en este caso de un cambio de cultura profesional.
- ④ Aceptar la idea del niño como persona capaz de desarrollar sus potencialidades cognitivas, socioafectivas, expresivas, motrices y éticas significa superar la idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior, hacia la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y con-

fiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos, interpreta por sí mismo las señales y signos que definen situaciones, que advierte y anticipa problemas, sus posibles causas y consecuencias, busca y emplea información.

Este es el desafío que plantea la Ley Federal de Educación a las instituciones educativas, al pasar de un modelo curricular cerrado y definido por las autoridades del sistema y ejecutado por las escuelas, a la idea de un currículo construido por los establecimientos educativos, encargados de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la población a la que esos saberes están destinados, en el marco del proyecto educativo federal y descentralizado.

Principios Básicos:

En relación a las prácticas educativas, se pueden enumerar principios que guían tanto la elaboración del diseño como la del proyecto curricular institucional.

- **Principio de Realidad:** este principio supone analizar la situación inicial, a partir de la cual el proyecto se constituye en respuesta a la demanda educativa de la población atendida. Implica la necesaria elaboración de un documento abierto y flexible que atienda la diversidad de situaciones que se planteen en nuestra provincia, desde criterios que denoten un cabal reconocimiento de la realidad provincial.
- **Principio de Racionalidad:** este principio orienta la concreción de un diseño articulado y coherente, en función de los resultados que se desean alcanzar y los contextos de desarrollo. Esto significa que en la selección intencional de contenidos, expectativas de logro y demás componentes se apunta al entramado tanto horizontal - entre las distintas áreas del mismo nivel - como vertical - de las áreas en los sucesivos ciclos y niveles - y se concreta en una acción coordinada, complementaria y regulada.
- **Principio de Carácter Público:** por la función que, como institución social tiene la escuela, por su compromiso con la comunidad provincial, es necesario explicitar el carácter público del proyecto educativo, promover su análisis crítico y su control durante el desarrollo del mismo por parte de toda la comunidad interesada.
- **Principio de Selectividad:** proyectar y programar se corresponden con el intento de seleccionar los contenidos educativos. Implica la necesidad de tomar decisiones respecto a varios aspectos del currículo, pero sobre todo los relativos a los contenidos, ¿cuáles son los saberes relevantes para conservar y recrear la cultura ? ¿cuáles poseen mayor potencia educadora ?, ¿que enseñar y aprender ? Hacer di-

dáctica es tomar decisiones referidas a objetivos, contenidos, gestión de clases, evaluación, construcción o manejo de materiales, etc.

En relación al proceso decisional en la construcción del diseño, se evidencia la necesidad de recuperar un real protagonismo de todos los actores implicados en el mismo. Los mecanismos de participación y consulta son los que asegurarán el protagonismo y el compromiso en el proceso de desarrollo curricular.

➡ ***Principio de Formulación de Hipótesis:*** este principio se torna fundamental porque el diseño curricular se sitúa en un proceso de transición. Este carácter situacional significa que, lo planteado, constituye un conjunto de hipótesis de anticipación - acción que admite adaptaciones según las exigencias de situaciones diversas.

BASES ANTROPOLOGICAS, FILOSOFICAS, SOCIOLOGICAS Y EPISTEMOLOGICAS

La propuesta de transformación educativa en la Provincia de Misiones no puede soslayar la importancia de una transformación curricular que implique la revisión de las concepciones básicas que sustenta.

Sobre la persona: ello requiere una caracterización previa del tipo de persona que se desea formar para, de este modo, responder a las exigencias de la sociedad, en las presentes circunstancias y para afrontar consciente y responsablemente el futuro del Estado nacional y provincial. El perfil de persona que se desea formar está ligado al tiempo histórico y debe renovarse con las transformaciones que acontecen en la sociedad.

Expresa la Ley Federal de Educación - capítulo II, artículo 6º - El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal y su realización como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Hombres y mujeres capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida, ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo, defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.

Hoy, se aspira a la persona plena, autónoma, libre y solidaria, con sentido crítico, esencialmente democrática, total, abierta al mundo y con posibilidad de enriquecerse con su poder creador, participe en la realidad social en el marco de una ética de compromiso participativo, capaz de ser persona respetada y reconocida como tal, capaz de aceptar y comprender al otro, de respetar la diversidad de culturas, ideales y los valores y a quienes los asumen.

Sobre la democracia: en el contexto social de la Argentina y Misiones de hoy, no pueden soslayarse circunstancias y problemas que ejercen decisiva influencia sobre la configuración crítica de lo social, económico y cultural. En el marco de la crisis se pueden distinguir algunos componentes tales como la desocupación, la pobreza, la competencia desleal, la superficialidad y la frivolidad, la corrupción, la discriminación, la marginalidad, cuya alternativa de solución requiere el esfuerzo de la comunidad en su conjunto y particularmente de los sectores dirigentes. Esta crisis, como se sabe, tiene larga extensión en el tiempo y características de alarmante persistencia. Por ello, es importante revisar el campo de la educación y analizar los factores o riesgos tales como la disociación entre lo que se dice y lo que se

vive, de modo tal que siempre haya espacio para que la comunidad pueda expresar su pluralismo cultural y asumir la responsabilidad de sus propias posiciones. En este plano, la democracia, no sólo como sistema político, sino como forma integral de vida es la base de toda teoría y práctica de los fines que persigue la formación de la persona. Este ideal de convivencia democrática, esta libertad autónoma y responsable es la que servirá de sustento a la política educativa para promover una sociedad justa para todos sus miembros tanto en lo jurídico como en lo económico, social y cultural, respetando a la persona y sus derechos dentro de una concepción federalista del estado y la cultura, en el marco de valores éticos tanto en lo individual como en lo social.

Sobre la ciencia: el mundo contemporáneo ha sido modificado, sustantivamente, por el impacto de la ciencia y la tecnología sobre la estructura social, económica, política, demográfica, cultural y ocupacional. Esto ha desencadenado una de las revoluciones más amplias y profundas en la historia de la humanidad y a la vez ha contribuido a incrementar la desigual distribución de conocimientos, de riquezas, de poder, entre los países y dentro de ellos. La velocidad del avance y acumulación del saber científico genera una situación paradójica ya que, si bien en el mundo crece el número de personas educadas y con niveles más elevados de formación, la acelerada dinámica del proceso de generación de saberes y producción técnica y tecnológica suscita por momentos un aumento paralelo de la ignorancia a causa de la dificultad de mantener el ritmo y abarcar las innovaciones. Como respuesta a concepciones científicas y tecnocráticas, basadas en una ciencia generalizadora, deshumanizante y un determinismo tecnológico, se plantea la necesidad de encaminarse hacia un nuevo humanismo crítico, pero a su vez integrador, que insista sobre el rol positivo y reestructurador, que pueden y deben desempeñar tanto la ciencia como la técnica y tecnología en la sociedad actual y que anticipen las dimensiones que se plantean para las generaciones futuras.

Es necesario integrar la ciencia y sabiduría a la concepción de persona que se sustenta, lo que implica una humanización de la ciencia y una valoración ética y crítica sobre ella.

Complejo problema el de la educación que actúa bajo la influencia de tantas variables. A ella, la Nación Argentina y la Provincia de Misiones, le otorgan una prioridad estratégica y por lo mismo le exigen responsabilidades nuevas.

Sobre educación, socialización y cultura: las personas actúan e interactúan en su medio social asimilando y recreando la experiencia histórico - cultural de la humanidad. Ellas se transforman, se superan, se mediatizan y se construyen en estas interacciones

nes. En este espacio, intervienen condiciones y acciones del conjunto de las relaciones sociales que generan las formas difusas, informales, formales y no formales de la educación, la cual actúa como mediadora de la transformación del individuo. Y así se produce la **persona** con la peculiaridad irreplicable que la caracteriza.

La cultura es, por una parte el producto de sistemas de interacción social, y por otra un determinante de dichos sistemas. Cada persona ha aprendido cada una de las culturas a las que tiene acceso en contacto con un grupo social y éstas fueron también creadas en grupos. Tomando parte en el sistema de comunicación de un grupo es como se aprende la cultura del mismo. Una escuela y un aula son grupo. En este sentido, un grupo constituye un conjunto restringido de personas que interactúan en un tiempo y espacio determinados. Cada uno de ellos tiene su propia cultura. Pero constituye función peculiar de los grupos educativos el presentar a sus miembros una cultura que tiene una entidad propia fuera del grupo y no se ha originado en el mismo.

La **ciencia**, la **tecnología** y el **arte** son componentes relevantes de la cultura, ellos son instituciones públicas, son compartidas por muchas personas, y también están sometidas a normas que las sociedades han construido a lo largo de su historia. En una sociedad democrática, la **escuela** asume una pedagogía optimista y tiene la **misión** de poner a disposición del niño, un conjunto de contenidos socialmente significativos, entre los que se incluyen conocimientos, artes, habilidades, convenciones, lenguajes y valores. Este conjunto de saberes integran, conforman la cultura de un pueblo, de una sociedad.

Es responsabilidad de la escuela asegurar que en su itinerario formativo, los niños, se apropien de las formas básicas para ordenar la experiencia con los modos característicos que la ciencia, la tecnología y el arte poseen:

- ⊕ la verificación de hipótesis y la construcción de generalizaciones que superen lo particular, el planteo y resolución de problemas,
- ⊕ el relato artístico de como se llega a dar significado a la experiencia.

Estas formas básicas de ordenar la experiencia son complementarias e irreductibles entre sí.

Sobre la educación escolar: hoy, la escuela no tiene el monopolio de la educación porque la sociedad ofrece múltiples vías para informarse y aprender diversas cosas, pero se reconoce como el lugar donde se aprenden los conocimientos socialmente significativos. La escuela es la única institución que reúne niños de diferentes culturas y origen social, con la finalidad de distribuir por igual el saber necesario para desarrollarse y recrear la democracia, por ello construye un proceso

sistemático, intencional, planificado y sostenido, cuya función sustantiva es la enseñanza - aprendizaje, que difícilmente serían asimiladas sin la mediación de una ayuda específica.

La **educación escolar obligatoria** supone que existen determinados aspectos de la formación personal, considerados esenciales en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o no tendrán lugar en absoluto, a no ser que se implementen actividades educativas especialmente pensadas para ello, que proporcionen una educación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia, promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes.

La **función específica de las escuelas de la Provincia de Misiones** es organizar la enseñanza y garantizar el aprendizaje de un conjunto de conocimientos que permitan describir, explicar y actuar sobre la realidad. Conocer para transformar y transformarse, incorporar información mediante un proceso reflexivo y consciente de los hechos, conceptos, situaciones y experiencias para generar nuevas acciones y conceptualizaciones, nuevas actitudes a través de las cuales se pueden analizar problemas y diseñar posibles estrategias de solución.

Esta función se concreta a través de dos ejes complementarios: a) la función de construcción y reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta y b) la función de distribución equitativa de los saberes básicos.

La promoción de la construcción de saberes y reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que las personas asimilan en su vida paralela y anterior a la escuela, es un doble reto pedagógico con el que las instituciones educativas se encuentran en el proceso de transformación.

La tarea educativa debe provocar la construcción de nuevos saberes que sean socialmente significativos y la reconstrucción de los conocimientos y de la experiencia que los alumnos asimilan acríticamente en las prácticas sociales cotidianas, fruto en parte, de la influencia de los medios de comunicación social.

Es necesario considerar que cuando los niños ingresan al sistema educativo, lo hacen con abundante información sobre los diversos ámbitos de la realidad. Esta información, a veces fragmentada y distorsionada, crea determinadas concepciones que los mismos utilizan para explicar la realidad.

Es incumbencia de la escuela ofrecer situaciones en las que los alumnos analicen críticamente sus conocimientos espontáneos, sus intereses y actitudes condicionadas por el marco de las relaciones sociales. También es competencia escolar crear situaciones de enseñanza aprendizaje en las que los niños produzcan conceptos, reconozcan hechos, construyan datos, enuncien principios, es-

tablezcan procedimientos, asuman principios éticos, reconozcan el valor de las normas como patrones de conductas compartidas por los miembros de un grupo social.

En este sentido, la lógica de la diversidad y heterogeneidad se transforma en un instrumento clave que permitirá reconocer los saberes previos de los niños, los diferentes pareceres, y las actitudes asumidas según el contexto en el que se desenvuelven.

La función de distribución equitativa de los saberes básicos de la escuela permite a los sectores marginales de la población -tanto a los que tienen su origen en las clases sociales, como las marginaciones de grupos con capacidades diferentes- tomar conciencia de su propia circunstancia y elaborar proyectos de mejoramiento de la calidad de vida.

Esto implica sustituir la lógica de la uniformidad por la lógica de la diversidad. La función de distribución equitativa del conocimiento, se basa en un modelo didáctico flexible y pluralista que atiende las desigualdades de origen, de modo que el acceso al conocimiento público se adecue a las exigencias de los ritmos, intereses, motivaciones y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa ese conocimiento.

Es decir que, la igualdad de oportunidades que ofrece un diseño curricular de base, es sólo un principio necesario, pero su consecución exige un complejo reto pedagógico que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad organizativa en los centros educativos. Estos se caracterizarán por ser unidades operativas autónomas. Cada escuela deberá ser concebida como un proyecto intelectual e institucional dotado de la necesaria libertad de iniciativa para materializarlo. Como consecuencia de su autonomía se entiende que los establecimientos se insertarán en los medios local y regional, y funcionarán a partir de las condiciones de éstos. No se confinarán ahí. La educación tiene que mirar, siempre, más allá del horizonte temporal y local.

Sobre la educación escolar en y para la diversidad: tradicionalmente la función básica de la escuela ha sido la inserción del conjunto de los niños y jóvenes en una cultura homogénea independientemente de cuales fueran sus conocimientos previos, sus representaciones sobre las formas de vinculación individual y social, sus modos de comprender y actuar en el mundo y sus demandas educativas. Numerosas investigaciones en el campo educativo han demostrado la segmentación que las instituciones escolares han sufrido en su interior, debido a la discriminación de algunos sectores de la población. Pero la concepción de democracia como el derecho a la diferencia, unida al reconocimiento social y legal de otros patrones culturales, ha creado la necesidad de variar los tradicionales planteamientos de la escuela. La escuela puede ser una comunidad de vida democrática dedicada a potenciar de diversas formas a las personas y a la sociedad, espacio social en donde se aprenden los conocimientos y las habilidades ne-

cesarios para respetar la libertad individual, la convivencia de las diferencias y la justicia social.

Se trata de dar respuesta, desde la escuela, a lo que se propone como una sociedad abierta y democrática; esto es, aquella sociedad donde la diversidad no es un delito sino una riqueza; esto no significa desconocer diferencias reales de experiencia, condiciones de vida y poder.

Uno de los principales problemas que impiden la comprensión mutua y el espíritu de tolerancia entre los diversos sectores de la población es el etnocentrismo, las personas tienden a pensar que el único razonamiento *normal* es su *propio razonamiento cultural*. De esta manera es muy difícil aceptar otros patrones de comportamiento distintos de los propios. Las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa, ellas resultan de procesos y prácticas en la que los valores negativos han marcado profundamente las interpretaciones del mundo. No se trata de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de percibir y descubrir las distorsiones y analizar los procesos mediante los que la sociedad y los puntos de vista sobre ella se han formado, la comprensión de los mismos puede develar algunas de las formas en las que están distorsionadas. La educación tiene mucho que decir en relación con estos procesos formativos, desenmascarando los modos de comprender el mundo tergiversados por la superstición, el dogma, el fundamentalismo y la irracionalidad.

Una escuela basada en la lógica de la diversidad es la resultante de una sociedad pluralista, y el pluralismo es nota característica de la democracia. Hay que reconocer, sin embargo, que el terreno de la realidad no ha avanzado tanto como el de las ideas, pero el camino está tratado con fuerza y avanzar en él resulta ineludible.

Misiones, particular combinación de múltiples pueblos y culturas, presenta el serio desafío a la educación de construirse desde el respeto a la diferencia, integrando colectivos diversos, al tiempo que busca denominadores comunes que hagan factible la convivencia, porque el interculturalismo no puede confundirse con el relativismo absoluto en el terreno de los valores; si así fuera la educación resultaría imposible. Conocer la cultura de un pueblo y/o de un grupo supone acceder a los significados que las costumbres, monumentos y lenguajes tienen en la vida y las interacciones de los hombres. Supone conocer como construyen las personas y los grupos una representación del mundo a la vez que la incorporan y se sujetan.

Sin embargo, la forma de hacerlo deberá ser respetuosa con cada contexto cultural, puesto que sólo a través del propio convencimiento se podrá lograr un acercamiento de las diversas culturas hacia parámetros que son indudables avances en la vida personal y colectiva de los pueblos.

Una genuina educación en la diversidad va más allá de un respeto romántico y puntual por los diferentes significados y constelaciones de significados, confrontar los distintos discursos, que son los diversos modos de sentir, percibir, nombrar objetos, interacciones, producciones y comportamientos. La escuela de la diversidad, basada en el respeto mutuo, es escuela para todos.

El Niño

Interesa proponer una **concepción de niño** superadora de aquellas que han fragmentado tanto al niño real como al ideal de niño al que el sistema educativo aspiró a formar.

Si hoy, se pone en primer plano, la figura del niño como unidad y mismidad en la diversidad de sus percepciones, sentimientos, pensamientos y acciones, se contempla una **persona de carácter único e irrepetible**; entonces, es posible transformar las falsas antinomias irreductibles, - *niño natural o social, teórico o real, universal o particular, activo o pasivo, productor o producido* - en momentos de un solo proceso.

El niño puede ser caracterizado por su condición de pertenecer a una naturaleza muy peculiar: la humana, por ser humano es social, por ser social e histórico pertenece a una cultura, a una sociedad, a un grupo étnico, a una religión, dicha pertenencia integra su ser y su personalidad.

Aceptar la idea del niño como persona única y singular, capaz de desarrollar sus potencialidades motrices, cognitivas, sociales, expresivas, y éticas, significa superar la idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior hacia la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos, porque el desarrollo del niño se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación a la cultura.

Si el desarrollo de los niños está social y culturalmente mediatizado, entonces es necesario explicitar y proyectar conscientemente dicha acción de modo que se puedan detectar sus efectos y establecer su valor en el proceso de formación integral del nuevo ciudadano.

Las **imágenes** de los niños misioneros reflejan personas únicas, singulares y trascendentes, protagonistas críticos, creadores, curiosos y activos, capaces de desarrollar plenamente sus capacidades cognitivas, sociales, prácticas, éticas. Es la idea de persona que nace y renace, se hace, actúa e interactúa, es historia y es memoria, imaginación y sueños, proyecto, utopía y creación.

Personas con derecho a un proceso formativo integral y permanente, de las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia, a través del amor, conocimiento y trabajo.

estilos de vida, implica componer y descomponer

El Docente

Los **maestros y profesores** constituyen un sector de la sociedad en el que la modernidad pone de manifiesto una de sus más visibles contradicciones, operada a lo largo del siglo. En las etapas iniciales del desarrollo de los sistemas educativos, los docentes gozaban de un status y reconocimiento social elevado. Dicho reconocimiento social de la profesión docente estaba asociado, principalmente, a que los mismos eran portadores de un nivel de formación elevado en relación a los niveles educativos del común de los ciudadanos de su tiempo. A ello se sumaba que la remuneraciones eran relativamente decorosas, así como la existencia de un amplio consenso acerca de la importancia de la función social del sistema educativo y de la misión del maestro.

A lo largo del siglo estas condiciones se han modificado sustancialmente. Los salarios docentes han pasado a estar entre los más bajos de la escala de remuneraciones y el nivel de formación ha dejado de ser superior al común de los ciudadanos, por la expansión creciente de la educación media y superior. La profesión docente en sí misma se ha extendido. A ello debe agregarse la situación de crisis y deterioro de los sistemas educativos, todo lo cual configura una situación en la que la docencia ha perdido el prestigio y reconocimiento social de la que tiempo atrás gozó.

De la misma manera que la persona del niño, ha sido fragmentada por distintos supuestos teóricos, la figura del docente también ha pasado por un proceso de sucesivas y contradictorias demandas sociales y pedagógicas.

¿Cómo asignarle al docente un lugar más humano, más real y menos demandante?

Para sostener la visión del docente como **profesional del currículo**, es necesario que éste no solamente sea un “ejecutor” sino, también, un activo y crítico pensador de la construcción en la que está comprometido.

Ante todo, un diseño configura un proyecto educativo, su valor depende de que sirva para reflexionar sobre la acción pedagógica y ayude a distinguir las múltiples situaciones que el docente encuentra en el quehacer educativo.

A los profesores corresponde proporcionar la especificidad y anticipación que constituyen los grandes ejes de todo el discurso educativo. Los que pueden estimular el proceso desde la utopía ponderada, pero imprescindible. Desde la comprensión de que entre lo imposible hoy y lo posible mañana solo median, con gran frecuencia, dosis considerables de deseo, anticipación, acción, reflexión, sentimientos, voluntad y convicción.

Las **imágenes de los docentes profesionales** muestran maestros responsables que fundamentan su práctica en una opción de valores y en ideas que le

ayudan a clarificar las situaciones, proyectos y planes, así como las previsibles consecuencias de sus actos, los motivos por los que toma unas decisiones y no otras, puede argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, puede incorporar las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la realidad de la enseñanza institucionalizada, se capacita y actualiza permanentemente, como parte del propio ejercicio de su profesión.

Estructura del Sistema Educativo

Nivel Inicial

La Ley Federal de Educación legitima el reconocimiento que la sociedad le otorgó, al nivel inicial, en el hecho y en la experiencia social.

El nivel se define como un espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, donde socialización y juego se entran con la apropiación de contenidos educativos por parte del niño y se ocupa de la educación escolar del niño desde los 45 días hasta los 5 años de edad. Comprende el Jardín Maternal, para los niños de cuarenta y cinco días a 2 años y el Jardín de Infantes de 3 a 5 años.

El niño ingresa al sistema educativo a partir del Nivel Inicial. La escolaridad obligatoria comienza a los cinco años de edad.

Este nivel de escolaridad debe estar garantizado por el derecho de los niños a la educación. El estado, asegurará la oferta obligatoria del servicio educativo de 5 años y la progresiva extensión del mismo hacia edades inferiores.

El diseño curricular, como principio básico común y este nivel de enseñanza, fortaleciendo su zona de autonomía, resignifican el lugar del conocimiento y la intencionalidad pedagógica.

Objetivos de la Educación Inicial:

- 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/a 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 integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente.
- Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia.
- Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y am-

prácticas.

biental, mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias. (Ley Federal de Educación, 1993, Art. 13, inc. a, b, c, d, e)

La **Educación Inicial de la Provincia de Misiones** promoverá la formación integral y se orientará al desarrollo de:

- ⊕ La identidad personal, provincial, y nacional.
- ⊕ Sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo, en sus relaciones con los demás y con el conocimiento.
- ⊕ La formación de una imagen positiva de sí mismo descubriendo y conociendo las posibilidades y limitaciones de su cuerpo, logrando un creciente dominio de sus movimientos.
- ⊕ La creatividad y goce en las actividades de aprendizaje a través de diferentes formas de juego y expresión.
- ⊕ Conocimiento, utilización ampliación y goce de sus posibilidades expresivas en los diferentes lenguajes: literario, musical, plástico, corporal.
- ⊕ Vínculos de solidaridad, colaboración y respeto en las interacciones con otros.
- ⊕ Curiosidad, indagación crítica del ambiente que los rodea.
- ⊕ Hábitos de cuidado de su salud y prevención de accidentes.
- ⊕ La comunicación, cooperación y sentimientos de pertenencia al grupo, organización y comunidad.
- ⊕ La tolerancia a la frustración.
- ⊕ La comprensión y empleo de variedades de lenguaje adecuado a cada contexto comunicativo.
- ⊕ La comprensión de la función social de la lectura y la escritura.
- ⊕ Estrategias de planteo y resolución de problemas, de tratamiento de información y uso adecuado de materiales, herramientas, instrumentos y los medios tecnológicos de la actualidad.
- ⊕ Experiencias de vida relacionadas con el bien común, la verdad, la libertad, la justicia, la vida democrática.
- ⊕ Respeto por la vida en todas sus manifestaciones.
- ⊕ Pautas de cuidado del ambiente y los recursos naturales.

EDUCACION GENERAL BASICA

La Educación General Básica es obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad; está organizada en ciclos de tres años de duración cada uno y se la concibe como una unidad pedagógica.

El primer ciclo se centra en la adquisición de la lectura y la escritura, la comprensión y expresión de ideas, la comunicación mediante el uso del lenguaje escrito, las operaciones numéricas básicas y progresa en el estudio sistemático de los saberes de otros campos culturales; este ciclo supone el aprendizaje del mundo escolar reglado y organizado en tiempos y espacios, así como el reconocimiento de una organización social complementaria y distinta de la familia. Se presentan los interrogantes sobre los orígenes, la justicia, la equidad. Los procedimientos y las actitudes cobran mayor relevancia y esto contribuye a la reconstrucción de la experiencia del conocimiento.

El segundo ciclo afianza el conocimiento de la lengua y la matemática y complejiza gradualmente el estudio de las otras áreas del saber. La investigación se hace más rigurosa, las preguntas se transforman en problemas, se elaboran hipótesis de anticipación-acción, los intereses se vuelven más específicos y críticos. Se presentan con mayor diferenciación y complejidad las situaciones de estudio. Los conceptos, procedimientos y actitudes se discriminan para ser integrados en el marco de la formación integral.

Objetivos de la Educación General Básica

- a. Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes.
- b. Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus deberes y derechos y respetuoso de los demás.
- c. Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales.
- d. Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal.
- e. Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria.

- f. Adquirir hábitos de higiene y de preservación de la salud en todas sus dimensiones.
- g. Utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica.
- h. Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que mejor favorezcan el desarrollo integral como persona.

La **Educación General Básica de la Provincia de Misiones** formará integralmente a los alumnos, se orientará al fortalecimiento de las dimensiones que componen la persona al promover las siguientes áreas de desarrollo:

- ① **ética:** ello significa actuar de acuerdo con los valores asumidos como fundamentales para la realización plena como persona: el bien común, la verdad, la libertad, la justicia, reconociendo la dimensión trascendente del ser humano, en el marco de una sociedad democrática y participativa que admite afianzar vínculos de solidaridad y cooperación con otros.

Respetar la vida en todas sus manifestaciones y participar crítica y responsablemente en defensa de los derechos humanos, los deberes del ciudadano y el mejoramiento de la calidad de vida.

- ② **socio - político - comunitaria:** esto es, comprometerse en el fortalecimiento de la compleja identidad comunitaria, provincial, nacional, entendida como una unidad en la diversidad, en el contexto latinoamericano y mundial, valorando críticamente la realidad geográfica y el patrimonio histórico, cultural y social de la provincia y del país.

Participar responsablemente como miembro de una sociedad pluralista y democrática y de acuerdo con los principios de convivencia comunitaria.

Actuar coherentemente con una concepción que valore el significado individual y social del trabajo como instrumento de autorealización, de integración a la vida productiva y de desarrollo sostenido de la comunidad.

Emprender acciones en favor del cuidado de la salud personal y comunitaria y del uso creativo del tiempo libre.

- ③ **del conocimiento científico y tecnológico:** lo cual requiere disponer de esquemas de conocimiento que permitan ampliar su experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y acceder a sistemas de mayor grado de integración.

Conocer y comprender los avances tecnológicos para operar sobre la realidad material y social con el objeto de mejorar la condición humana.

Aplicar estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis, resolución de problemas y evaluación de soluciones en los principales ámbitos y sectores de la realidad.

Actuar a nivel individual y comunitario en la producción y mejoramiento del ambiente biofísico y del patrimonio cultural.

- ④ **de la expresión y comunicación:** significa saber seleccionar y utilizar, en diferentes contextos, lenguajes, símbolos códigos verbales y no verbales, como base de la organización lógica de las ideas y de la expresión de los sentimientos.

Disfrutar y apreciar las manifestaciones estéticas de carácter plástico, corporal, musical, literario, y utilizar armónicamente sus recursos expresivos.

ELEMENTOS DIAGNOSTICOS

El diagnóstico ayuda a conocer las condiciones en las cuáles el proyecto educativo se desarrolla. Permite contestar a la pregunta ¿en qué situación se enseña y se aprende?. A través de una constante recolección, sistematización y análisis de información, los datos se construyen entre la teoría y el hecho. La caracterización de la situación es el punto de partida y supone el reconocimiento de problemas, originados en la realidad, que motivan la acción de un conjunto de actores que tienen la intención de modificarlos. Este proceso de reconocimiento plantea los interrogantes ¿cómo fue?, ¿cómo es? ¿cuáles son las condiciones de realización? su contenido se refiere a desentrañar el origen, al momento de la creación, a los fundadores y a los sucesores, a acontecimientos que sobresalen y, a la vez, posibilita entender el presente con vistas al futuro y decidir sobre puntos de llegada deseables.

El Espacio Territorial

Misiones está ubicada en el sector noreste de la República Argentina y se introduce como una cuña entre Paraguay - al oeste - y Brasil -al norte y al este -. Al sudoeste limita con la provincia de Corrientes. El 90 % de sus fronteras son internacionales. Posee una superficie de 30.719 km. 2, lo que representa el 1,1 % del territorio nacional

Es un área cálida, con presencia de abundantes y uniformes precipitaciones, lo que la distingue de otras áreas con climas también cálidos pero más secos. Otra característica importante es la variabilidad de la temperatura a lo largo del año, la media oscila entre 15° y 26° C. A la acción de las elevadas precipitaciones y a la alta humedad, que impera durante todo el año, se suma la del rocío, que es muy intensa y mantiene en grado muy alto la humedad superficial del suelo.

Desde el punto de vista del suelo, la provincia está subdividida en nueve grupos: los seis primeros son

derivados del basalto, el séptimo de areniscas y los dos últimos provienen de terrazas pluviales. Los suelos derivados del basalto cubren las dos terceras partes del territorio provincial, y se distinguen por ser suelos rojos y arcillosos; son los más característicos de Misiones.

El agua junto a la vegetación fueron modelando el relieve a lo largo del tiempo, erosionando las capas de basalto en un proceso de alteración de los suelos rojos y arcillosos, de gran fertilidad aunque frágiles al extraer la vegetación; el relieve fue formando y modelando "sierras" cuyas orientaciones de laderas anuncian el paso de innumerables arroyos; el agua fue cortando las capas del suelo y a su paso busca salidas hacia las grandes cuencas del Paraná, Uruguay e Iguazú.

Es destacable la selva, el bioma que mejor define a su paisaje total; es la parte más llamativa de la vida vegetal con una riqueza florística que no se repite en ninguna otra zona del país.

El Proceso de Ocupación del Territorio Provincial:

El proceso de poblamiento de la provincia de Misiones es uno de los más interesantes dentro de la República Argentina, dadas las particulares características que le proporciona la celeridad y complejidad con que se produjo y sobre todo el tipo de mecanismo utilizado para ocupar el suelo. ***Muestra el origen multiétnico diferenciado, propio de Misiones.***

El *frente de colonización agrícola* fue decisivo en la organización del territorio. Los estudios antropológicos que se realizaron en la provincia afirman que los colonos que llegaron a estas tierras buscaban reproducir su "entorno natural - cultural" de origen con la mayor fidelidad posible.

En el proceso de ocupación territorial se distinguen tres etapas. La primera se inició a fines del siglo pasado y se extiende hasta principios de éste, organizada por el estado que distribuyó las tierras de acuerdo a normas precisas de la Ley Avellaneda de 1876. La colonización oficial delimita tierras con forma de cuadrícula, el patrón de asentamiento del damero, principalmente en la zona sur de Misiones. Este sistema creó parcelas iguales tanto en forma como en superficie, organizando la distribución con lógica geométrica y no geográfica, lo cual llevó a que algunas parcelas fueran aptas, otras verdaderos pedregales y otras sin acceso a los cursos de agua.

La segunda etapa se inicia hacia 1920 en la zona del alto Paraná con la colonización privada.

El acceso a la tierra se realiza desde el río, de modo que la subdivisión de las parcelas se adecua a los terrenos iniciándose el patrón lineal, el del camino de acceso y talado de la selva, que va diseñando un patrón de asentamiento de parcelas en franjas transversales a los cursos de agua.

La colonización privada no significó la desaparición de la colonización oficial que se transforma en provincial, cuando Misiones tiene administración de su territorio a partir del año 1953. En la década del '70 se realiza la colonización oficial (Ley 628) en el extremo nordeste de la provincia en "Andresito Guacurará" delimitada a partir de 1978.

Inmigrantes provenientes de Europa y etnias similares, procedentes de Brasil, conforman patrones de asentamiento comunes porque el espacio geográfico es parecido. El modelo de la estructura de la propiedad agraria constituyó un aspecto importante en el proceso de incorporación de la zona de frontera de Misiones al proceso de desarrollo capitalista de la Argentina.

El grueso de la colonización oficial se sitúa entre 1883 y 1927. A principios de siglo, la población de Misiones estaba constituida por rusos, austríacos, paraguayos, brasileños, galitzianos (polacos-ucranianos), italianos, alemanes, franceses y suizos franceses y un núcleo de criollos y argentinos de diversas provincias, españoles y aborígenes. Los polacos y ucranianos se difundieron por casi toda la provincia. Los alemanes de Misiones provienen de Brasil, otros de Alemania y otros del Volga o ruso alemanes que ingresan desde Brasil, donde formaban un grupo diferenciado del resto de los alemanes.

Con los años, el sistema planificado de distribución de las tierras fue desapareciendo y dio lugar a una ocupación espontánea e intrusiva de las tierras, situación que llevó a que en la actualidad los planes se orienten más hacia la regularización de la tenencia de la tierra que a la ocupación de nuevas tierras. Las colonias creadas a partir de esta ocupación espontánea, estaban constituidas por colonos provenientes del Brasil, expertos en los cultivos subtropicales y por los colonos de Misiones que, ya sea por agotamiento del recurso tierra, extinción del recurso explotado o por crisis de la producción, fueron generando movimientos de la población rural hacia otras zonas abiertas.

En los departamentos Guaraní y San Pedro se localizan las grandes extensiones fiscales y privadas. La zona se asocia a una topografía ondulada y suelos pedregosos no apta para las actividades agrícolas sino para la preservación natural, lugar en el que se sitúa la reserva Yaboti, de más de 200.000 ha. Este sector de la provincia es un enclave de selva, que se delimita con la frontera agraria de islas de ocupación de pequeños propietarios. La limitación de su avance se relaciona con la restricción de tierras aptas para la agricultura, al tener suelos pedregosos y con relieves de pendientes profundas.

En la zona sur, las condiciones naturales de las tierras bajas con suaves ondulaciones delimitan una zona de campo, con predominio de pastizales,

que alternan con bosques en galería, ríos y arroyos. Esta configuración territorial facilitó la penetración de

los jesuitas, el asentamiento de sus reducciones y más tarde la instalación de las colonias agrícolas.

La posibilidad de extraer productos forestales en la zona norte, origina la delimitación y surgimiento de las colonias agrícolas, de pueblos que dieron lugar a las ciudades de Eldorado, Montecarlo y Puerto Rico, cercanas al río Paraná, vía de comunicación entre los lugares de la región y la "pampa húmeda"; las barrancas elevadas y rocosas necesitaron de instalaciones especiales para los puertos. La planicie ondulada del Paraná presenta suelos profundos y de buena aptitud para los cultivos perennes que ahora se asocian a las forestaciones; en su conjunto la zona presenta consolidación en su organización socioespacial económica.

La Población y su Distribución Espacial

La población total de la provincia es de 790.325 personas, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991. Del total de la población censada, el 36,6 % - 289.377 personas - se ubicaba en zonas rurales, es decir que se hallaba dispersa o asentada en localidades de menos de 2000 habitantes. En el último período intercensal -1980 / 1991 - se observa una significativa disminución en la población rural, determinada en gran medida por un proceso de migración rural / urbana que determina una redistribución espacial en la provincia.

La concentración de la tierra para 1.988 (censo agropecuario nacional) da cuenta de la siguiente distribución: 35 % de la superficie en 52 explotaciones de más de 5.000 ha; las explotaciones de hasta 25 ha ocupaban el 11 % de la superficie y representaban más de la mitad de los establecimientos rurales.

Alrededor de 123.000 ha de tierras fiscales se encuentran ocupadas y con ello se advierten factores de marginalidad: la precariedad de los títulos y tenencia de la tierra; situación que se cambia paulatina y progresivamente dado que la cesión de títulos de propiedad es un proceso continuo en los últimos años.

Por otra parte, el 92,7 % de los productores ocupan superficies que no superan las 100 ha. y representa una tercera parte de la superficie total en explotación; esta franja tiene un predominio de productores medianos de tipo familiar.

Las explotaciones de más de 100 ha desarrollan actividades agrícolas tradicionales con sistemas de producción empresarial y las grandes propiedades, de más de 1.000 ha se dedican principalmente a la actividad forestal, yerbatera o tierras no ocupadas, de reserva para algún "uso potencial".

En la provincia de Misiones, casi un 60% de los plantadores de tabaco son ocupantes de tierras fiscales, en propiedades ajenas o intrusos en tierras pri-

vadas; esta situación de inestabilidad se convierte en una de las principales causas que explican el abandono del cultivo por parte del colono, situación que comenzó a revertirse a partir de la entrega de títulos de propiedad.

La *distribución espacial* de los asentamientos urbanos con 63% y rurales con 37%, explica los cambios ocurridos desde la década del '70 desde el sur y centro de la provincia a partir de la extinción de tierras. El desgaste de los suelos por la antigüedad de la ocupación anticipa los límites de los predios y los problemas económicos y sociales, acentuando las migraciones hacia el nordeste de la frontera política en los departamentos Guaraní, San Pedro y General Belgrano, por la altiplanicie que diseña el acceso de la ruta N° 14 y la N° 101.

La movilidad de la población actual se relaciona en parte, con el espacio territorial abierto a la ocupación aunque en tierras poco aptas para la agricultura, ínsulas pequeñas en medio de grandes superficies privadas y superficies para la preservación natural. Además, por los procesos de reconversión de las actividades primarias, asociadas a la concentración de tecnologías y de tierras se acentúa la desocupación de ciertos sectores de la producción y otros problemas que se relacionan con las crisis de precios y mercados de las economías agrarias. En síntesis, se asiste a un fenómeno de urbanización que se explica, en parte, por migraciones de naturaleza laboral.

Los efectos de la emigración rural a los espacios urbanos se confirman con el valor de las tasas de crecimiento urbano y rural con 48,5 0/00 y 2,7 0/00, respectivamente. Al analizar la redistribución espacial de la población se advierte un aumento de localidades de 1.000 a 2.000 habitantes y otras de 500 a 1.000 habitantes, ambas aglomeraciones, con mejores servicios, crecieron a una tasa del 60,5 0/00 y 88,6 0/00, respectivamente.

La redistribución urbano-rural muestra cambios significativos al comparar los censos de población de 1980 y 1991. El porcentaje de población urbana pasó de 50,4 % al 62 % en dicho período, cifra que corrobora la tasa de crecimiento urbana (48,5 0/00) respecto a la población rural con el 2,7 0/00.

La mayor concentración urbana se localiza en la zona sur y en el eje de la ruta 12, paralela al río Paraná. A nivel municipal, la redistribución del departamento capital es alta, el municipio de Posadas siguió creciendo y concentra más del 90 % de la población urbana, seguido por el municipio de Garupá y localidad urbana que con más del 60 % de la población, funciona como ciudad dormitorio de las actividades desarrolladas en el centro capitalino.

En el departamento Iguazú, el municipio homónimo, tiene casi el 100 % de población urbana; se destaca la concentración de Wanda con el 80 % y

Puerto Libertad con más del 83 % urbano, ambos se relacionan con la localización de la papelería ALPASA (Alto Paraná Sociedad Anónima) y la fuerte emigración rural con el abandono de tierras agrícolas a cultivos forestales.

Eldorado, Montecarlo, Puerto Rico, han acrecentado su población urbana en directa relación con los cambios de usos más extensivos ganaderos y forestales y la emigración rural por el cambio de tecnologías de los usos agropecuarios y forestales, la concentración de las tierras y la necesidad de acercarse a los servicios terciarios de los centros aglomerados y concentrados de población urbana.

Jardín América, con una tasa de crecimiento igual a la provincial, también acrecentó su población urbana, favorecida por la articulación con el centro de la provincia hacia Cainguás. El municipio de San Ignacio tiene en el centro urbano el 56 % de su población, en medio de grandes extensiones agropecuarias.

El departamento Apóstoles se corresponde con los municipios expulsores de la población rural pero redistribuida en los centros urbanos como San José, localidad que se articula con la ruta 14 y su población urbana creció en un 84 % (4.068 habitantes). En Concepción de la Sierra la población urbana es del 65 %, en medio de la producción ganadera y forestal.

En el nordeste de Misiones, las localidades de San Antonio, con (1.526 habitantes), Bernardo de Irigoyen (4.428 habitantes.), San Vicente y San Pedro han aumentado su población urbana, éstas dos últimas localidades son las de mayor tamaño, 8.600 y 7.100 habitantes respectivamente. En el área de la colonización de Andresito Guacurará el 53 % de la población es urbana.

Patrones de circulación y comunicación

Al analizar los corredores y ejes viales del Mercosur se observa una estructura espacial compleja de distintas escalas de relación; a nivel macro la escala bioceánica y a nivel micro los ejes viales de sentido oeste-este Asunción- Iguazú- hacia el Atlántico para aprovechar las condiciones geográficas del superpuerto de Río Grande en el Estado De Río Grande Do Sul.

Los puentes construidos se localizan en Puerto Iguazú-Foz Do Iguazú (Paraná, Brasil), al norte; al nordeste Andresito-Capanema; al este de San Pedro, Puerto Rosales-San Miguel Do Oeste (Santa Catarina, Brasil); al sudoeste Posadas-Encarnación (Itapúa, Paraguay)

Está en proceso de decisión la construcción de otros ductos sobre el río Uruguay como en el Soberbio-Pto Soberbio, Panambí-Vera Cruz, Alba Posee-Pto Mauá, San Javier-Pto Xavier.

En su conjunto, la definición se relaciona con la conveniencia de los enlaces ferroviarios con rutas

y redes camineras que integren los países del Mercosur y articulen los dos frentes oceánicos para acceder a la posición diferencial de los puertos de ultramar.

El Espacio Educativo

Establecimientos, Docentes y Alumnos

La provincia de Misiones cuenta con 956 edificios escolares estatales y 112 privados, tiene 909 establecimientos estatales y 113 privados. Las unidades educativas destinadas al Nivel Inicial son 500, de las cuales 430 son de gestión oficial y 70 de gestión privada, para la Educación General Básica la cifra se extiende a 861, discriminadas en 785 de gestión oficial y 76 de gestión privada, según el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos, del año 1994.

Cabe destacar que alrededor del 67 % de los servicios educativos ofrecidos se ubican en zonas rurales, es decir en poblaciones que no superan los 2.000 habitantes. Los restantes se distribuyen en zonas urbanas y urbano marginales.

El establecimiento es la unidad organizacional básica con dirección propia y planta orgánica funcional aprobada, que tiene por finalidad la prestación del servicio educativo. Estos servicios pueden organizarse en una o más unidades educativas. La unidad educativa forma parte del establecimiento y se corresponde con cada uno de los niveles de enseñanza que ofrece. Los servicios educativos se organizan mediante proyectos institucionales que atienden a las características de la población atendida.

Del total de unidades educativas de educación común, de gestión oficial existen 842 de jornada simple y 34 de jornada completa, mientras que las de gestión privada ascienden a 82 y 4 respectivamente.

Además, Misiones ofrece otros servicios educativos a través de 41 escuelas para adultos, 27 escuelas especiales, 14 aborígenes y 6 núcleos educativos de nivel inicial.

En el nivel inicial, los alumnos matriculados alcanzan a 21.684 niños, de los cuales 17.123 concurren a escuelas estatales y 4561 a privadas. Para atenderlos, la provincia destina 894 docentes en total, de los cuales 680 se desempeñan en instituciones estatales y 214 en privadas.

En el nivel de Educación General Básica, la matrícula asciende a 164.258, de los cuales 142.816 concurren a unidades educativas estatales y 21.442 lo hacen a privadas. Los docentes que se desempeñan en este nivel son en total 7.657; de los cuales 6.629 personas, trabajan en instituciones de gestión oficial y 1028 en instituciones de gestión privada. La relación resultante es de 25,4 alumnos por docente en el

Nivel Inicial y 21, 9 alumnos por docente en la Educación General Básica.

Cobertura, rendimiento y calidad

A comienzos de la década de los sesenta y en el contexto de los procesos de industrialización acelerada de la postguerra, surgen las teorías del capital humano que, a partir de la constatación de una importante asociación entre años de escolaridad y productividad de la mano de obra, postularon que el gasto educativo era una inversión que redundaría en mayor productividad de la economía y mejores ingresos individuales. El sistema educativo debía ya no sólo formar a los ciudadanos sino principalmente recursos humanos. En América Latina, ello se tradujo en políticas de ampliación de los servicios educacionales y en un conjunto de esfuerzos por adecuar la oferta educativa a los requerimientos del aparato productivo. Sin embargo a medida que la cobertura de los sistemas educativos se fue ampliando y se logró el acceso de sectores cada vez mas amplios apareció nuevamente un nuevo problema: el de la calidad de la enseñanza.

Si bien es indiscutible la trascendencia social y política de la ampliación alcanzada en la base social del sistema educativo, es también indiscutible que en buena medida el impacto social y económico de la ampliación de la cobertura ha sido neutralizado por la insuficiencia y obsolescencia de los aprendizajes que los alumnos incorporan en su paso por el sistema.

En los niveles educativos que se analizan, el servicio educativo se extiende por todo el territorio provincial; habiéndose expandido en los últimos diez años de esta manera: para el Nivel Inicial, se ha duplicado la matrícula atendida, lo que configura el 99% dentro de la gestión oficial y el 31% para la gestión privada; en la EGB el aumento de matrícula es del 25% en términos globales.

Puede decirse, en consecuencia que cuantitativamente, se han materializado esfuerzos para brindar equitativa y democráticamente los servicios educativos. En los últimos años el sistema ha ido ampliando su oferta en forma ininterrumpida, aunque no se ha podido evitar que quedaran fuera del servicio escolar sectores alejados de los centros urbanos o que padecen marginalidad social porque reciben menores ingresos. La desigualdad y la pobreza son factores que afectan no sólo el acceso, sino también la permanencia en la institución escolar y que se expresan regularmente en resultados precarios y frustrantes del rendimiento del alumno en la escuela o en su abandono.

El sistema educativo se encuentra inmerso en una profunda crisis, tanto en lo que se refiere a su realidad cuantitativa como a la calidad de su acción y resultados. En el 3^{er}. Operativo Nacional de

Evaluación de la Calidad del año 1995, destinado
a

medir competencias lingüísticas y matemáticas de los alumnos de tercero y séptimo grado de la provincia, se obtuvieron los siguientes resultados, que se expresan en porcentajes:

- ⊕ tercer grado - área Lengua: el 53,30% representa el total de respuestas correctas, el 58,77 % corresponde a la población urbana, de este porcentaje el 56, 04 % representa las respuestas correctas elaboradas por alumnos del sector estatal y el 68, 94 % al sector privado, mientras que el 45, 22 % del porcentaje total de respuestas correctas corresponde a la población rural.
- ⊕ tercer grado - área de Matemática: el 53,13 % representa el total de respuestas correctas, el 56, 37 % corresponde a la población urbana, de este porcentaje el 53, 63 % representa las respuestas correctas elaboradas por alumnos del sector estatal y el 66, 60 % al sector privado, mientras que el 48, 34 % del porcentaje total de respuestas correctas corresponde a la población rural.
- ⊕ séptimo grado - área Lengua: el 51, 23 % representa el total de respuestas correctas, el 56, 17 % corresponde a la población urbana, de este porcentaje el 53, 26 % representa las respuestas correctas elaboradas por alumnos del sector estatal y el 65, 29 % al sector privado, mientras que el 41, 19 % del porcentaje total de respuestas correctas corresponde a la población rural.
- ⊕ séptimo grado - área Matemática: el 40, 94 % representa el total de respuestas correctas, el 45, 20 % corresponde a la población urbana, de este porcentaje el 43, 51 % representa las respuestas correctas elaboradas por alumnos del sector estatal y el 50, 49 % al sector privado, mientras que el 32, 29 % del porcentaje total de respuestas correctas corresponde a la población rural.

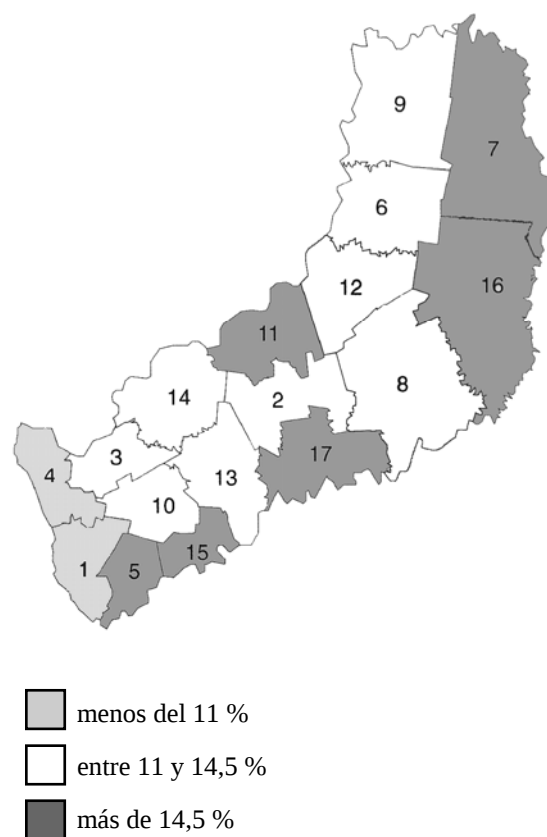
Las mayores dificultades se observaron en resolución de problemas, manejo de términos y símbolos, conceptualización y comprensión lectora. Los resultados de ambas áreas se encuentran por debajo de la media nacional.

Entre los principales problemas, de orden cuantitativo, debemos señalar las cifras que caracterizan la educación en la provincia, ellas indican que:

- ❖ de la población de 5 a 24 años, el 64% asiste a un establecimiento educativo mientras que un 4% nunca asistió
- ❖ la población que asiste se distribuye de la siguiente forma: 5% en nivel inicial, 71% en EGB, 20% en medio, 2% en superior no universitario y 2% en universitario.
- ❖ la tasa de extraedad de nivel primario por año de estudio es aproximadamente el 52%

- ❖ la tasa neta de escolarización en primer grado alcanza el 77, 5%, mientras que en primer año del nivel medio sólo llega al 21, 9%
- ❖ la población que puede clasificarse por debajo de un determinado umbral de ingreso y de insatisfacción de las necesidades básicas alcanza el 32, 8%
- ❖ en la población de 10 años y más el 8,30 % son analfabetos
- ❖ la deserción en el nivel primario es de 19,5 %
- ❖ la repitencia en el nivel primario es de 12,1 %

Porcentajes de repitientes en el nivel primario según departamento.



- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. Apóstoles | 9. Iguazú |
| 2. Cainguás | 10. Leandro N. Alem |
| 3. Candelaria | 11. Gral. San Martín |
| 4. Capital | 12. Montecarlo |
| 5. Concepción | 13. Oberá |
| 6. Eldorado | 14. San Ignacio |
| 7. Gral. M. Belgrano | 15. San Javier |
| 8. Guaraní | 16. San Pedro |
| | 17. de Mayo |

Como se observa la expansión educacional estuvo acompañada por un importante deterioro de la calidad académica en el conjunto del sistema edu-

cativo, dado que no se instrumentaron políticas indispensables para transformar una educación para pocos en una educación para muchos, tales como la capacitación masiva de docentes o la renovación de los sistemas pedagógicos. En virtud de ello el proceso de democratización educativa tuvo como contrapartida una disminución considerable del conocimiento transmitido produciéndose así una suerte de *ritualización* de la enseñanza.

Organización y gestión institucional

La categorización de la institución escolar obedece a un criterio cuantitativo como es la matrícula. En función de ella se determina la categoría de una escuela, que responde a la siguiente escala:

Personal único: un cargo de director - maestro y grados acoplados.

Tercera categoría: un cargo de director - maestro y cuatro cargos docentes; tiene grados acoplados.

Segunda categoría: dirección libre y hasta nueve secciones de grado.

Primera categoría: dirección y vicedirección / es con más de nueve secciones de grado.

Este criterio de organización de las instituciones educativas responde a un modelo antiguo que no toma en cuenta ni la evaluación de la población que asiste a la escuela, ni la calidad de la oferta pedagógica.

La estructura organizativa de la institución escolar no está adecuadamente articulada y la dimensión central es la administrativa, subvaluándose las dimensiones pedagógica y sociocomunitaria. Desde el orden legal y formal predomina un orden de conducción y un orden de ejecución jerárquico y piramidal. La información fluye en sentido descendente. Habitualmente, en las instituciones se crean circuitos de comunicación a través de una red informal de articulaciones individuales que se asientan en la interacción espontánea de sus miembros. A pesar de ello, la provincia tiene una característica especial y es que los docentes misioneros, si bien mantienen relaciones jerárquicas, tienen posibilidades de encuentros informales, por ejemplo la Fiesta Provincial del Docente, evento que facilita la comunicación y el intercambio de experiencias.

La institución escolar es heterónoma en cuanto a la selección y designación de personal docente y de otro tipo de recursos humanos, dado que se realizan en instancias ajenas a la escuela. Tampoco tienen autonomía para el manejo de recursos financieros. En lo que respecta a las definiciones curriculares, existe un nivel de definición curricular situado en la escuela, pero no siempre es posible incorporar contenidos y experiencias porque se encuentra desprovista de los medios y los instrumentos para hacerlo.

Las referencias anteriores alcanzan para ilustrar una situación que pone de manifiesto el deterioro

de la función específica de la institución escolar: distribuir conocimientos socialmente significativos. Las causas del deterioro han sido múltiples, pero entre ellas cabe destacar:

- a) la inadecuación de las prácticas pedagógicas e institucionales a las características de los nuevos destinatarios sociales incorporados al sistema,
- b) la obsolescencia de los contenidos impartidos por el sistema en relación a los cambios en el entorno social, cultural y económico y a los avances científicos y tecnológicos,
- c) la falta de adecuación de las modalidades de organización y gestión de los sistemas educativos
- d) el deterioro de la inversión estatal en educación y la insuficiencia de los recursos materiales para atender a un contingente cada vez mayor de educandos,
- e) la inexistencia de políticas orgánicas y consistentes de capacitación, profesionalización y jerarquización del cuerpo docente.

La situación descrita no debe paralizar la voluntad y decisión de asumir y enfrentar los problemas. Por el contrario, éstos deben convertirse en datos imprescindibles para dotar de una base realista a la tarea propuesta, subrayando la necesidad y urgencia de iniciarla y desarrollarla cada vez con mayor extensión y profundidad.

Nuestra educación no ha funcionado bien; sus programas y sus métodos han llegado a mostrarse inadecuados, de modo que sus resultados no suscitan hoy, entusiasmo. Y sin embargo, a pesar de estos inconvenientes ha subsistido, en la orientación que la ha marcado, durante más de un siglo y subyacen elementos realmente valiosos, ejemplos igualmente perdurables, fundamentos dignos aún de aliento. En verdad, los pueblos nunca dan vuelta súbitamente una página; nunca, aunque se lo propongan, hacen borrón y cuenta nueva.

El pasado es obstinado y para superarlo primero hay que asumirlo. No hay porqué negar ahora sus aportes fecundos ni razón alguna para resignificar las aportaciones originales. Hacerlo equivaldría a renegar de la historia, a cerrar nuestro espíritu a la incitación de las nuevas grandes aventuras. Pero no basta con entender el presente y advertir en él al pasado, también hay que analizar cómo será el tiempo que iniciamos, que tendencias económicas, sociales y políticas se fortalecerán en nuestra tierra y en el mundo; que dirección podemos advertir para el desarrollo educativo y cultural, con la finalidad de hallar los caminos adecuados que aseguren la afirmación de la propia identidad y el sentido del cambio deseado.

Se puede afirmar que, de la misma manera que la utopía de la universalización de la escuela primaria, generada a fines del siglo XIX, fue la base

sobre la que se construyeron los sistemas educati-
vos de la

región a lo largo del siglo XX, sobre el final de éste parecen estar dadas las condiciones para el surgimiento de una nueva utopía, la de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, utopía que podría constituirse en la idea fuerza aglutinadora de los consensos sociales y políticos indispensables para el desarrollo de nuestros sistemas educativos en el próximo siglo.

En este sentido, a través de la educación hay que estimular esencialmente una actitud de afirmación

común, de afirmación nacional, de orgullo por lo construido y lo sembrado, de confianza en las fuerzas del conjunto, de solidaridad generosa, de búsqueda infatigable del camino dentro de un diálogo con respeto y comprensión. Actitud paciente pero no resignada, es decir, paciente en la espera de los resultados, pero no indolente en el cumplimiento de los deberes por alcanzarlos. Actitud que permita lo antes posible alinear fuerzas y esperanzas en el trabajo por el destino común.

ENCUADRE PEDAGOGICO DIDACTICO

Si la tarea propia del sistema educativo, es enseñar, el paso inicial es decidir con que características se define la ciencia o el conocimiento que organizan la estructura curricular. En este sentido, si se desea personas con pensamiento crítico y creador, es necesario sustituir la ciencia entendida como un conjunto de verdades absolutas y acumulativas por una concepción más dinámica según la cual las teorías científicas que se van sucediendo a lo largo de la historia son modelos explicativos parciales de determinados aspectos de la realidad. Para entender el presente resulta muy útil reconstruirlo a partir del pasado y esto lleva a reflexionar sobre la génesis de los objetos de la cultura.

Toda propuesta curricular es tributaria de una determinada manera de entender los procesos de aprendizaje y concebir a la persona que aprende; e inversamente, concepciones distintas del aprendizaje escolar dan lugar a propuestas curriculares netamente diferenciadas.

Esto significa que la **concepción de aprendizaje y la concepción de enseñanza**- intervención pedagógica - que contribuyen a articular una propuesta curricular son aspectos íntimamente vinculados.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. El conocimiento es fruto de la elaboración personal, resultado de un proceso interno de pensamiento en el curso del cual la persona coordina entre sí diferentes nociones, atribuyéndoles un significado, organizándolas y relacionándolas con otras anteriores. Este proceso es inalienable e intransferible, nadie puede realizarlo por otra persona.

La concepción constructivista de la intervención pedagógica propone que la acción educativa intenta incidir en la construcción de esquemas de conoci-

miento de los alumnos. Para ello se crearán condiciones favorables en las que los niños relacionen significados a significantes y construyan conocimientos, lo más correctos posible, en la dirección marcada por las intenciones que guían la educación escolar.

Adquiere particular importancia la interacción social, ya que las posibilidades de conocimiento de una persona no se agotan en lo que puede hacer por sí solo, sino que necesita la ayuda de otros, por ejemplo el maestro y/o sus compañeros más avanzados.

La interacción social es favorecedora del desarrollo cognitivo, práctico, social y ético del alumno mediante la discusión e intercambio de opiniones, como así también la confrontación de representaciones. Sobre todo si se propicia como estrategia educadora la creación de grupos en los que se combinen alumnos con diversos conocimientos sobre determinados temas.

Al considerar al aprendizaje como un proceso de construcción mediado por variables internas, no basta con presentar a los alumnos un contenido para que lo aprenda, sino que la enseñanza se planteará como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer ese proceso de construcción interna, en función de las concepciones o ideas previas de los alumnos.

Sobre este tema es importante resaltar lo que numerosas investigaciones han demostrado:

- ✎ Que no sólo los niños poseen concepciones espontáneas, sino también los adultos, y esas concepciones sirven para interpretar la realidad que lo rodea.
- ✎ Que esas concepciones son persistentes y resistentes a la instrucción, es decir no son fácilmente modificables por el valor afectivo que tienen.
- ✎ Que estas ideas espontáneas tienen regularidades y existen pocas diferencias individuales, por lo tanto el docente podrá predecir los obstáculos que va a encontrar a la hora de dar determinados contenidos.

En este marco se hace evidente el papel del error en la construcción del conocimiento, puede ser testimonio de la apertura del pensamiento hacia nuevos posibles. La tarea no consiste en desterrar el error de entrada, es decir que los alumnos no cometan errores, sino que se enfrenten a los mismos, para que adquieran estrategias de resolución de los mismos.

La **adquisición del conocimiento** debe basarse en la comprensión, a través de relaciones significativas entre lo que ya conoce y la nueva información. Pero la función de la enseñanza no es sólo que el alumno comprenda, sino también que pueda utilizar y aplicar lo aprendido a distintas situaciones

La **ayuda pedagógica** fundamental es la que crea las condiciones para que se produzcan interacciones entre el docente, el alumno y el objeto de conocimiento y, además, se orienta hacia la dirección señalada por los objetivos de la educación escolar.

Es importante agregar lo relativo a los aspectos afectivo-motivadores - un poco olvidados por los planteamientos constructivistas - implicados en el aprendizaje; porque, parafraseando a sabios pensadores, **el corazón tiene razones que la razón no alcanza a comprender**. Por lo tanto, el maestro no puede desatender este fundamental e importante componente afectivo - motivacional del aprendizaje escolar.

El aula y la escuela constituyen un ambiente rico y complejo; por ello el docente investigador de situaciones escolares, deberá tener en cuenta los factores que intervienen en los procesos cognitivos y afectivos implicados en la enseñanza - aprendizaje; a partir de la reflexión sobre los mismos.

El **juego** es una necesidad vital, una pulsión, una actividad natural y espontánea vivida como ficticia.

Es una acción que compromete afectiva, social, cognitiva y motrizmente al niño.

Este juega por el placer de jugar. Es una forma de intentar equilibrar el principio del placer y el principio de realidad. En ese equilibrio, precisamente, es donde se encuentra la regla del juego, fundamento basal de la actividad lúdica. Pero ella, a su vez, sólo existe en tanto es jugada. La importancia de esta actividad, se relaciona con sus funciones en la estructuración de la personalidad infantil.

El juego permite al niño: explorar, descubrir, expresar sentimientos, comunicarse con otros, controlar ansiedades, establecer contactos sociales, adquirir experiencias, desarrollar la imaginación, resolver situaciones problemáticas, estructurar el lenguaje y el pensamiento. De modo que se convierte en un recurso importante para aproximarse al conocimiento de la realidad e integrarse socialmente. El juego es conducta autónoma, no es copia.

Por todo ello, será la base sustantiva sobre la cual el docente planificará sus propuestas de trabajo.

El docente puede enseñar, determinados contenidos escolares, mediante propuestas lúdicas y el niño puede aprender durante el desarrollo de actividades lúdicas.

El niño puede enseñar a través del juego y el maestro puede aprender jugando.

ARTICULACION

El sistema educativo es una totalidad, constituida por partes -ciclos y niveles de enseñanza- relacionadas entre sí. Cada una de ellas tiene identidad y función específica y propedéutica.

En forma paradójica, el alumno es el mismo, quien atraviesa por distintos momentos de desarrollo evolutivo y madurativo.

La articulación es un hecho pedagógico intencional necesario para evitar las discontinuidades y fracturas entre los diferentes trayectos, en razón de atender a la mismidad del niño que transita por los diferentes niveles del sistema.

La problemática de la articulación debe pensarse didácticamente y en este sentido es necesario reflexionar sobre los aspectos básicos que aseguren la coherencia y continuidad entre los niveles y ciclos de enseñanza, porque cada etapa en la vida del niño se diferencia de la anterior, pero se articulan en un proceso gradual y continuo.

La articulación entre el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB, supone una comunicación de doble

vía entre ambos niveles, que se sustente en criterios comunes. Una retroalimentación permanente basada en un proyecto educativo global.

La articulación es responsabilidad de todas las instancias del sistema educativo e incluye para su tratamiento, las dimensiones de lo institucional, lo metodológico, los contenidos a enseñar, los modelos didáctico-pedagógicos.

Este diseño propone para ambos niveles la misma estructura curricular, sustentada en los mismos principios básicos y la continuidad en el desarrollo de los contenidos educativos, con una visión prospectiva de la propuesta pedagógica que garantice la gradualidad de los aprendizajes.

La unidad escolar, debe generar proyectos curriculares que atraviesen más de un nivel de enseñanza, ésto exige un contacto efectivo entre las instituciones de ambos niveles, que debe materializarse en armoniosas relaciones vinculares que aseguren la continuidad en todas las dimensiones del proceso.

Para fortalecer los espacios de articulación será necesario generar, propiciar, promover, momentos de intercambio, de consenso y construcción de programas de acción interniveles que impliquen la participación de equipos de trabajo integrados. Acordar criterios de distribución del tiempo y del espacio que posibiliten la integración entre alumnos y docentes de ambos niveles, ya sea en el desarrollo de actividades de los niños como de los docentes.

La articulación no implica que cada nivel pierda su identidad, sino que tomará como punto de partida los saberes previos, el valor del diagnóstico y el seguimiento del alumno en su proceso de aprendizaje. La articulación de contenidos deberá atender la relación entre las competencias preparatorias para otras competencias, que vayan ampliando los saberes en una espiral cada vez más compleja y profunda. Esto implica trabajar en la zona de desarrollo próximo para ir generando nuevas zonas.

La apertura de las vías naturales de comunicación entre las instituciones, les permite cumplir con sus funciones propias y propedéuticas, favoreciendo la igualdad de oportunidades de los alumnos para permanecer, circular y egresar del sistema educativo.

Para el nivel inicial: los contenidos se presentan en cinco campos de conocimiento, éstos son: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Naturales y

Tecnología, Educación Artística y Educación Física.

Cada uno de ellos presenta ejes organizadores del conjunto de contenidos. Cada eje posee un nombre que enuncia los conceptos propios del área, los procedimientos y las actitudes vinculados con esos conocimientos.

Formalmente, cada área consta de:

- ✦ una fundamentación, en la que se explica por qué y para qué enseñar.
- ✦ una síntesis explicativa de los ejes y su organización
- ✦ el alcance y la secuencia de contenidos para los cinco años.
- ✦ un conjunto de expectativas de logro que señalan las competencias deseables de alcanzar al finalizar el nivel.

Para el primero y segundo ciclo de Educación General Básica: los contenidos se presentan en ocho campos de conocimiento, a saber: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana.

Cada uno de ellos contiene ejes organizadores del conjunto de contenidos propios de cada área. Cada eje posee un nombre que enuncia los conceptos propios de cada área, los procedimientos y las actitudes vinculados con esos conocimientos.

Formalmente, cada área consta de:

- ✦ una fundamentación, en la que se explica por qué y para qué enseñar;
- ✦ una síntesis explicativa de los ejes y su organización;
- ✦ el alcance y la secuencia de contenidos por año y/o por ciclo;
- ✦ un conjunto de expectativas de logro que señalan las competencias deseables de alcanzar al finalizar el ciclo; constituyen resultados muy concretos sobre los procesos de apropiación de conocimientos.

Es importante aclarar que los criterios de acreditación definen evidencias de aprendizaje que no reflejan la totalidad del mismo, por ser recortes artificiales en el proceso de aprendizaje del alumno. En este diseño curricular se enuncian lineamientos de acreditación por ciclo, le corresponde al tercer nivel de concreción curricular elaborar los criterios de promoción por año.

CONTENIDOS PROPUESTOS

Los **contenidos** propuestos responden a la pregunta **¿qué enseñar y aprender?** Presentan la selección de conceptos, procedimientos, valores y actitudes, que en un momento determinado, se considera que

deben ser aprendidos y enseñados en el sistema educativo. Los contenidos pueden ser: hechos, datos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes.

- a. un concepto designa un conjunto de objetos, sucesos o símbolos que tienen ciertas características comunes.
- b. un principio es un enunciado que describe cómo los cambios que se producen en un objeto, suceso, una situación o un símbolo - o en un conjunto de ellos - se relacionan con los cambios que se producen en otros objetos, sucesos, situaciones o símbolos. Se utilizan como sinónimos de principios los términos regla y ley.
- c. un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir orientadas a la consecución de una meta. Es necesario que se sucedan en un cierto orden. Se utilizan como sinónimos los términos destreza, técnica, método y estrategia.
- d. un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación.
- e. una actitud es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Las actitudes traducen, a nivel conductual, la mayor o menor adhesión a normas, principios y valores.

Según estas definiciones, clasificamos los contenidos en:

- ↳ conceptuales: es imprescindible relacionarlos y contextualizarlos; quebrar linealidades y establecer redes, mapas y/o esquemas de conceptos.
- ↳ procedimentales: es imprescindible distinguirlos claramente de las actividades de aprendizaje que realizarán los alumnos y de las estrategias de enseñanza que utilizará el docente.
- ↳ actitudinales: es imprescindible explicitarlos claramente porque la escuela ha recuperado esta función que estaba desdibujada.

Esta tipología es un dispositivo didáctico, por ello es necesario considerar que los conceptos en un momento se pueden transformar en procedimientos y viceversa. Cada conjunto de contenidos lleva en su interior una estructura informativa que le es propia al campo de conocimiento del cual proviene, por lo tanto conviene recordar que para enseñarlos, a veces es mejor iniciar el proceso por las estrategias y otras veces estas mismas estrategias son conceptos que generan otros procedimientos.

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. Su tratamiento requiere del aporte de las áreas curriculares y de una lógica espiralada, ya que deben ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad, según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar

en el nivel de cada institución escolar. Las características básicas de los temas transversales son:

- ⊕ atienden a aspectos fundamentales para la educación integral de la persona
- ⊕ conectan con las preocupaciones y necesidades de la sociedad
- ⊕ presentan una visión global e interrelacionada del saber
- ⊕ ponen en primer plano la formación de actitudes, construcción de normas y valores

La formación ética y ciudadana del niño materializa y acerca los ideales educativos a lo posible. Además, constituyen un espacio importante para que los alumnos aprendan y despierten su curiosidad por otras formas de vida, valores, lenguas y razas existentes en su comunidad, provincia, nación y el mundo. Los contenidos que se ofrecen cobran una especial funcionalidad y aparecen ante los alumnos como algo valioso y útil para resolver problemas reales, conectan teoría y práctica. Se trata de adquirir saberes y competencias que permitan no sólo discernir qué es bueno, sino además saber por sí mismo por qué es bueno.

Los contenidos de enseñanza que el currículo propone están mediatizados por criterios que se desprenden de la lógica del niño, la lógica didáctica y la lógica de la ciencia. En otros términos, esto significa tener presente las posibilidades de conocimiento que el alumno tiene y potenciarlas a partir de la intervención pedagógica. A esta conjunción corresponde agregar los cursos de acción que se han elaborado en la producción del conocimiento en el campo científico.

Los contenidos, como nuevo material de aprendizaje, requieren ser potencialmente significativos, es decir que posibiliten la construcción de significados. Estos últimos se construyen cada vez que se establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que se aprende y lo que ya se conoce. Para ello, los contenidos deben poseer una estructura interna y dependen de la manera en que sean presentados al alumno, para que éste pueda insertarlo en una red de significados ya construida en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje.

Estas condiciones son necesarias pero no suficientes para que el alumno construya dichas redes, aún se requiere que el mismo tenga una actitud favorable para el aprendizaje. Aquí adquieren relevancia las intervenciones del docente para regular el proceso de relaciones sustantivas entre lo viejo conocido y lo nuevo por conocer.

En la medida en que los contenidos establecen redes de significados, se incrementa la capacidad del alumno para establecer nuevas relaciones entre hechos, datos y conceptos, es decir que el aprendizaje posee un valor funcional en el sentido que genera nuevas redes de significados.

Lo dicho puede ser enunciado en los siguientes criterios para seleccionar, organizar y formular tanto los contenidos del diseño como los de los proyectos institucionales, ellos son:

- ❶ **Significatividad social:** esta orientación hace referencia a la importancia para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población. Esta orientación no significa caer en un pragmatismo utilitarista, ya que no hay mayor significatividad social que la que pueden tener las competencias asociadas con los procesos cognitivos complejos. Todas ellas implican, sin embargo, un dominio fecundo de contenidos procedimentales, tales como buscar, registrar, organizar, analizar, utilizar y evaluar críticamente la información.

La significatividad social no se agota en lo que cada generación selecciona como relevante, sino que se extiende a valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad, para posibilitar a toda la población su plena realización como persona y el respeto y cuidado del

medio ambiente, valores que deben ser patrimonio de nuestro acervo cultural.

La búsqueda de la significatividad de los contenidos debe orientarse también a recuperar la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, así como a incorporar los cambios que surgen de las demandas del presente y futuras, favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.

- ② **Extensión y profundidad:** en la selección de contenidos será imprescindible abandonar el afán de abarcarlo todo, por el de elegir aquellos en términos de su potencia educadora. Este criterio resulta imprescindible por la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos en las distintas disciplinas científicas, que han transformado la ilusoria pretensión de “enseñar todo a todos” propia del enciclopedismo.

La selección de contenidos requiere realizar las necesarias priorizaciones. Es necesario discriminar los contenidos que sólo pueden aprenderse en la escuela de aquellos que las nuevas formas de la cotidianidad social, en un mundo altamente tecnificado, pueden poner a disposición de los alumnos fuera de la escuela. Es imprescindible encontrar un punto de equilibrio entre la sobrecarga de contenidos y la persistencia de omisiones significativas.

Es preciso que tanto la elaboración curricular jurisdiccional como la planificación institucional tengan en cuenta que las poblaciones escolares con necesidades insatisfechas dependen, especialmente, de la riqueza de los contenidos que la escuela brinde.

- ③ **Integración y totalización:** la orientación general de la educación hacia la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal exige que sea posible establecer conexiones de sentidos entre los diferentes contenidos incluidos en los currículos.

Los contenidos promoverán la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como puntos de partida para la construcción de nociones teóricas. Este afán integrador implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer, entre los conocimientos que conceptualizan una realidad y sus ámbitos de aplicación y retroalimentación permanente. Es imprescindible no fragmentar las propuestas al punto que su aprendizaje sólo pueda tener lugar a través de la repetición para el caso de los conceptos y la imitación para el caso de los procedimientos y las actitudes.

- ④ **Articulación horizontal y vertical:** la atención a ambos modos de articulación permitirá el me-

jor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos, evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva.

La articulación horizontal implica que los conceptos, procedimientos y valores se conecten entre sí, garantizando la coherencia al interior de cada campo o área curricular y en la totalidad de los campos o áreas curriculares.

La articulación vertical significa facilitar y garantizar propuestas curriculares jurisdiccionales e institucionales que tengan en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos, así como la movilidad de la población escolar.

Una manera de contribuir a esta doble articulación es la clara explicitación de los contenidos, en especial los procedimentales, pues a partir de su dominio los alumnos podrán compensar eventuales diferencias en sus adquisiciones conceptuales.

En el caso de los contenidos valorativos - que deben estar siempre presentes-, se tendrá en cuenta que su coherencia no dependa sólo de la articulación horizontal y vertical, sino de su significatividad social.

- ⑤ **Actualización:** el vigor de una propuesta de contenidos en la sociedad actual reside en su permanente revisión. Los contenidos seleccionados deberán estar actualizados, no sólo por ser representativos del conocimiento disponible más novedoso, sino por tener en cuenta los cambios en la lógica de creación de nuevos conocimientos. El criterio de actualidad se ha aplicado generalmente a la incorporación de conocimientos y no para la inclusión de metodologías y procedimientos. Por ello hay que tener verdaderamente en cuenta que la orientación de la actualización demanda una reflexión acerca de la organización de conocimientos, procedimientos y valores, y conduce a plantear la necesidad de la articulación entre las disciplinas, ya que sus límites resultan cada vez mas borrosos, y en algunos casos se han modificado, permitiendo también otras formas de organización de los contenidos.

Los contenidos deberán presentarse como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, como lo constata la población, especialmente en los niños y jóvenes, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicando provisoriamente con distintas hipótesis, abiertos a los nuevos descubrimientos. La formación en competencias para operar sobre la realidad y el aprendizaje de pro-

cedimientos variados y combinables para el desarrollo de las potencialidades humanas, genera condiciones que permiten el acompañamiento de dicho proceso de cambio y al mismo tiempo la producción de oportunidades.

- ⑥ **Apertura:** los contenidos deben presentarse abiertos en distintos sentidos. La apertura debe permitir, en el marco de una clara identidad personal, familiar, local, regional y nacional, el conocimiento libre de prejuicios y respetuoso de otras formas de vida y resolución de situaciones. Esta actitud ecuménica debe estar presente en la consideración de toda la problemática, sea ésta de la localidad, la región, el país o el mundo y provenga de diferencias étnicas, religiosas, de nacionalidad, clase social o concepción del mundo.

Al mismo tiempo, deben poder aplicarse en diversas situaciones, asociarse creativamente para realizar producciones, constituirse en herramientas útiles para la resolución de problemas reales y simulados y configurarse como claves para la comprensión de la realidad cercana y lejana en el espacio y en el tiempo.

- ⑦ **Jerarquización:** desde la perspectiva de la selección de contenidos, la jerarquización opera con un criterio que se complementa con varios

de los enumerados anteriormente. La jerarquía, en este caso, estará dada por el grado de “significatividad social”, “extensión y profundidad”, “integración y totalización” y “actualización” de los contenidos.

- ⑧ **Claridad y sencillez:** los contenidos son un conjunto de enunciados de orientación para los funcionarios, para los directivos, para los docentes y también para los padres y los alumnos. Esto implica que en su formulación se deben evitar los tecnicismos que no resulten imprescindibles en términos de precisión.

Los contenidos formulados con sencillez suelen ser los que tienen incorporados un más amplio nivel de reflexión, han sido puestos a prueba entre un número y una variedad mayor de agentes y actores educativos y tienen mayor potencialidad transformadora de la práctica cotidiana. Es por eso que este aspecto debe ser cuidadosamente tenido en cuenta, ya que es condición para el diseño y desarrollo curriculares posteriores y para la comunicabilidad a la sociedad, que es hoy factor fundamental en términos de verificación de la calidad y pertinencia de lo que se enseña.

L

ENGUA

FUNDAMENTACION.

La composición poblacional multiétnica de nuestra provincia supone la presencia de un espectro lingüístico complejo, lo que indudablemente determina una serie de particularidades en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, especialmente en la situación de **ingreso**.

En este espacio de **culturas en contacto**, las salas del nivel inicial misioneras reciben alumnos/as usuarios de una pluralidad de variedades dialectales y deben favorecer la apropiación de la lengua oficial -el español-.

No es lo mismo enseñar lengua en las escuelas ubicadas en zonas urbanas y/o suburbanas de las ciudades, que en las escuelas de las colonias de las franjas del Alto Uruguay y Alto Paraná o, en las zonas del sur y centro de la provincia, ya que la lengua de uso cotidiano difiere de acuerdo con el contacto de las diferentes lenguas instaladas en la región.

En Misiones, la enseñanza de la lengua en los distintos niveles de escolaridad no ha abordado, hasta hoy, estratégica y sistemáticamente la problemática del multilingüismo (en el sentido amplio del término), característica propia de la región. Esto se evidencia, entre otros aspectos, en:

- los elevados índices de repitencia, deserción y analfabetismo funcional,
- programas de formación docente que no pueden dar respuestas a esta situación por falta de abordaje de la reflexión metalingüística del español como objeto de estudio que permita a los docentes conceptualizar su propio lenguaje y actuar posteriormente como modelos de la lengua española estándar a la que los niños deben acceder.

Para evitar mayor marginalidad e incomunicación y la reproducción de modelos de formación, la escuela misionera establece como **tarea prioritaria** la enseñanza de la lengua española a los/as niños provenientes de distintas etnias y de diversos sectores sociales.

La lengua se adquiere por la necesidad de comunicar nuestras ideas, deseos, sentimientos, en la interacción social, es decir, entre el sujeto y el entorno; entre el sujeto y los mediadores de la cultura.

El lenguaje representa la visión del mundo de una determinada comunidad, en tanto existe acuerdo o convención sobre las relaciones entre los signos lingüísticos y los objetos de la realidad referida que los usuarios determinan para interactuar socialmente.

Por lo tanto, aprender la lengua es aprender un mundo de significados; no se aprenden sólo palabras o un completo sistema de signos, sino los significados culturales, los modos en que los usuarios ordenan y entienden la realidad.

Esta interacción implica que enseñar y aprender la lengua significa, enseñar y aprender el sentido que adquieren los signos en un contexto cognitivo y cultural, lo

cual va más allá de la mera adquisición del sistema formal.

Este es el *indicador-soporte* para la formulación adecuada de proyectos de enseñanza de la lengua en las escuelas insertas en zonas fronterizas, y no la aplicación de planes monolingües /urbanos. Las lenguas en contacto presentan un **continuum** en el que se va pasando imperceptiblemente de un dominio lingüístico a otro, por lo tanto se necesita un abordaje que requiere especial tratamiento.

Si enseñar la lengua española a los hablantes nativos es un hecho complejo, lo es aún más cuando la lengua materna es otra o un dialecto desprestigiado. Esta situación, exige a los docentes atender la diversidad y convertirla en una ventaja pedagógica mediante la utilización de **estrategias metodológicas diferenciadas** en un espacio permanente de intercambios lingüísticos y comunicativos significativos para el niño.

Si una lengua es la expresión de toda una cultura, una forma de codificar la realidad, de organizar las relaciones interpersonales, entonces, el primer contacto escolar debe ser cuidadosamente abordado, pues es la garantía de un acercamiento positivo y de un buen aprendizaje.

El nivel inicial, iniciará la tarea de enseñanza sistemática de la lengua oficial, respetando los saberes lingüísticos de los/as niños/as, aprendidos en su entorno familiar.

En esta etapa, es preciso centralizar la enseñanza sistemática en la oralidad, lo que no excluye iniciación en el aprendizaje de la lengua escrita. De esta manera, los/as niños/as tendrán múltiples oportunidades de contactarse con la variedad de discursos orales que circulan en la comunidad y ampliar sus saberes respecto a realidades distintas a las suyas.

Esto requiere de la institución un fuerte compromiso dirigido a crear las condiciones necesarias para que los/as niños/as puedan: **hablar -escuchar-leer-escribir**.

En este nivel, enseñar la lengua escrita no significa que los/as niños/as tengan que aprender a leer y escribir de manera convencional, sino que comiencen a apropiarse del **lenguaje escrito y el sistema de la lengua**, reflexionando acerca de qué, cómo, por qué y para qué aprender a leer y a escribir.

Iniciarlos en este conocimiento implica ponerlos en contacto con la lengua en forma contextualizada y provocar en ellos la necesidad de aprender a leer y escribir para comunicar sus saberes y sobre todo resolver situaciones cotidianas.

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

Por lo expuesto, el nivel inicial en nuestra provincia se convertirá en el primer paso para reflexionar acerca de los saberes de la lengua con que los niños se desempeñan fuera del ámbito escolar. Transformar dichos saberes brindando la ayuda necesaria para **hablar cada vez mejor, escuchar para comprender lo que piensan los demás, escribir, aún provisoriamente, para un destinatario real e iniciarse en la selección de estrategias de lectura.**

EXPECTATIVAS DE LOGRO.

- Diferenciarán las variaciones de la lengua que utilizan en el contexto familiar de la utilizada en la escuela.
- Identificarán variaciones en la forma de hablar de acuerdo con diversas situaciones comunicativas.
- Utilizarán adecuadamente fórmulas sociales de tratamiento y de cortesía en la relación con distintos interlocutores en el ámbito cotidiano escolar.
- Comunicarán sus ideas, sentimientos, experiencias, deseos, de manera que los demás los entiendan.
- Participarán en diversos intercambios comunicativos escuchando y respondiendo a emisiones producidas por otros e interviniendo cuando le toca el turno sin interrumpir a sus interlocutores.
- Ampliarán su repertorio léxico de uso cotidiano a partir de situaciones comunicativas cotidianas escolares.
- Definirán objetos caracterizándolos por sus propiedades esenciales y sus usos.
- Elaborarán narraciones breves atendiendo a la pertinencia de la información y a las reglas de adecuación al contexto comunicativo.
- Reconocerán los usos y contextos de la lengua escrita en su comunidad.
- Diferenciarán tipos de textos por su formato-silueta.
- Hipotetizarán acerca del contenido de un texto a partir de la ilustración, del tipo de silueta, tapa, contratapa.
- Reproducirán el contenido de un texto leído por un adulto.
- Interactuarán con sus pares en proyectos de producción grupal aplicando tareas de planificación, dictado al docente o alumno de la EGB, revisión y edición de los textos producidos.
- Producirán textos en forma oral para ser dictados a un adulto/docente.
- Escribirán su nombre.
- Desarrollarán formas personales de escritura acercándose a las formas convencionales.
- Reconocerán la importancia de aprender a leer y escribir como forma de comunicación, enriquecimiento cultural y fuente de placer.

SINTESIS EXPLICATIVA.

Ejes organizadores.

El nivel inicial, hasta hoy, intentó mejorar a través de la lectura (por parte del docente) de textos literarios, la expresión, la corrección del vocabulario de los/as niños/as. Punto que señala, por un lado, el alejamiento de la enseñanza del lenguaje de uso cotidiano; por otro, la desviación de la utilización de los textos poéticos con objetivos didácticos. Se abordó el discurso literario desde una perspectiva errónea y no como producto de una actividad artística; productora de placer y goce estético.

Así, el lenguaje "correcto" de los/as niños/as implicaba un acercamiento al modelo de los textos literarios (único modelo de la lengua escrita en aula) y se ofrecía la posibilidad de *aprestarlos* en destrezas motrices, como estrategia fundamental para la adquisición de la escritura en el próximo nivel.

Las investigaciones científicas actuales indican la conveniencia de integrar al proyecto educativo provincial, como hecho innovador en nuestra provincia, desde el **nivel inicial**, los contenidos de enseñanza de la lengua con un espacio y expectativas propios.

La organización de dichos contenidos giran en torno a dos ejes:

↳ **Los niños y el intercambio oral.**

↳ **Los niños y los textos.**

Esta organización brinda al docente la oportunidad de:

- ❖ articular los contenidos conceptuales y procedimentales de acuerdo a las necesidades lingüísticas, comunicativas y pragmáticas de la comunidad en la que inserta su práctica.

- ❖ propiciar la reflexión sobre los rasgos formales, los saberes pragmáticos empleados, el análisis de las formas discursivas y textuales que encarnan los usos comunicativos.

En este trayecto tendrá en cuenta: las variables culturales que condicionan el significado social de los actos de lengua cotidianos y el conocimiento de los procesos cognitivos involucrados en la producción y comprensión de mensajes orales y escritos.

Eje: Los niños y el intercambio oral.

Los principios que rigen la organización de este eje son:

- ❖ La revalorización del repertorio con que los niños ingresan al nivel inicial.
- ❖ El contacto con la lengua oral en sus diferentes formatos en situaciones reales de comunicación.
- ❖ La comprensión y la producción de mensajes orales a partir de la reflexión sobre el uso del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.

La enseñanza gira en torno a los formatos discursivos porque ofrece a los/as niños/as, la posibilidad de contactarse con diversos tipos de manifestaciones orales. No todos han tenido las mismas oportunidades en su entorno, no pudiendo encontrar, muchas veces, las estrategias adecuadas para expresar sus intenciones y sus necesidades en su ámbito más cercano.

En este camino que se iniciará en el nivel, es preciso considerar el acto de hablar y escuchar, no sólo

como instrumento de comunicación sino como un objeto que exige reflexión. Porque para perfeccionar el uso de la lengua se necesita de la acción reflexiva sobre sus componentes y sus reglas de funcionamiento. Al acercarlos progresivamente a los usos más formales de la lengua oral se tratará de sensibilizarlos sobre la necesidad del **uso adecuado** de la palabra y las exigencias de la **escucha atenta** que la sociedad actual exige, tanto en las relaciones *cara a cara* como en las mediatizadas por los medios de comunicación.

Para ello, se requiere del compromiso institucional en la organización de espacios comunicativos permanentes y de intervenciones docentes adecuadas que orienten a los/as niños/as en la elección de los registros léxicos, semánticos, morfosintácticos y fónicos más adecuados para alcanzar sus metas comunicativas.

Eje: Los niños y los textos.

Dado que la misión de la educación obligatoria (desde el nivel inicial hasta el tercer ciclo de la EGB) es formar usuarios eficaces de la lengua escrita -no lingüistas-, el objeto de enseñanza se constituye a partir del conjunto de prácticas de lectura y escritura, acciones complementarias, que se actualizan en diferentes situaciones sociales.

En esta nueva instancia educativa, el **nivel inicial** se convertirá en el primer escalón para enseñar y aprender esas prácticas, es decir, cómo operan los usuarios competentes de la lengua escrita. Lo cual no significa que en el Jardín los/as niños/as deban leer y escribir de manera convencional, sino que se trata de permitirles instalarse en un ámbito alfabetizador como continuidad del mundo cotidiano. En las comunidades donde no se utilice cotidianamente la lengua escrita española, es necesario aún más, que la escuela cree espacios de usos de la lengua escrita.

Asumir como eje de enseñanza los actos de lectura y escritura supone acordar un lugar importante de

aquello que es leído y/o escrito, **los textos**. De manera que los contenidos procedimentales, actitudinales y las reflexiones sobre el lenguaje giran en torno a tipologías textuales básicas porque permitirán a los/as niños/as iniciarse en la construcción reflexiva de las nociones referidas al **lenguaje escrito y al sistema de la lengua**.

A través de la práctica de la lectura y escritura -mediatizada por el maestro-, los/as niños/as, iniciarán la sistematización de los conocimientos sobre distintos aspectos del lenguaje escrito que ellos poseen, aún sin saber escribir de manera convencional.

Se enseñará a recurrir a la lectura de textos en soportes y portadores variados para cumplir con una diversidad de propósitos, a poner en acción la modalidad lectural que resulte más adecuada a la finalidad que se persigue y al texto que se lee.

Se enseñará que la escritura permite *guardar memoria*, comunicarse a distancia y cómo puede ser usada para comprender mejor lo que se lee y a la vez, cómo la lectura puede ponerse al servicio de la escritura.

Los/as niños/as del nivel, experimentarán que toda producción textual implica afrontar dificultades y que exige un **proceso**: escribir, revisar, corregir, volver a escribir probando distintas soluciones para encontrar la más conveniente.

En este nuevo trayecto, el **nivel inicial** tendrá que generar las condiciones necesarias para que los/as niños/as puedan ensayar formas personales de lectura y escritura y promover en ellos **la necesidad de** aprender a leer y escribir porque ésto, les permitirá el acceso a otros saberes, pero, sobretudo resolver situaciones de su vidas cotidianas.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

Contenidos actitudinales.

 Valoración de la lengua como:

- ⊕ patrimonio personal.
- ⊕ instrumento de relación con los demás.

 Iniciación en:

- ⊕ el respeto de los usos lingüísticos de los integrantes de su comunidad.
- ⊕ el respeto por los turnos de intercambio y las intervenciones de los interlocutores en las situaciones comunicativas cotidianas escolares.
- ⊕ el trabajo cooperativo para resolver situaciones lingüísticas- comunicativas.
- ⊕ el interés por la lectura y escritura como fuente de placer, recreación, información y transmisión de cultura.

 Cuidado y respeto por las normas para conservar los materiales escritos propios y ajenos.

 Búsqueda personal de un uso adecuado de la lectura y escritura.

Los niños y la interacción oral.

Contenidos Procedimentales <i>Comprensión</i>	Conceptuales <i>Formatos discursivos</i>	Contenidos Procedimentales <i>Producción</i>
❖ Escucha de mensajes emitido por compañeros, docentes ... ❖ Percepción de las variaciones en los registros lingüísticos ❖ Reconocimiento de las variaciones del habla (según el interlocutor: edad- grado de conocimiento y confianza) y el contexto en el que se desarrolla el intercambio comunicativo. ❖ Percepción de la utilización de turnos de intercambios en la conversación <i>cara a cara y mediatizada</i> ❖ Comprensión de códigos no verbales como apoyo para la interacción verbal:	⊕ Fórmulas sociales de saludo y cortesía ⊕ Conversación * mediatizada * no mediatizada ⊕ Narración ⊕ Descripción ⊕ Instrucción * <i>consignas</i> ⊕ Exposición	❖ Utilización adecuada de códigos lingüísticos y paralingüísticos en la iniciación comunicativa con hablantes de otras lenguas y/o con empleo de variedades distintas a la suyas. ❖ Utilización de las fórmulas de saludo de acuerdo con la edad, el grado de relación con los interlocutores. ❖ Utilización de fórmulas para realizar demandas, pedidos, agradecimientos. ❖ Participación en conversaciones espontáneas, controlando las variaciones del tono de la voz, los gestos, ceda y tome el turno. Articulación y ajuste. ❖ Selección de la información pertinente a la intención comunicativa y al tema de la conversación ❖ Exploración y ensayo en la producción de formatos discursivos breves atendiendo a la coherencia y continuidad. ❖ Reconstrucción de relatos breves escuchados a través de distintos medios y/o leídos y reproducción de chistes, canciones, colmos recopilados de la tradición oral. ❖ Mantenimiento del tema, mención de sujetos que efectúan la acción y localización espacial. ❖ Construcción de relatos de un acontecimiento vivido u observado dentro y/ o fuera de la escuela. ❖ Ordenamiento de relatos ficcionales de secuencias de acciones de manera lineal. ❖ Escenificación, representación y recreación de personajes con marionetas, títeres...de textos dramáticos y narrativos . ❖ Construcción de indicaciones ordenadas para orientación de juegos, recetas, tareas a sus pares. ❖ Exploración en la elaboración de definiciones según: - a- función - b- comparación con otros elementos - c- categoría genérica ❖ Realización de descripciones breves de animales, objetos, atribuyéndoles las cualidades que los caracterizan. ❖ Iniciación en la práctica de fundamentaciones de las acciones que lleva a cabo ❖ Ensayos en la explicitación breve del proceso de una tarea realizada ❖ Iniciación en breves explicaciones sobre lo <i>que dice</i> acerca de acontecimientos ocurridos y/u observados
- a- los significados de los gestos, expresiones, señalamientos... - b- variaciones de la voz y de los distintos tonos. Sus manifestaciones significativas en interrogaciones, enojos, afirmaciones... ❖ Distinción de fórmulas sociales cotidianas de saludo para iniciar y cerrar una conversación. ❖ Reconocimiento de las fórmulas de tratamiento social: saludo, despedida, agradecimiento... ❖ Reconocimiento de la intención en juegos con el lenguaje. (chistes, colmos, adivinanzas...) ❖ Identificación del tema de los distintos textos orales. ❖ Identificación de formatos sencillos y la relación con el propósito comunicativo. ❖ Reconocimiento de la relación entre el uso de lengua y los interlocutores. ❖ Interpretar textos narrativos escuchados. (noticias-cuentos-anécdotas...). ❖ Observación de objetos, seres y escenas. ❖ Caracterización de los objetos observados según su uso y cualidades. ❖ Ampliación del vocabulario de uso cotidiano en situaciones más formales de comunicación. ❖ Llevar a cabo tareas, juegos...a partir de instrucciones breves.		

Los niños y los textos

Contenidos procedimentales <i>Comprensión</i>	Contenidos conceptuales	Contenidos Procedimentales <i>Producción</i>
❖ Exploración de diversos tipos de textos de circulación social. ❖ Diferenciación de las funciones de los textos literarios y no literarios. ❖ Iniciación en el aprendizaje perceptivo de la lectura. ❖ Exploración de los usos y funciones de los portadores y soportes textuales. ❖ Interrogación al texto. ❖ Observación y comentario sobre los elementos paratextuales (tapa- ilustraciones,...). ❖ Exploración de distintas estrategias lectoras al tipo de texto (según su silueta e intencionalidad). ❖ Predicción del contenido del texto a partir de ilustraciones y/o palabras conocidas. ❖ Predicción de consecuencias, finales... ❖ Discusión grupal acerca del contenido del texto. ❖ Lectura mediatizada por el docente del contenido del texto. ❖ Verificación y ajuste de las predicciones realizadas a través de la lectura escuchada. ❖ Discriminación entre letras y otras formas de representación gráfica a partir de la lectura de diversos tipos textuales. ❖ Reconocimiento de diferentes tipos de letras en función de su uso en carteles, diarios, cartas... ❖ Exploración de textos provenientes de los medios masivos de comunicación. ❖ Observación y escucha de las emisiones producidas por los medios masivos. ❖ Exploración de formas de organización y de recursos expresivos en cuentos, poesías, y textos dramáticos. ❖ Selección de materiales de lectura con un propósito definido ❖ Identificación de portadores de textos dentro de la biblioteca escolar y de la localidad. ❖ Exploración de posibles criterios de ordenamiento de los materiales producidos por ellos.	P ⊕ Los textos y su función social	❖ Exploración de los usos y contextos de la lengua escrita. ❖ Diferenciación de los tipos de letras y otras formas de representación: dibujos, letras, números, gráficos. ❖ Reconocimiento de la direccionalidad y linealidad de la escritura. ❖ Ensayos de la escritura de su propio nombre y otros significativos. ❖ Exploración de escrituras de pequeños textos. Forma: directa o mediatizada y grupal o colectiva.
	O ⊕ Narrativo Ficcional No ficcional	❖ Iniciación en el proceso de escritura. ❖ Planificación: colectiva/ grupal. * Selección: 1) del propósito comunicativo (<i>para qué</i>) 2) del destinatario (<i>quién</i>) 3) del tipo textual (<i>cómo</i>)
	R ⊕ Literario	❖ Búsqueda de información sobre el tema, (qué) modelos textuales... ❖ Borradores
	A ⊕ Descriptivo	❖ Producción colectiva o grupal de escrituras convencionales o no convencionales.
	⊕ Instructivos	❖ Ensayos previos, consultas a informantes, libros, diccionarios...
	D ⊕ Expositivos	❖ Dictado al docente explorando formas de: * secuenciación de la información, * coherencia, * cohesión léxica entre las partes a través de repeticiones, sinónimos, conectores...
	O	❖ Revisión * Lectura del docente del texto producido para controlar el sentido y el formato * Discusión grupal sobre el producto elaborado. * Diferenciación entre la escritura y la oralidad. * Reconocimiento intuitivo del trazado de algunos grafemas, la correspondencia entre fonema y grafema.
	R	❖ Re escrituras * Corrección del texto producido en función del propósito, del destinatario, de las exigencias del tipo textual, la silueta, la conservación del tema y la cohesión léxica.
	E	❖ Edición * Presentación a los grupos de pares, padres, la comunidad escolar... * Presentación en carteleros, revistas, folletos...
	S	

MATEMATICA

¿Por qué matemática en el nivel inicial?

Una de las ciencias más valoradas por la sociedad es la matemática. Su alto grado de abstracción, su autonomía con respecto a los datos empíricos, su posibilidad de desarrollo mediante métodos deductivos, han determinado sus características y condiciones de enseñanza. En general, se la ha enseñado desligada de cualquier situación real, aislada de las necesidades y usos sociales. No siempre se han tenido en cuenta los aspectos que caracterizan la construcción del pensamiento matemático.

Sin embargo, de las innumerables actividades que exige el conocimiento de la realidad, muchas son de índole matemática.

El aprendizaje sistemático de esta disciplina desde el nivel inicial, obedece a la necesidad de que los niños y niñas tengan conocimientos organizados, que les ayuden a la comprensión y manejo de algunas variables de la realidad en la que vivimos, porque no hay que olvidar que la matemática -al igual que otras ciencias- tuvo su origen en necesidades materiales y sociales. Por ello es un instrumento de socialización.

La matemática de este nivel de escolaridad no consiste en una anticipación de los contenidos pensados

para la EGB, ni en un precoz adiestramiento en el método matemático. Hacer matemática en el nivel inicial implica un primer acceso a la construcción de los contenidos sobre situaciones reales. Significa trabajar un objeto cultural y al mismo tiempo un objeto de conocimiento que debe ser asimilado por las estructuras intelectuales del niño a través de situaciones cotidianas de trabajo, en las que el pensamiento matemático se desarrolle.

La actividad matemática que se debe organizar en el jardín -como también en la EGB.- tiene que ampliar los conocimientos que constituyen el bagaje cultural del alumno. Los conocimientos previos y las estrategias que emplean en su familia y/o en su entorno social son la base. A partir de ella se ofrecerán situaciones en las que el/la niño/a resolverá, con sus recursos intelectuales, otros nuevos recursos entre los cuales es fundamental la construcción del pensamiento lógico-matemático.

Al decir de Brissiaud "... un concepto se va construyendo a partir de su uso en múltiples situaciones significativas, en las que funcione como herramienta eficaz para su solución..."

¿Qué matemática?

La matemática posee una doble función educadora: por una parte es una herramienta elemental, que permite plantear y resolver problemas, por otra, es un objeto cultural, resultado de un largo y dificultoso desarrollo histórico, que al ser transformado en objeto de conocimiento e interactuar con él, estructura el pensamiento infantil. Estos dos aspectos ocurren simultáneamente: el aspecto informativo tiene componentes formativos y la dimensión formativa también informa

En este sentido, será muy importante partir de **situaciones problemáticas significativas**, pero eligiendo aquellas que puedan transformarse en tareas cognitivas de la que los niños obtendrán elementos para avanzar hacia las conceptualizaciones. En términos de Vergnaud es *conceptualizar en acto*, o sea, producir efectos o tener comportamientos tales que le van a ir ayudando a formar los conceptos.

Otra noción clave es el **tratamiento de la información**:

ción: ésta se desprende del carácter instrumental de la matemática, como procedimiento que permite organizar datos y comunicar resultados de ciencias naturales, sociales, de tecnología, plástica o de educación física.

El recorrer trayectos o pequeñas cadenas deductivas en la construcción del dato, hacen a la gran tarea complementaria de la matemática, **la formativa de los procesos de pensamiento**.

En ese trabajo los niños y las niñas aprenderán a dibujar, a preguntar, a buscar hechos y conceptos que relacionados entre sí, generarán información relevante y útil, a aceptar errores e ideas distintas, a resolver obstáculos, a confrontar ideas, a encontrar soluciones posibles, a pensar en libertad, a divertirse con lo que hace, en fin, considerar que hacer matemática es un momento más en la vida de las personas.

■ EXPECTATIVAS DE LOGRO

- ➡ emplearán diferentes estrategias de conteo para enumerar correctamente los elementos de una colección direccionadas a la representación mental y a la búsqueda (o uso) de regularidades y sus simbolizaciones;
- ➡ se iniciarán en las operaciones aditivas;
- ➡ buscarán estrategias para anticipar los resultados de transformaciones, en la cantidad de elementos de una colección y/o en la posición dentro de una serie;
- ➡ reconocerán el uso social de los números y la diferenciación de magnitudes;
- ➡ emplearán estrategias de comparación y medición efectiva con unidades no convencionales;
- ➡ estructurarán progresivamente su espacio, considerando inicialmente las propiedades topológicas, luego las proyectivas -y algunas métricas-, puestas de manifiesto en las producciones escritas y en sus acciones;
- ➡ elaborarán e interpretarán representaciones de figuras y cuerpos en el plano y en porciones de espacio, con relaciones e interrelaciones entre ellos.

■ SINTESIS EXPLICATIVA

Los ejes de trabajo propuestos para el segundo nivel de concreción curricular son:

↳ El número y sus aplicaciones

↳ El espacio y los niños

Las mediciones se presentan dentro de los ejes propuestos, por dos motivos:

- ❖ La posibilidad de cuantificar la realidad que los infantes poseen.
- ❖ La utilización de mediciones, cuando organiza y dimensiona la realidad.

En la organización de los contenidos que componen los ejes, se privilegian los procedimientos por considerar que: los conocimientos previos de los docentes incluyen un **saber hacer**, adquirido en sus prácticas; la explicitación de los procedimientos en la construcción de los saberes matemáticos y el desarrollo de actitudes positivas hacia la ciencia es **lo nuevo** en la enseñanza-aprendizaje.

Se hace necesario señalar que, la separación de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes es un *artificio didáctico*; la relación entre ellos no es lineal; es un camino multidireccional e interactivo. Es decir que varios procedimientos se pueden utilizar para construir conceptos y viceversa.

El número y sus aplicaciones

Los niños del nivel inicial pueden, sin duda -y en el hecho lo hacen- utilizar los números sin necesidad de definirlos: los usan para expresar la edad que tienen, qué posición ocupan en la fila cuando se forman, cuántos niños están presentes, cuántos han faltado, cuántos días faltan para su cumpleaños o

cuántas galletitas les corresponden en el desayuno y/o merienda. La propuesta es partir de las competencias numéricas iniciales, y crear situaciones que den significación a los números. Los mismos son un recurso para responder a problemas numéricos, antes de ser estudiados como objetos, tarea a desarrollar en la Educación General Básica.

Los números adquieren significado cuando se relacionan con un contexto de utilización. En general los números se emplean para:

- ❖ **Comunicar cantidades:** es la más simple de las funciones. Lo hacen a través de símbolos orales y escritos. Se exploran distintos modos de comunicación cuantitativa tales como dibujos y grafismos hasta llegar a los convencionales. A través de esta función los niños tomarán conciencia de que los números sirven para comunicar cantidades.
- ❖ **Comparar cantidades:** se vincula a la anterior y parte, en general, de la comparación de dos colecciones de objetos, hasta llegar a comparar dos cantidades, siempre que los números sean de uso frecuente. Ejemplo de ello es quién ganó en un juego o en una votación.
- ❖ **Memorizar cantidades:** es la que permite evocar una cantidad sin que ésta esté presente -es el aspecto cardinal del número- por ejemplo la edad.
- ❖ **Memorizar posiciones:** es la que permite recordar el lugar ocupado por un objeto en una lista, sin necesidad de memorizar toda la lista -aspecto ordinal del número- por ejemplo, lugar que ocupa entre los hermanos.

- ❖ **Anticipar resultados:** es la que permite anticipar resultados de una acción sobre las cantidades, cuando dicha acción no se puede realizar directamente sobre los objetos. Esta función se refiere a la posibilidad de **operar**, en el sentido de agregar, reunir, repartir objetos, es decir, emplear transformaciones que puedan afectar la cantidad de objetos -cardinalidad- o la posición del elemento en la serie -ordinalidad-.

Una cuestión a atender: el tamaño de los números

Es posible encontrar cuatro dominios numéricos. Ellos son:

- ❖ **Los números visualizables o perceptivos:** hasta 4 ó 5. Son aquellos para los que tiene un reconocimiento global; es fácil para los niños evocar la colección. Ella permite iniciarlos en el cálculo mental.
- ❖ **Los números familiares:** hasta 12 ó 19. (según los niños) ya que el uso social de ellos es frecuente. Entre ellos, están las edades de sus hermanos, los números de las camisetas de los jugadores de fútbol, o los números del reloj. Aquí pueden trabajar números escritos, sin analizar los agrupamientos en decenas y unidades.
- ❖ **Los números frecuentes:** hasta 30 aproximadamente. Son los días del calendario, la cantidad de niños en la sala.
- ❖ **Los números grandes, mayores a 100:** cobran interés los procedimientos para nombrar oralmente o para escribirlos, por ejemplo *estamos en 1996, el código postal, el número de teléfono y dirección.*

El espacio y los niños

Este eje se ha organizado al considerar que la conceptualización del espacio y el tiempo son nociones que se inician desde el nacimiento. Lenta, pero progresivamente se van organizando en niveles de mayor complejidad. Al comenzar el Nivel Inicial los/as niños/as ya poseen conocimientos que muestran sus adquisiciones respecto de esta estructuración.

Desde el nacimiento, los infantes exploran su propio cuerpo, a medida que se desarrollan van descubriendo el entorno inmediato y conocen el mundo real, gracias a la conquista del espacio donde ellos actúan y perciben. Sólo con mirar alrededor van intuyendo que todo tiene una forma y que ocupa un lugar en el espacio, que todo está situado en un *delante-atrás, arriba-abajo, antes-durante-después, dentro-fuera*. El concepto de espacio en los niños se desarrolla gracias a estas vivencias, pero es en la escuela, interactuando con otros y con los objetos, cuando tiene reales posibilidades de desarrollar el espacio geométrico. Otro tanto ocurre con las formas de cuantificar el tiempo (antes del almuerzo, mañana, los domingos, ayer...).

En esta disciplina, se trabajará desde la geometría, que es una manera particular de conceptualizarlo, completándose con las **miradas** desde otros lugares como las que tendrán en Ciencias Sociales, Naturales, Educación Artística o Educación Física. Aceptando este recorte necesario, se profundizarán los elementos teóricos que justifican el eje.

Así, habrá que generar actividades que posibiliten imaginar y dibujar recorridos, anticipar acciones sobre y entre objetos en el espacio, comunicar posiciones (adentro, afuera, abajo, arriba, derecha, izquierda) de acuerdo a puntos de referencia, describir, cambios de forma al trabajar con materiales (arcilla, plastilina, barro ñaú, masa) o proyectar figuras, hacer croquis de actividades resueltas.

Incorporada naturalmente al dimensionamiento del *espacio*, se encuentra la *medición*. Medir un recorrido con pasos, con palmas o dedos, la altura que logran con los brazos extendidos, son experiencias que recrean las que la humanidad ha empleado desde el inicio de los tiempos.

Cuando la realidad se representa, se trabaja sobre un **espacio concebido** desde la representación geométrica en el plano: al comienzo el niño dibuja con elementos de la topología (garabato controlado); mas adelante, incorpora otros de la proyectiva (posiciones relativas: arriba, abajo, etc.) y de la métrica (algunas figuras geométricas simples como triángulo, círculo y cuadrado); en el espacio, logra representaciones con algunos cuerpos trabajando con plastilina, arcilla, barro ñaú o masa.

En síntesis, el juego con el cuerpo, los desplazamientos, las proyecciones de formas (su sombra) sobre una superficie, deben aprovecharse para reflexionar sobre lo que se espera ver (anticipar) y lo que realmente se vió en ella. Plegar, recortar, armar y desarmar, reconocer pintando algunas de las figuras o cuerpos trabajados, son actividades que apuntan a lograr las primeras descripciones de las formas y su representación plana a través del dibujo.

Las estrategias claves - **planteo y resolución de problemas y tratamiento de la información**- atravesarán junto con los actitudinales, en forma espiralada, los contenidos conceptuales y los procedimentales.

Las actitudes, valores y normas están íntimamente relacionadas con los procedimientos y los conceptos que la escuela procura construir, y dependen, en gran parte, de los que el/la docente, como modelo de actuación, pueda transmitir con sus propias actitudes. Su percepción acerca de qué es la matemática, para qué sirve o cómo se aprende serán factores decisivos, facilitadores o bloqueadores de los aprendizajes. Por considerar que actitudes y valores están en los fundamentos de la conducta individual y colectiva, y que necesariamente se configuran con el progreso de los aprendizajes del niño, se los debe considerar a lo largo, no sólo del Nivel Inicial sino de toda la EGB.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	CONTENIDOS CONCEPTUALES
EJE: “El número y sus aplicaciones” ✦ Designación oral en situaciones de conteo. ✦ Reconocimiento de números escritos. ✦ Representación escrita de cantidades. ✦ Conocimiento del antecesor y del sucesor de un número dado. ✦ Enumeración de los elementos de una serie de objetos, utilizando la coordinación entre el objeto y el número (correspondencia). ✦ Anticipación de resultados de las transformaciones cuantitativas en colecciones. ✦ Iniciación en el uso social de la medida y en algunos instrumentos de medición. ✦ Iniciación al conocimiento de magnitudes (longitud, capacidad, tiempo, peso), a través del uso de medidas no convencionales para efectuar mediciones. ✦ Identificación y mención de las propiedades de los objetos: forma, tamaño, color, peso, longitud, grosor... ✦ Establecimiento de relaciones inversas y contrarias a partir de las propiedades o atributos identificados.		EJE: “El número y sus aplicaciones” ♦ El número natural: funciones y usos en la vida cotidiana. ♦ El número para contar (por lo menos hasta el 20), para ordenar, para comparar, para medir, para identificar, para cardinalizar. ♦ Cardinalidad (por lo menos hasta el 10). ♦ Ordinalidad (por lo menos hasta el 5). ♦ Relaciones de igualdad y desigualdad en colecciones de hasta diez elementos. ♦ Transformaciones que afectan la cardinalidad de una colección o la posición de un elemento en una serie ordenada.
EJE: “El espacio y los niños” ✦ Reconocimiento y descripción de ubicaciones en el espacio. ✦ Desplazamientos y transformaciones espaciales con los objetos y su propio cuerpo. ✦ Consideración de las posiciones relativas vinculadas a sistemas de referencia. ✦ Construcción y reconstrucción de objetos y figuras. ✦ Inicio en la interpretación de representaciones planas de objetos de su espacio. ✦ Utilización de figuras geométricas rellenas y/o vacías de distintas dimensiones. ✦ Elaboración de códigos para interpretar recorridos. ✦ Construcción de las magnitudes espaciales. ✦ Comparación y ordenamiento de magnitudes a través de objetos manipulables. ✦ Inicio en la representación de objetos y escenas desde diferentes puntos de vista. ✦ Inicio en la representación gráfica de figuras planas.		EJE: “El espacio y los niños” ♦ Relaciones espaciales con el objeto y entre los objetos ♦ Relaciones espaciales en los desplazamientos. ♦ Algunas propiedades geométricas de cuerpos y figuras.

CIENCIAS SOCIALES,
IENCIAS NATURALES
TY
ECNOLOGIA

FUNDAMENTACION

Reflexionar sobre el campo de conocimiento que proporciona el área compuesta por ciencias sociales, naturales y tecnología es pensar desde una visión de conjunto de los hechos y conceptos de cada disciplina. Este "todo" implica hacer esfuerzos en el tratamiento coordinado de los contenidos temáticos desde donde se observe, explique y reconozca el qué, el cómo ocurre y porqué a partir de los conocimientos de las ciencias y la tecnología, de sus procedimientos e interacciones. De esta manera se brindan oportunidades para familiarizar al niño en todas las perspectivas posibles como modos de indagación de la realidad a partir del planteo de problemas, de sus interpretaciones y de las prácticas o modos de resolver los problemas que se formulan.

La noción de *ambiente* vincula a las personas y a los demás seres vivos en sus relaciones con el espacio-lugar y con los objetos a través del tiempo, por lo tanto abordar aspectos del ambiente es definir un campo disciplinario de acción común, desde las perspectivas complejas y dinámicas que engloba: el espacio físico y biológico (**Cs. Naturales**), el espacio social, económico, político y cultural (**Cs. Sociales**) y el uso y la construcción de objetos y materiales en los distintos espacios urbanos y rurales como respuesta a las necesidades y demandas (**Tecnología**).

A partir del ambiente que circunda al niño se posibilita la construcción del conocimiento y la organización de los saberes como un todo.

Al mismo tiempo, al conocer otros espacios geográficos y realidades puede comparar y confrontar sus experiencias con la de otras personas y grupos sociales e ir construyendo su propia identidad, con actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida, objetos y paisajes.

¿Para qué enseñar ciencias sociales?

Las ciencias sociales integran distintos campos del conocimiento y contenidos que se explican desde variadas ópticas disciplinarias como la economía,

antropología, geografía, historia, ciencias políticas y de la comunicación, etc. Al abordar los conceptos centrales desde el sujeto social, el espacio geográfico y el tiempo histórico se propician los conocimientos desde los diferentes cruces e interconexiones de contenidos conceptuales, se comprenden las complejas dimensiones socio-culturales y se reconocen las múltiples relaciones entre los hechos, procesos y fenómenos del mundo social.

¿Para qué enseñar ciencias naturales?

Conocer el ambiente natural y los fenómenos que en él se producen significa para los niños analizar los objetos de su entorno y sus propiedades, reconocer los cambios que se producen en los materiales que lo forman, accionar sobre ellos para reconocer distintos fenómenos, y adquirir un conocimiento general acerca de los seres vivos, su morfología, su fisiología, herencia y relaciones. De ésta manera la enseñanza de las Ciencias Naturales contribuirá y logrará que los niños sean cada vez más observadores, críticos y reflexivos y puedan preguntarse así acerca de su realidad en forma cada vez más organizada. Esto lo llevará a confrontar la observación con sus explicaciones y construir conceptos cada vez más ricos y complejos.

¿Para qué enseñar tecnología?

Vivimos inmersos en un mundo donde la Tecnología se hace cada vez más evidente, abarcando todos los niveles de la vida humana y de la producción. Por lo tanto es indispensable que los niños construyan una concepción de la tecnología lo más humanista posible donde lo fundamental no pasa por los aparatos y procesos, sino por la función que prestan y por el conjunto de saberes que llevaron a su construcción. Los niños no solo deben ser usuarios consumidores de productos sino capaces de producir soluciones sencillas a problemas relacionados con la tecnología. De esta manera podrán avanzar a la formación de una cultura tecnológica integral, crítica y ética.

CS.
SOC.

CS.
NAT.

TEC.
NOL.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Conocerán y valorarán su propia historia, la historia de su grupo familiar, la de su comunidad, provincia y nación; comparar con otros ambientes y personas.
- Se iniciarán en el conocimiento y cuidado de su propio cuerpo y el de los otros adquiriendo paulatinamente hábitos y nociones que les permitan cuidar la salud y prevenir accidentes.
- Identificarán los diversos roles que las personas desempeñan en diferentes situaciones (familia, escuela, trabajos); comparar con otras comunidades de la provincia, y de la región.

- ➡ Reconocerán los cambios provocados por el paso del tiempo en los diferentes medios de comunicación, algunas de sus características y modalidades tecnológicas.
- ➡ Distinguirán características y propiedades de diferentes objetos y materiales.
- ➡ Se iniciarán en el reconocimiento y la valoración de la diversidad sociocultural, en cuanto a costumbres, valores, tradiciones, creencias religiosas y modos de organización de la vida social a partir de las vivencias familiares, de la historia colectiva de la provincia y la región.
- ➡ Se iniciarán en la observación, comparación, registro y comunicación de informaciones acerca de la realidad descubriendo que hay formas diferentes de expresar los resultados y las observaciones.
- ➡ Desarrollarán actitudes de cooperación y de respeto hacia sus compañeros y otros miembros de la comunidad escolar.
- ➡ Se iniciarán en la comprensión de situaciones de conflicto, tensión y resolución de problemas de los grupos, de la comunidad.
- ➡ Identificarán las características propias del lugar, desde sus componentes naturales hasta los usos del espacio construidos por el hombre a través de los trabajos.
- ➡ Comprenderán que los seres vivos tienen necesidades y se comportan de diferente manera para reproducirse y vivir.
- ➡ Se iniciarán en el conocimiento de las características morfológicas y funcionales de los seres vivos y de sus relaciones entre ellas.
- ➡ Registrarán experiencias del lugar por medio de dibujos y construcciones de modelos.
- ➡ Reconocerán las formas de los espacios y lugares significativos, las partes que los componen, su distribución y delimitación.
- ➡ Analizarán las funciones de los lugares de trabajo, de esparcimiento, de protección, de circulación.
- ➡ Compararán similitudes y diferencias entre los factores del medio y el desarrollo de las actividades humanas, para descubrir relaciones de diversidad.
- ➡ Reconocerán los cambios de la tecnología y de los usos a través del tiempo, en distintos lugares, objetos y sociedades.
- ➡ Aprenderán a cuidar y respetar los espacios y objetos compartidos.
- ➡ Reconocerán los cambios de los paisajes y algunos de sus problemas ambientales.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS.

El conjunto de contenidos organizados constituye una forma de recortar la realidad ambiental posible de ser enseñada y aprendida en este nivel.

El enfoque ambiental es el organizador del área como práctica de la lectura del entorno por lo tanto es el punto de partida y de llegada; para abordarlo se seleccionan tres ejes: las personas en los ambientes de pertenencia, la organización del ambiente natural, social y tecnológico y el ambiente y sus problemas.

-Las personas en los ambientes de pertenencia: integra a los grupos sociales cercanos para conocer los diferentes modos de organización y formas de relacionarse en las instituciones y organizaciones;

destaca el análisis de la dimensión social y cultural que se inicia con el reconocimiento del niño y su identidad, a partir de su cuerpo como espacio social semejante al de sus pares y distinto de otros seres vivos que conforman el entorno natural. Este reconocer se enmarca e interrelaciona con los procesos del espacio social familiar, escolar, de amigos y vecinos; de los roles, necesidades, costumbres, valores y reglas de funcionamiento. Ampliar y enriquecer los contenidos hacia otras personas y tipo de relaciones para reconocer lo diferente y complejo en distintos ambientes urbanos y rurales. A partir de este marco, el niño sabrá de su dimensión biológica, reconociendo las partes de su cuerpo y funciones, estableciendo

semejanzas y diferencias con los otros. Sabrá de sus necesidades alimenticias para un fortalecimiento de su calidad de vida.

-Organización del ambiente natural, social y tecnológico: en este eje se destaca, desde el análisis temporal y espacial, la integración de la realidad social con los objetos naturales y artificiales. El niño reconoce su realidad inmediata a partir del lugar propio y de otros, marco que se identifica con el espacio vivido, el horizonte cotidiano que tiene sentido de identidad y pertenencia.

Sin duda, el lugar es un espacio con distintos significados porque se crean a través de la práctica social, de las vivencias y conocimientos que poseen los niños cuando vienen a la escuela para jugar, aprender, experimentar y explorar los lugares-mundo: desde la casa y lugares cercanos hacia otros lugares y tiempos. Al reconocer las características de los objetos y elementos del entorno rural y urbano, su uso y fabricación-construcción-adaptación, se vincula con la dimensión tecnológica que se asocia a las actividades que las personas desarrollan en función de sus necesidades, de la organización de los espacios, de sus posibilidades económicas y tecnológicas, costumbres, valores y normas desde su territorio de vida hacia otros más lejanos. Es el lugar o espacio donde el niño reconoce los componentes naturales (agua-aire-suelo-

seres vivos). Es aquí donde tomará contacto con las relaciones que surgen en el mismo (interrelación seres vivos-medio físico químico).

Podrá observar, reconocer y comparar distintas propiedades de los componentes sin vida y las características de los componentes vivos, estableciendo semejanzas y diferencias y sus distintas formas de adaptación.

-El ambiente y sus problemas: facilita el abordaje integrado del escenario de vida o entorno cotidiano por la convergencia de los elementos naturales, sociales y tecnológicos; los modos de interacción en el que transcurre la actividad humana cuando se utiliza, modifica y transforma el ambiente. Apunta al abordaje de una red de conceptos, que favorece la observación, comparación e interpretación de los hechos de la realidad. Enfatiza la visión con el planteo de problemas y principios que dominan las relaciones de interpretación, de representación y comprensión multicausal que dan cuenta de los procesos y de los productos toda vez que se hacen lecturas significativas de los paisajes, o sea de los ambientes de pertenencia. Reconocer al ambiente como un todo, posibilitará al niño, saber de la necesidad de la conservación del ambiente, evitando conductas negativas que desmejoran la calidad de vida (basura, agua contaminada, alimentos en mal estado, erosión, etc.).

CS.
SOC.

CS.
NAT.

TEC-
NOL.

SÍNTESIS EXPLICATIVA

Las personas en los ambientes de pertenencia

Se parte del sujeto social, el niño y su identidad personal, sus grupos de pertenencia cercanos, de "lo propio" y de un conjunto de complejas relaciones que se establecen entre los grupos, o sea, de lo que va conformando a una sociedad con identidad y diversidad en los espacios comunes que construye en los lugares urbanos y rurales; al mismo tiempo se amplían y enriquecen los contenidos para el reconocimiento y comparación de "los otros" grupos y personas y otro tipo de relaciones en distintos ambientes urbanos y rurales, de "lo diferente", diverso y complejo.

Los conceptos temporales están en estrecha relación con los conceptos sociales, propuestos al avanzar simultáneamente en el reconocimiento de los cambios y permanencias a través del tiempo, comprender y establecer sucesiones causales: el acercamiento a la historia personal, sus características corporales, semejanzas y diferencias con los demás miembros de la familia, de la comunidad y la diversidad de grupos sociales, sus trabajos, costumbres y tradiciones diferentes; de los objetos utilizados en diferentes trabajos y en diferentes contextos espaciales, sociales y económicos.

Organización del ambiente: natural, social y tecnológico...

Partir del lugar donde se producen las relaciones entre las personas y los objetos o cosas es partir de un espacio concreto, vivido, compartido, de pertenencia, donde se producen sentimientos personales con lo simbólico y lo colectivo. El **lugar** es el marco que se identifica con el horizonte cotidiano, tiene sentido de identidad y pertenencia. No es una colección de hechos y objetos observables sino un receptáculo de significados. Estos significados, que se crean cotidianamente a través de la práctica social-familiar y local, van conformando los conocimientos y vivencias que poseen los niños cuando vienen a la escuela, sobre todo, al simular esas formas a través de los juegos como dinámica de aprendizaje, experimentación y exploración del mundo sincrético.

Al reconocer su realidad inmediata, la de los lugares-ambiente de su casa/vivienda, los de la escuela, la calle, el puerto, la plaza, el barrio, el pueblo, el paraje, la chacra, la estancia, etc. De los lugares urbanos y rurales y de este modo podrá conocer otros espacios más amplios, realidades más distantes en el tiempo y en el espacio y recorrer otros espacios-lugares: ciudades, pueblos y parajes como formas de acercarse a un mayor conocimiento del

mundo real. Interesa el trabajo con el cuerpo y sus relaciones con el espacio porque de esta manera se van desarrollando e inculcando modos de trabajo concreto hacia lo abstracto para ir leyendo y construyendo dibujos, mapas con símbolos o figuras como signos de las lecturas de la realidad.

El concepto ambiente-lugar orienta en la reflexión y conocimiento de la organización del espacio, aspecto que se vincula con las actividades que las personas desarrollan en función de sus necesidades, de sus posibilidades económicas y tecnológicas, de sus costumbres, de sus valores y sus normas, desde su territorio de vida: rural, urbano, suburbano, etc., Sus formas de relacionarse y organizarse en las distintas actividades humanas y construir los distintos espacios geográficos.

Centrar la idea de circulación implica contextualizar las relaciones o vínculos entre los lugares a través de las formas de desplazamiento, de traslado de personas y mercaderías o productos. Cuáles son los medios de transporte que se utilizan en la localidad y en otras zonas, en la actualidad y en otros tiempos.

El enfoque ambiental se desarrolla a través de las actividades de observación de los lugares y del registro de problemas para fomentar estados de opinión y responsabilidad en la participación activa del cuidado y mejoramiento del ambiente o entorno inmediato.

El ambiente y sus problemas (problemas ambientales)

El ambiente es el escenario vital donde transcurre la actividad humana y al identificar el tipo de acciones y relaciones que la sociedad realiza en los espacios geográficos a través del tiempo, se reconocen las modificaciones y transformaciones que ocurren a través de la articulación entre la ciencia, tecnología y sociedad que entrama y abarca complejas relaciones e interrelaciones. El espacio y el tiempo, como categorías centrales, en tanto se presenten articuladas entre sí, resumen coordenadas necesarias para contextualizar a todos los sistemas de interacción.

La perspectiva ambiental enfatiza la visión problematizadora toda vez que se produce un diálogo cuando se reúnen los *inventarios* a partir de datos y las informaciones que se extraen del *entorno* y se descubren y se reconocen diversas situaciones; la lectura del ambiente facilita el abordaje de un panorama abierto, se reconoce la complejidad de temas y la multicausalidad de hechos y situaciones que proveen material para caracterizar el tipo de relaciones entre el sujeto, el espacio y el tiempo.

El ambiente y sus problemas se ofrecen como efecto de estudio. Los alumnos podrán desarrollar actividades de investigación sobre el mismo terreno. Trabajando en el campo se puede recolectar información, tratarla y elaborar conclusiones provisionales.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

Contenidos actitudinales.

-  La aceptación y cuidado de su cuerpo.
-  La valoración de las acciones de prevención como medida para mantener la salud.
-  La participación responsable y solidaria en diferentes tareas familiares y escolares.
-  La valoración del trabajo como medio para lograr la satisfacción personal y el bien común.
-  El comportamiento responsable y adecuado frente a los objetos personales y colectivos.
-  El interés y valoración por los aportes y las actividades de los otros.
-  La moderación en el uso y consumo de objetos y materiales de su entorno.
-  La defensa de sus propias opiniones ante sus pares y adultos.
-  La valoración y respeto por los símbolos patrios.
-  La valoración y formación de la identidad, la pertenencia y la memoria colectiva.
-  El respeto por los valores democráticos. Solidaridad, tolerancia, cooperación, libertad, justicia, honestidad, igualdad, respeto a las normas sociales.
-  La apertura hacia la indagación sobre la realidad. Curiosidad.
-  La responsabilidad compartida en el uso y cuidado de los espacios comunes.
-  La aceptación y respeto por las diferencias sexuales, étnicas, culturales, religiosas, de oficios, de profesiones, otras.
-  La aceptación de las opiniones de los demás y la valoración del intercambio de ideas.

-  La valoración de los componentes culturales, contruidos a lo largo de la historia y que dan sustento a la comunidad local, provincial y nacional.
-  La participación activa en la resolución de problemas del ambiente.
-  La ayuda y colaboración en la resolución de conflictos.
-  La valoración de las normas construidas cooperativamente.

LAS PERSONAS EN LOS AMBIENTES DE PERTENENCIA

Las personas en las instituciones y organizaciones sociales.

Contenidos conceptuales	Procedimentales
El cuerpo: características morfológicas y funcionales, sus necesidades y sus acciones.	Exploración permanente y sistemática
La historia personal, hábitos y estilos de vida. Costumbres y modos de celebrar los cumpleaños, las bodas, los nacimientos	Indagación de la historia personal a través de testimonios orales, escritos y materiales de la memoria familiar (fotos, documentos, instrumentos).
Origen de la vida: herencia, semejanzas y diferencias entre el niño y la niña y los demás miembros de la familia. El cuidado del cuerpo: hábitos de higiene.	Interpretación de la información al establecer comparaciones entre los cuidados del cuerpo, higiene, alimentación. Comprobación de las anticipaciones respecto a los objetos y sus cambios naturales, sociales y tecnológicos.
La alimentación en el cuidado de la salud: valor del agua, verduras, frutas, carne, lácteos, etc. Condiciones de los alimentos para la preservación de la salud. Consecuencias producidas por la ingestión de alimentos en mal estado. Higiene y conservación de los alimentos. Cuidado de nuestro sistema respiratorio; aire puro, aire contaminado. Contaminación del aire, sus efectos en la salud.	

CS.
SOC.

CS.
NAT.

TEC-
NOL.

Los grupos sociales cercanos, las relaciones en sus espacios significativos.

Contenidos Conceptuales	Procedimentales
La familia, los amigos, los vecinos.	Establecimiento de relaciones entre los juegos infantiles y las condiciones de la vida cotidiana.
Diferentes modos de organizarse y relacionarse entre el pasado inmediato y el presente: infancia de los padres, abuelos, de otras familias y comunidades aborígenes, urbanas y rurales; del pasado lejano (sociedad colonial, otras).	Comparación entre distintas familias y escuelas en función de las necesidades, posibilidades y elecciones: estatales, privadas, religiosas, laicas, de jornada simple, completa, especiales, urbanas, rurales y aborígenes. Semejanzas y diferencias. Distribuciones de roles y funciones a través del tiempo, identidad, cambios y permanencias.
Tradiciones, costumbres, fiestas populares y religiosas. Creencias, leyendas, danzas, comidas, música de los grupos que conforman la provincia y la región.	Ejercitación del comportamiento grupal por medio de acciones de coordinación, delegadas en algunos miembros o distribuida en el grupo.
	Formulación de problemas (cuestiones sobre los temas y formas de anticipar respuestas)
	Observación y registro de información
	Establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias.
	Explicación de las ideas con palabras, dibujos o dramatizaciones.

Las formas de organización a partir de los distintos trabajos

Contenidos conceptuales	Procedimentales
Las tareas o trabajos familiares en la casa y fuera de la casa utilizando los días y las estaciones. En la escuela (personal, funciones, etc.) Formas de organización del trabajo para cubrir necesidades, intereses y objetivos de las personas, instituciones y organizaciones en la ciudad: -las instituciones de los servicios públicos (hospitales, correo, bomberos, policía, museos, etc. -los trabajos de los comercios, oficinas, fábricas, etc. Formas de organización de los trabajos en el campo: chacras, quintas, aserraderos, otros ámbitos dedicados al agro, transformación de la yerba mate, etc. Otras organizaciones comunitarias. Los circuitos productivos simples y procesos de producción: de la horticultura (quinta), del mercado, del pan, del aserradero, etc. Productos y producción de cada zona. Los instrumentos de trabajo: herramientas y máquinas. El dinero: ejemplos de consumo e intercambio.	Identificación de los trabajos necesarios para que la escuela funcione (personal, funciones, etc.). Caracterización de funciones y formas de relación. Establecimiento de las relaciones de antes, después, durante, en el trabajo y el descanso, en la casa-vivienda. Las relaciones con otras formas de vida: rural (chacra/quinta), urbana (pueblos, centros, ciudades). Indagación sobre los circuitos productivos simples que permitan reconocer los pasos del proceso de producción (desde la materia prima hasta el consumo y las tareas necesarias) quiénes, dónde y cómo los realizan. Indagación acerca del dinero: para qué sirve, cómo se lo usa (ejemplos de consumo infantil) Observación, selección y registro de la información a través de dibujos, croquis, maquetas Establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia en el uso de herramientas y máquinas simples. Explicación de los hechos e intercambio de información para establecer las diferencias existentes entre los relatos de los compañeros y amigos.

La historia de la comunidad.

Contenidos conceptuales	Procedimentales
Las conmemoraciones y las fechas que destacan hechos y personajes de significación social. Relaciones con la historia regional y nacional para lograr la formación de la identidad, la memoria y la pertenencia colectiva. Las diferentes autoridades políticas (qué trabajos realiza el presidente, el intendente) como aproximación a la idea de gobernante y representante de las personas, que tiene obligaciones y responsabilidades. Los derechos de los niños para identificar algunos problemas de la realidad: niños que no comen todos los días, que no van a la escuela, niños que tienen necesidades educativas y de salud especiales, etc. Los medios de comunicación y de transporte. Características, formas de uso y transformación. La influencia de ambos aspectos en la vida social.	Participación en las conmemoraciones escolares Obtención de información a través de conversaciones y encuestas a personas y autoridades. Establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia, de relaciones causales simples. Organización de la información a través de juegos y dibujos.

CS.
SOC.

CS.
NAT.

TEC-
NOL.

ORGANIZACION DEL AMBIENTE: Natural-Social-Tecnológico

La ubicación de los espacios.

Contenidos conceptuales	Procedimentales
La ubicación de los espacios significativos: casa, escuela y los itinerarios cotidianos. Los lugares urbanos (barrio, ciudad, etc.) y/o rurales (paraje, pueblo), identificando diversos componentes, los construidos por el hombre (cultivos, canales de riego, plazas, edificios, etc.) y los que son propios de la naturaleza (seres vivos, lagos, arroyos, suelo, agua, etc.) Relaciones entre las construcciones y las características del espacio geográfico, de los lugares. Relaciones entre la forma y el uso del espacio relativo a cada cultura. Significación que se le otorga a los espacios. ◆ Animales y plantas del lugar: Animales y plantas: características morfológicas externas. Forma, tamaño. Animales domésticos y salvajes. Adaptación a los distintos "hábitat". Formas de reproducción. Las necesidades para su crecimiento. ◆ Relaciones entre las características de los seres vivos y las condiciones naturales del lugar (clima, suelo, agua, geoformas). ◆ Suelo, tipos de suelo y sus características; color, textura, olor, permeabilidad. La presencia de seres vivos en el suelo, su importancia en la descomposición orgánica ◆ Agua: obtención del agua en la naturaleza; estados del agua. El agua como disolvente, como alimento y como recurso natural. Agua pura y agua contaminada. ◆ Aire, importancia en la vida de los seres vivos. Aire puro y contaminado. Aire en movimiento: viento. Influencia positiva y negativa en la naturaleza. ◆ El sol como fuente de vida. Luz natural y artificial: cuerpos transparentes, traslúcidos y opacos. Calor, frío su influencia en los seres vivos. Adaptación de los seres vivos al clima. ◆ Los objetos y artefactos: Características: tamaño, color, peso, forma. Funciones y su relación con el diseño. ◆ Materiales: tipos: naturales y artificiales. Propiedades de los materiales: textura, brillo, permeabilidad. Materiales traslúcidos, transparentes, opacos. Plasticidad, elasticidad, fragilidad, dureza. ◆ Interacciones entre diversos materiales: flotación, absorción, mezclas, soluciones, desplazamientos.	Exploración activa y sistemática Observación, selección y registro de la información. Utilización de herramientas y máquinas simples. Comparación y establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia. Formulación de preguntas y comprobación de las anticipaciones (posibles respuestas) Explicación de ideas con palabras o dibujos, juegos u otras formas de representación.

La organización del espacio.

Contenidos conceptuales	Procedimentales
La organización del espacio en la casa en función de las necesidades, posibilidades y costumbres de las personas. Espacios comunes y propios: funciones que cumplen los espacios. La escuela: aulas, patio, comedor, dirección. Otros espacios: de trabajo, esparcimiento, recreación, protección, circulación. Análisis de los objetos que hay en el paisaje que facilitan el reconocimiento de las actividades que desarrollan las personas en esos lugares: zonas de producción, comerciales, residenciales, zonas industriales, etc. Funciones, usos. Importancia en la actividad productiva del hombre. Paisaje rural: los usos del suelo en la agricultura, jardinería, huerta. Los cultivos anuales (tabaco, maíz, soja, etc.) y permanentes (yerba mate, té, forestales). Las plantas medicinales. Paisaje urbano: características del espacio construido: calle, barrio, pueblo. Funciones. Usos. La arquitectura de la localidad, sus diferentes construcciones y los materiales utilizados. La función de los medios de transporte en la ciudad y áreas suburbanas (tipo, recorrido) y rurales, en relación con las necesidades de traslado de las personas y mercaderías. Adaptaciones de los seres vivos a los distintos "hábitat": selva, desierto, montaña, llanura, ríos, océanos.	Identificación de las interrelaciones entre la ciudad, los pueblos y las zonas rurales a partir de la obtención de información sobre lo que se produce (productos) y los servicios que se proveen en dichos lugares a través del intercambio. Establecimiento de relaciones causales y simples. Establecimiento de relaciones causales entre la organización de la casa y las actividades que se desarrollan. Indagación sobre las funciones de los espacios: establecimiento de relaciones entre las formas de organización de la escuela, la casa, etc. y las diversas actividades que se desarrollan en cada espacio. Establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia: entre los lugares rurales y urbanos. Relación de los desplazamientos que realizan las personas: para hacer compras, vender, hacer diligencias entre las zonas rurales y las urbanas. Establecimiento de relaciones causales simples para comprender las actividades que se realizan en diferentes zonas urbanas y/o rurales en invierno, verano, durante el día y la noche. Comparación entre las diferentes costumbres de las personas que viven en la ciudad, en los pueblos, en zonas rurales: recreación, gustos musicales, fiestas, mitos, leyendas.

CS.
SOC.

CS.
NAT.

TEC-
NOL.

Los cambios de los espacios a través del tiempo.

Contenidos conceptuales	Procedimentales
Los cambios a través del tiempo en el barrio, la ciudad, el pueblo, el paraje, por medio de entrevistas a los vecinos, abuelos (observación directa); comparación con fotografías de otras épocas (observación indirecta). Cambios en los objetos y materiales del ambiente: ♦ Provocados por las personas (procesos tecnológicos) o que ocurren naturalmente. Reversibles e irreversibles (putrefacción, combustión). ♦ Cambios de estado. Reciclaje de materiales.	Indagación acerca de los cambios en la organización del espacio, a través del tiempo, comparación con otras culturas actuales: en relación al trabajo, la recreación, los gustos musicales, las fiestas, los mitos y leyendas .

EL AMBIENTE Y SUS PROBLEMAS

Los problemas ambientales.

Contenidos conceptuales	Procedimentales
La calidad y el estado de los lugares y recursos. Contaminación de los suelos, sus efectos en la salud del hombre. Contaminación de las aguas. Medidas para la potabilización del agua. Prevención de las enfermedades de origen hídrico. Contaminación del aire, su influencia en la salud del hombre. El hombre frente a la naturaleza, como protector y depredador. Carencia de algunos objetos y construcciones en la ciudad, pueblo, paraje: semáforos, asfalto, puentes, cestos para residuos, bancos, juegos, etc., en función de las necesidades y la organización de la vida en dichos lugares. Efectos directos e indirectos entre las personas y el ambiente. Problemas de transporte y circulación vial en la ciudad, en las rutas, etc. Problemas que surgen del trabajo. Relaciones con los diferentes instrumentos de trabajo: herramientas, máquinas. Productos de trabajo. Uso adecuado y cuidado de materiales. Salud en el trabajo. Conflictos que se presentan en los trabajos en grupos y en equipos. Los niños y los problemas de la realidad: niños que no van a la escuela, que no comen todos los días, que tienen necesidades de educación y de salud especiales, etc. Normas de seguridad en la casa y fuera de la casa.	Observación y registro del uso de los espacios y reconocimiento de los problemas ambientales para expresar sus ideas, sobre los cuidados y formas de preservarlos. Comparación de resultados según características, destino y tipos de uso. Ventajas y desventajas. Observación de cambios reversibles e irreversibles: erosión, degradación en los suelos. Descripción de: cambios en la iluminación, ventilación, ruidos, olores, etc. Identificación de la existencia de problemas en relación con el trabajo: desempleo, niños que trabajan; otros problemas.

E

DUCACION ARTISTICA

EDUCACION ARTISTICA

La importancia de la educación artística en el nivel inicial radica en promover aprendizajes que inicien a los niños en el camino del arte.

Atiende al desarrollo de competencias comunicacionales y de producción creativa, facilitando vías de expresión y comunicación interpersonales, interculturales y multiculturales.

La actividad creadora en el hombre es la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. La base de toda actividad creadora da cuenta de la imaginación que no sólo se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, sino también está presente en las áreas científicas y técnicas.

Concebir el desarrollo expresivo como una experiencia placentera, en la que el protagonista es el alumno y el continente la disciplina artística, ayuda a crear un marco afectivo que favorece la expresión creadora.

La Plástica, la Música, la Expresión Corporal, el Teatro se constituyen como lenguajes a partir de su posible utilización con carácter comunicacional.

Estos pueden ser fundamentados como disciplinas en el proceso educativo del niño desde múltiples perspectivas: la psicológica, dados los procesos interactivos y afectivos que se movilizan al pintar, actuar, cantar, y expresarse corporalmente, la psicomotriz, dado que se integran todas las dimensiones de la persona en el acto de expresión, la sociológica por la

interpelación de personas en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como rito social, la antropológica que implica las resonancias de la historia de la cultura del ser humano implícita en todo hecho artístico y por último la cultural en tanto productos de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserta la persona en relación con la historia y con la identidad cultural de la comunidad.

Se evidencia entonces la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una sólida formación en los distintos lenguajes. Cuanto más vea, escuche y experimente, cuanto más elementos disponga para experimentar, más productiva será la actividad de su imaginación.

Las producciones artísticas en los niños reflejan su entorno natural y social: paisajes, usos, costumbres propias de la región y el medio que los rodea.

Al acercar al niño a los lenguajes artísticos, le estamos brindando la posibilidad de “leer y escribir “ de manera diferente.

Para generar y potenciar la expresión y la comunicación, los niños necesitan ámbitos confiables que les permitan crear, fantasear, imaginar y producir sus propias imágenes. Realizar proyectos individuales y grupales y superar estereotipos con la incorporación de nuevos modelos, sumando a las formas habituales de expresión y representación de su mundo imaginario, afectivo y social, los conocimientos adquiridos.

EDUCACION PLASTICA

La actividad plástica inicia a los niños del Nivel Inicial en la comunicación visual, posibilitándoles el intercambio con los otros, ya sea como emisores o como receptores de diversas imágenes.

Favorece el desarrollo de posibilidades perceptivas, sensitivas, afectivas, sociales y cognitivas comprendidas en el proceso de producción artística.

Conocer el lenguaje de la Plástica, permite comunicar, expresar, simbolizar en forma no verbal, mediante sus elementos (colores, líneas, formas, etc.).

Los niños pueden, con estos elementos explicitar sentimientos, ideas, pensamientos, fantasías, necesidades de manera espontánea, a través de diversos modos y medios.

Debemos acercarlos al conocimiento de los múltiples campos donde ésta se desarrolla, la pintura, la escultura, el dibujo, el cine, la fotografía, para iniciarlos en la comprensión de las particulares

formas y códigos que la imagen adopta en cada una de las manifestaciones.

La enseñanza aprendizaje de la Plástica se va complejizando con relaciones, comparaciones, experimentaciones, lecturas, observaciones múltiples y diversas. La intención es que los niños se inicien en la alfabetización de dicho lenguaje y hagan uso del mismo con cierta autonomía, a partir de experiencias significativas que faciliten la expresión personal.

Los modos y medios expresivos de la Plástica se enriquecen con el descubrimiento e invención de técnicas de trabajo, la manipulación de materiales, instrumentos, herramientas y objetos que permiten ampliar las posibilidades de representación. El conocimiento de la técnica no tiene valor en sí mismo, sino en función de posibilitar la elaboración de mensajes significativos para el niño.

Se trata de estimular constantemente el sentir, el percibir, el pensar, para que profundice las viven-

cias y conocimientos del mundo que lo rodea y

pueda comunicarlos de manera diferente.

EXPECTATIVAS DE LOGRO

- ➡ Explorarán y experimentarán los procedimientos propios del lenguaje plástico como medio de expresión y comunicación.
- ➡ Utilizarán en forma creativa los elementos del lenguaje plástico.
- ➡ Registrarán información del mundo circundante a través de la exploración multisensorial y lúdica.
- ➡ Producirán individualmente y grupalmente.
- ➡ Explorarán los diferentes materiales, soportes, formatos, herramientas y procedimientos propios del lenguaje Plástico.
- ➡ Transformarán y construirán modos personales de expresión y comunicación.

SINTESIS EXPLICATIVA. Selección y organización de los contenidos

Para la elaboración de la propuesta de contenidos curriculares se adopta el siguiente criterio:

El Lenguaje Plástico.

- ↳ Contenidos Actitudinales
- ↳ Contendidos Procedimentales
- ↳ Contenidos Conceptuales

La enseñanza aprendizaje del lenguaje plástico se desarrolla a partir de la iniciación de los niños en el conocimiento de los elementos que componen la imagen: líneas, formas, colores, texturas, volumen y de que manera se organizan los mismos, teniendo en cuenta el equilibrio, el ritmo y la simetría, ya sea en el espacio bi o tridimensional.

La utilización de diversas técnicas, materiales, formatos y soportes, facilitan la expresión del niño a través del Dibujo, la Pintura, el Mural y otras construcciones.

Los procedimientos están directamente relacionados con las producciones plásticas visuales partiendo del descubrimiento, la lectura, el análisis, la construc-

ción, la observación, la experimentación y la elaboración de imágenes percibidas, imaginadas, fantaseadas de diversas formas, bidimensionales o tridimensionales y luego la reflexión sobre los diversos resultados obtenidos.

Los contenidos actitudinales desarrollarán en los niños la observación del trabajo de sus compañeros y el respeto por los mismos, podrá mirar, disfrutar y valorar la creación a través de las sensaciones y emociones que las diferentes imágenes le transmiten, aprenderá a realizar trabajos compartidos respetando los intereses y necesidades de sus compañeros. entre otras innumerables actitudes, normas y pautas de trabajo.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

EL LENGUAJE PLASTICO

Contenidos actitudinales

- 📖 Iniciación en la valoración y disfrute de las manifestaciones artísticas propias y de los otros.
- 📖 Respeto por el tiempo y el espacio propio y del otro.
- 📖 Confianza en sus propias posibilidades. Autoestima. Autonomía.
- 📖 Goce por la producción expresiva, por la creación.
- 📖 Descubrimiento de sus propias capacidades y aficciones artísticas, identificando aquellos medios o lenguajes que le resulten preferidos.
- 📖 Valoración y cuidado de los materiales de trabajo, suyo y de sus pares.

Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales
La Imagen: fija y en movimiento Elementos de la imagen plástica: ⊕ La Línea ⊕ La Forma: * plana * con volumen ⊕ El Color ⊕ El Espacio: * Bidimensional * Tridimensional ⊕ La Textura Elementos Organizadores: ⊕ Ritmo ⊕ Equilibrio ⊕ Simetría Modos de Expresión: ⊕ Dibujo ⊕ Pintura ⊕ Modelado ⊕ Construcciones varias. Medios de Expresión: Técnicas: collage, mural, construcciones en el espacio, etc. Materiales: de la zona, revistas, diarios, lápices de colores, crayones, témpera, arcilla, plastilina, etc. Formatos: de diversos tamaños(grande, mediano, chico) y formas(regulares e irregulares) Soportes: papeles, cartones, plásticos, cartulinas, etc.	Lectura de Imágenes. Observación de imágenes plástico-visuales del entorno y reconocimiento y ubicación de los objetos en el espacio(atrás, adelante, arriba, abajo, etc.) Observación de formas planas en el espacio y el plano en el volumen. Vivencia del espacio tridimensional. Experimentación de la tridimensión con materiales y técnicas diversas. Descubrimiento de líneas, formas, colores, en la naturaleza y en los objetos. Experimentación con diferentes tipos de líneas, formas, color, texturas, etc. Percepción del color a partir de la luz y la ausencia del color en la oscuridad. Experimentación del color a partir de distintas mezclas y variadas técnicas. Percepción en imágenes de la sensación que producen las texturas visuales. Exploración y comparación de distintas texturas a partir del tacto. Construcción de imágenes percibidas, imaginadas, fantaseadas. Observación de su propia producción y la de los otros. Reconstrucción de imágenes visuales a través de su evocación.

MUSICA

FUNDAMENTACION.

La música como una de las Áreas de la Educación Artística, contribuye al desenvolvimiento general de la personalidad del niño y de su comportamiento en relación a los demás.

La práctica musical estimula y modela la sensibilidad aportando nuevas conexiones que, primeramente se integran de manera sensorial y más adelante se transforman en razonamiento y elaboraciones. Favorece el proceso de socialización: a través de los juegos, las rondas, los cantos y las danzas, - actividades de grupo que requieren respeto, colaboración y valoración por el trabajo en común- el niño se comunica, se expresa y construye nuevos significados.

La Música es sonido y el sonido es percibido por el oído. Formar oyentes conscientes, resaltando la importancia que tiene el saber escuchar, es otro de los atributos de este arte, posibilitando el disfrute del hecho musical desde lo estético y encauzando armoniosamente la riqueza de posibilidades vocales a partir de una buena emisión de la voz, principal elemento de comunicación entre las personas.

Simultáneamente a la ejercitación del sentido auditivo y la vocalización, la Música dinamiza el desarrollo motriz con afirmaciones rítmicas mediante las cuales el niño adquiere soltura, plasticidad, seguridad y amplitud en los movimientos.

Escuchando, haciendo y creando Música, el niño se identifica culturalmente. Se reconoce como perteneciente a un grupo social que comparte gustos, intereses, lenguajes, costumbres y hábitos, reafirmando su sentido de pertenencia y configurando las bases para desarrollar, en otras instancias de la escolaridad, los conceptos de localidad, zona, provincia, región, nación, etc.

Lo cercano al niño, sus conocimientos previos adquiridos directa y libremente en relación a sus intereses y que tienen conexiones con el marco musical familiar, su mundo conocido empíricamente deberá ser aprovechado y recreado en la Escuela para asegurarle ese proceso de identificación antes descrito.

Vivenciando musicalmente los ritmos, formas y estilos del cancionero folklórico misionero, afirmará los lazos de las tradiciones y se proyectará naturalmente hacia las formas más lejanas y complejas de la cultura, al tiempo que, por medio de la interpretación vocal e instrumental, aprenderá progresivamente el lenguaje básico musical y rítmico para introducirse posteriormente con naturalidad en la lectura y escritura de los símbolos.

Después, cuando su capacidad intelectual se enriquezca y perfeccione, podrá ampliar sus conocimientos y agregar otros nuevos que le permitan enriquecer, paulatinamente, sus conceptos musicales.

EXPECTATIVAS DE LOGRO.

- Se acercarán y apropiarán del lenguaje sonoro y musical.
- Reconocerán las distintas cualidades del sonido.
- Desarrollarán el sentido rítmico.
- Incrementarán la percepción auditiva.
- Ampliarán los recursos fonéticos.
- Usarán las posibilidades expresivas de la voz con autonomía creciente.
- Se iniciarán en el conocimiento de las diferentes manifestaciones musicales de su contexto cultural y social: provincial, regional y nacional.
- Experimentarán el goce estético en la interpretación y la audición de motivos musicales.
- Se expresarán en forma musical natural y espontánea.

SINTESIS EXPLICATIVA.

A partir del enfoque actual de la Educación Musical que tiene en cuenta la secuencia: oír, escuchar y finalmente comprender; es decir, el razonamiento y la aplicación de los contenidos teóricos de la Música, ya vivenciados, organizaremos la enseñanza del Área con el desarrollo del proceso de audición.

En este marco se llevará al educando a interiorizarse de los elementos y materiales sonoros, los que una vez experimentados se proyectarán en diversas actividades como el canto, el movimiento corporal, la ejecución instrumental, etc.

El canto ha de constituirse para los niños del NI en su principal medio de expresión musical. Esta práctica en el ámbito escolar representa una riquísima experiencia de grupo que le permite comunicarse con sí mismo y con los demás, enriquecer el vocabulario, conocer costumbres y tradiciones, etc.

El movimiento es un placer y una necesidad para el niño. Todo lo que es movimiento halla resonancia en él. La Educación Musical asociará la capacidad de

movimiento corporal, natural y espontánea del infante con la captación o interpretación de estímulos sonoros, en las actividades propuestas.

Ejercitando la sensibilidad auditiva, a fin de preparar al niño para captar todos los sonidos y ritmos y asegurando el lenguaje por medio del ritmo y la entonación de combinaciones sencillas de sonidos, acercaremos al niño a la melodía y a su creación es cuanto que favoreciendo su expresión corporal con precisión rítmica a través de movimientos con percusión y cantos como rondas, juegos, dramatizaciones, etc. cumpliremos con la finalidad principal: hacer que los niños amen la Música.

Deberán aprender a gustarla saboreando el silencio y el sonido, la atracción y la sugestión del ritmo, la belleza de la frase melódica y la irradiación que ejerce todo carácter musical. Esta percepción el maestro tendrá que transmitirla, viviéndola intensamente con ellos.

Contenidos actitudinales.

- 📖 Curiosidad e interés por los efectos sonoros.
- 📖 Atención en los ejercicios sensoriales propuestos.
- 📖 Curiosidad e interés por conocer obras sencillas del cancionero folklórico misionero, regional y nacional.
- 📖 Gusto en escuchar música.
- 📖 Audición atenta.
- 📖 Colaboración en la sincronización y precisión en las interpretaciones rítmicas y el movimiento.
- 📖 Participación en el movimiento corporal armónico.
- 📖 Mantener una buena postura corporal en el momento de interpretar canciones.
- 📖 Atención, interés, participación y respeto en el canto con acompañamiento rítmico propuesto.
- 📖 Interés en la emisión correcta de la voz al cantar canciones.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
EJE: <i>audición, sonoro y musical.</i> ⊕ Sonido y Silencio. ⊕ Cualidades del Sonido. ⊕ Producción del Sonido: picar-frotar-percutir-raspar-sacudir-soplar. ⊕ Audición de obras sencillas. ⊕ La voz: masculino-femenina infantil. ⊕ Instrumentos musicales no convencionales (cotidíofanos) y convencionales: - tambor - triángulo - guitarra - flauta - bandoneón - violín EJE: <i>expresión vocal e instrumental.</i> ⊕ Canciones al unísono. ⊕ Canciones con acompañamiento rítmico.	⊕ Acompañamiento e imitación de sonidos-ritmos y canciones. ⊕ Reconocimiento, reproducción y clasificación de los sonidos en función de sus cualidades. ⊕ Creación e interpretación de composiciones breves y sencillas. ⊕ Audición de canciones infantiles y fragmentos cortos de obras de compositores de la región. ⊕ Audiciones en directo o de grabaciones. ⊕ Reconocimiento de melodías, instrumentos y cualidades del sonido en las obras escuchadas con respuesta gestual y oral. ⊕ Respuesta corporal a estímulos sonoros. ⊕ Movimiento libre y organizativo del espacio. ⊕ Coordinación de movimientos corporales individual y colectivamente. ⊕ Sincronización del movimiento corporal en el movimiento rítmico. ⊕ Canto individual y colectivo teniendo en cuenta la precisión rítmica melódica y el texto. ⊕ Memorización de canciones infantiles y populares folklóricas acordes a su edad. ⊕ Reconocimiento de canciones por su ritmo y melodía.

E DUCACION FISICA

FUNDAMENTACION

El **Nivel Inicial** debe abordar el desarrollo íntegro del niño y la niña, es esa la “solicitud central de la sociedad a la educación”, y el área de Educación Física como parte relevante de ésta última debe responder, responsablemente a esa solicitud, ¿cómo?, es indiscutible que este nivel comprende una etapa trascendente en el desarrollo del ser humano, caracterizada por la posibilidad de múltiples adquisiciones en los planos corporal, motriz, intelectual, psíquico y espiritual.

De igual manera son muchos los beneficios que para el niño pequeño significa el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física, adaptados a sus necesidades, intereses y posibilidades, por cuanto ellos contribuyen al conocimiento del propio cuerpo, a la adquisición y afianzamiento de las destrezas y habilidades motrices básicas, al desarrollo corporal y orgá-

nico armónico y saludable, al desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivas en la solución de problemas lúdicomotrices, al desarrollo de la comunicación y la expresión, a la promoción de actitudes de tolerancia, respeto, y cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.

Por ello, en el área, las acciones deberán orientarse a que los niños y niñas aprendan a relacionarse con su propio cuerpo y su propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal y al logro de una amplia base motriz que les posibilitará la conquista de una progresiva disponibilidad corporal y autonomía personal, sobre las cuales se asentarán los aprendizajes más complejos y específicos de los niveles posteriores.

PROPOSITOS DEL AREA

La Educación Física en el Nivel Inicial propone aprendizajes significativos para lograr:

- ↪ El desarrollo corporal armónico y saludable.
- ↪ El desarrollo orgánico funcional.
- ↪ La estructuración del esquema corporal.
- ↪ Una correcta alineación postural.
- ↪ Vivencias relacionadas con el espacio, tiempo y objetos.
- ↪ El desarrollo de habilidades motoras acordes con la edad.
- ↪ El desarrollo de un cuerpo expresivo-creativo.
- ↪ La valorización del cuerpo propio y del otro.
- ↪ El cuidado de la salud.
- ↪ El cuidado del entorno .
- ↪ Potenciar la confianza en sí mismos y en sus posibilidades corporales.
- ↪ El gusto por la vida activa en contacto con la naturaleza.
- ↪ El respeto por las reglas.
- ↪ La satisfacción de la necesidad de actividades lúdicas.

EXPECTATIVAS DE LOGROS.

- ➡ Dispondrán de un conocimiento global del propio cuerpo, de sus partes, y de su capacidad de movimiento.
- ➡ Se orientarán en el espacio y en el tiempo tomando el propio cuerpo como referencia.
- ➡ Aceptarán y expresarán libremente el propio cuerpo y desarrollarán confianza en sus propias posibilidades. (Autonomía-autoestima).
- ➡ Dispondrán de un repertorio de destrezas y habilidades corporales y motrices básicas que les permita participar satisfactoriamente en las actividades corporales y lúdicas.
- ➡ Se iniciarán en las vivencias de las sensaciones cardiovasculares y pulmonares del propio cuerpo.
- ➡ Promoverán y acrecentarán hábitos de higiene corporal .
- ➡ Se iniciarán en experiencias grupales de vida al aire libre y en contacto con la naturaleza.
- ➡ Comenzarán a cuidar el entorno.
- ➡ Respetarán a sus pares.
- ➡ Respetarán reglas y consignas y se iniciarán, con su grupo de pares en, la elaboración y la construcción de las mismas.

SINTESIS EXPLICATIVA

Los contenidos se articulan en torno a **ejes** que integran contenidos conceptuales y procedimentales de distintas configuraciones de movimientos, tales contenidos se incorporan en formulaciones que apuntan a producciones corporales y motrices; sin embargo ello no implica reducir la práctica de la Educación Física a un mero hacer motriz, ni desconocer la importancia de la reflexión sobre la acción, sino que se busca promover 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, desde su lógica de saber, que enriquezcan el conocimiento del propio cuerpo y el propio movimiento, todo esto en un marco relacional y a partir de situaciones lúdicas, puesto que éstas son un escenario privilegiado en este nivel.

Aparecen así **los ejes** “El cuerpo...”, “...y los demás”, “...En movimiento”, “...El juego”.

El niño y la niña pequeños viven y crecen en el seno de un mundo exterior del que dependen estrechamente y perciben ese mundo a través de su cuerpo, a la vez que, también con su cuerpo entran en relación con él y están inmersos en un universo relacional: el mundo **de los demás** en el que interactúan juega un papel preponderante en sus desarrollos y relaciones, están, con toda evidencia estrechamente ligadas a la actividad motriz y sensorio motriz del niño y la niña. Esta actividad les permite, diferenciarse y progresivamente adaptarse e integrarse.

La intencionalidad del trabajo en el nivel se centrará, en lo que hace a este aspecto, en crear un clima relacional de afectividad y confianza y en favorecer los dos aspectos complementarios de la relación, que son: autonomía progresiva frente a ese mundo de los demás y la integración al grupo social al que pertenece, todo ello a partir de lo vivido.

En cuanto **al movimiento**, debemos acordar que el mismo reviste una importancia extraordinaria en el **desarrollo corporal**, en el **desarrollo mental** y en el **desarrollo emocional**, estimula la circulación y la respiración de tal manera que las células se nutren mejor, favorece al desarrollo del sistema nervioso y del aparato locomotor, permite explorar el mundo exterior aportando las experiencias concretas sobre las que se construyen las nociones básicas para el desarrollo intelectual, permite el progresivo dominio de los elementos que constituyen el mundo, a través de las categorías espacio, tiempo, objetos, causalidad.

La acción es el motor del conocimiento, y el niño no conoce sino actuando, y nuestras más elaboradas

construcciones internas no son sino acciones interiorizadas, y en el marco de sus posibilidades para moverse y descubrir son normalmente un niño y una niña felices y bien adaptados.

Párrafo aparte merece la presencia de **la actividad lúdica** en la vida de la persona humana, “El hombre no está completo sino cuando juega”(Schiller), esto es más válido aún en el nivel que nos ocupa, pues interrogarse por qué el niño juega equivale a preguntarse por qué es niño.

El juego, y muy especialmente los juegos motores, constituyen una actividad natural, un hecho de indiscutible realidad y trascendencia en la vida del niño y de la niña. El componente lúdico no debe desaparecer de los momentos dedicados al desarrollo de la motricidad infantil.

A partir de los juegos espontáneos y en su camino hacia los juegos reglados irán: apropiándose de saberes, adquiriendo experiencias, integrando su personalidad, expresando sentimientos y estableciendo contactos sociales .

En síntesis, el juego es una actividad humana completa e indispensable, representa un excelente medio de comunicación y expresión para el niño y la niña, y un amplio encuadre lo dan los CBC cuando afirman “Es innegable la importancia del juego y muy especialmente los juegos motores para SER y DESARROLLARSE”.

Todo lo anteriormente expuesto no sería válido si se desconociera la necesidad e importancia de estimular la **espontaneidad, creatividad y expresión**.

Todo aprendizaje implica un proceso creador, la creación por medio del movimiento significa la puesta en juego de la capacidad para enfrentar y solucionar positivamente las situaciones-problemas que se le puedan plantear con intenciones didácticas.

Este objetivo nos plantea dos caminos. Por un lado, promover un clima de enseñanza aprendizaje que permita al niño y a la niña moverse con absoluta espontaneidad frente a la propuesta del maestro. Y, por otro, proponer problemas de movimientos que le permitan crear o recrear sus propias respuestas motrices para solucionar positivamente la situación.

Cabe destacar que el principio de variabilidad de las tareas y los ligeros cambios en su presentación pueden obrar como incentivo del poder creativo del niño y la niña. El maestro con su aptitud y actitud profesional y con sus recursos didácticos debe ofrecer nuevos estímulos para la creación.

El modo de presentación de los Ejes “El cuerpo...” “...y los demás”, “En movimiento...” y “El juego...” no supone seguir un orden consecutivo en lo que hace a su tratamiento; por el contrario, se bus-

cará trabajarlos relacionándolos entre sí, y dependerá de la intencionalidad de enseñanza de uno u otro contenido para que aparezca como eje relevante uno en particular, pero en presencia de otro/s.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

Contenidos Actitudinales

- 📖 Valoración de los aprendizajes del propio cuerpo y sus posibilidades perceptivas, motrices y expresivas.
- 📖 Confianza en sí mismos.
- 📖 Cuidado y valoración positiva de su cuerpo y el de los demás.
- 📖 Gusto por la actividad física.
- 📖 Respeto por las reglas y las consignas.
- 📖 Valoración positiva del trabajo compartido.
- 📖 Respeto por el adulto y por sus pares.
- 📖 Cuidado de los materiales de trabajo y conservación del entorno.
- 📖 Placer por vivencias al aire libre y en la naturaleza.
- 📖 Elaboración y acuerdo de reglas.
- 📖 Placer por jugar con y en el agua.
- 📖 Valoración de la identidad regional mediante los juegos.

Ejes	Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales
EL CUERPO...	⊕ Noción del propio cuerpo, imagen del cuerpo (forma global y segmentaria).	❖ Exploración de las características globales y segmentarias del propio cuerpo y de los demás. ❖ Identificación de las diferentes partes del propio cuerpo y de los demás.
	⊕ La ambidiextría.	❖ Reconocimiento de los lados del cuerpo en relación al eje de simetría. ❖ Reconocimiento y ejercicios con los lados hábiles y no hábiles del cuerpo.
	⊕ Reposo y movimiento.	❖ Sensación de transición de reposo a movimiento y de movimiento a reposo. ❖ Vivencia de sensaciones referidas al propio cuerpo en reposo y movimiento: cansancio, fatiga, esfuerzo, sudoración, quietud, recuperación.
	⊕ Tensión y relajación global y segmentaria.	❖ Vivencia de sensaciones de tensión y relajación global y segmentaria.
	⊕ Percepción sensorial.	❖ Exploración a través de los sentidos identificando sensaciones y percepciones que se obtienen. ❖ Discriminación auditiva, táctil y visual.
	⊕ Ritmos cardíaco y respiratorio.	❖ Experimentación y comparación de las modificaciones de cambios de ritmos de la frecuencia respiratoria y cardíaca a partir de la actividad motora. ❖ Percepción del mecanismo respiratorio. Fase de inspiración y exhalación.

Ejes	Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales
...Y LOS DEMÁS	⊕ El cuerpo y sus relaciones.	❖ Reconocimiento de posibilidades y limitaciones del propio cuerpo y el de los demás. ❖ Reconocimiento de diferencias y semejanzas con el cuerpo de los otros. ❖ Reconocimiento de personas móviles y fijas respecto a uno mismo, fijo o en movimiento. ❖ Ajuste del movimiento propio al espacio, a los objetos y al movimiento de los otros.
...EN MOVIMIENTO	⊕ Las habilidades motoras. ⊕ La coordinación: Dinámica general. Visomotriz. Segmentaria. Control postural. ⊕ Diferentes posiciones y orientaciones adoptadas por el cuerpo. ⊕ El equilibrio: estático, dinámico, recuperado. La flexibilidad. La velocidad. La fuerza.	❖ Experimentación de combinaciones simples de habilidades motoras. ❖ Coordinación de habilidades motoras sorteando obstáculos en espacios parciales y totales. ❖ Ajuste de desplazamientos sobre diferentes trayectorias. ❖ Ajuste de desplazamientos con cambio de dirección y velocidad. ❖ Adquisición progresiva de las formas de saltos: en profundidad, en largo, alto, rebote y giro. ❖ Exploración de posibilidades de trepar, suspenderse y balancearse. ❖ Adquisición progresiva de rodadas y rólidos. ❖ Experimentación de variadas formas de lanzamientos: con una y dos manos, a blancos fijos, a blancos móviles, a diferentes alturas, por sobre obstáculos, con dirección, a distintas distancias. ❖ Experimentación de situaciones de iniciar e inhibir movimientos globales y segmentarios. ❖ Experimentación y control de los apoyos con elevación de tronco e impulsos de pies. ❖ Coordinación de pases y recepción. ❖ Coordinación de piques con manos e impulsos con pies. ❖ Coordinación y control de las habilidades manipulativas finas. ❖ Vivencia de diferentes posiciones adoptadas por el cuerpo: sentado, acostado, parado etc. . ❖ Control corporal en las diferentes formas de equilibración y reequilibración (estático, dinámico, recuperado). ❖ Afianzamiento de la flexibilidad: extensiones y flexiones globales y segmentarias.

Ejes	Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales
	La resistencia aeróbica espontánea.	❖ Vivencia y autoregulación de la velocidad. ❖ Vivencia, regulación y control de la fuerza a través de habilidades motoras. ❖ Vivencia y autorregulación de la resistencia aeróbica espontánea a través de los juegos.
	⊕ Organización espacial.	❖ Construcción de agrupación y dispersión. ❖ Ejercitación de la percepción del espacio del propio cuerpo, del espacio próximo, del espacio parcial y total con referencia al propio cuerpo. ❖ Vivencias relacionadas con el espacio compartido. ❖ Reconocimiento de posiciones de personas entre sí, de objetos entre sí y entre personas y objetos: juntos, separados, próximos etc. . ❖ Orientación y situación del cuerpo y sus partes, en relación a sí mismo, a los otros y a los objetos: adentro, afuera, encima, cerca, lejos, arriba, abajo etc. ❖ Orientación a partir de los desplazamientos: hacia adelante, hacia atrás, a un lado, al otro etc. . ❖ Desplazamientos sobre diferentes trayectorias: rectas, curvas, quebradas, etc.
	⊕ Organización temporal.	❖ Vivencias del ritmo de los diferentes movimientos partir de nociones de: -simultaneidad, sucesión, velocidad, intensidad, duración.
	⊕ Organización objetiva.	❖ Reconocimiento de los objetos en cuanto a: forma, peso, dimensión, textura. ❖ Reconocimiento de formas y figuras. ❖ Adecuación del movimiento a las características del objeto de acuerdo al peso, forma, dimensiones, funcionalidad, etc. ❖ Experimentación del control de impulso nervioso con objetos de diferente peso. ❖ Reconocimiento de las posibilidades motrices que surgen a partir de los objetos. ❖ Verbalización de acciones motoras.
	⊕ La palabra como comunicación.	
	⊕ La higiene corporal	❖ Experimentación de hábitos de higiene. ❖ Utilización adecuada de los materiales e instalaciones como prevención de accidentes propios y de los demás. Asignación de espacios para guardar los materiales Limpieza de los mismos.
	⊕ Vida al aire libre y en la naturaleza.	❖ Cuidado del entorno natural como ambiente propio de la persona y su bienestar, a través de experiencias de vida al aire libre y en la naturaleza.

Ejes	Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales
EL JUEGO...	⊕ La regla. Las consignas. ⊕ Invención. Creación. ⊕ Ambientación al mundo acuático.	❖ Elaboración y acuerdo de reglas. ❖ Invención de reglas y consignas en juegos individuales y grupales. ❖ Elección y aplicación de reglas que organicen las actividades lúdicas. ❖ Invención de juegos con y sin roles definidos. ❖ Exploración en los juegos y actividades con otros, de los roles de compañero y oponente. ❖ Comprensión de la creación de juegos y cambios de reglas. ❖ Participación y acuerdo sobre los juegos a jugar. ❖ Empleo y ajuste de habilidades motoras durante el desarrollo de los juegos. ❖ Ajuste del movimiento propio a los requerimientos de los juegos: cálculo de distancias, velocidad etc. ❖ Exploración de las habilidades motoras en los juegos. ❖ Experimentación de juegos motores masivos con uso de refugios individuales y grupales y sin refugios, con y sin elementos. ❖ Reconocimiento de límites geográficos y adecuación del espacio de juego. ❖ Experimentación de juegos de reconocimiento de sectores corporales. Identificación. ❖ Organización de juegos libres, grupales e individuales. ❖ Apropiación de juegos motores que permitan la adecuación de las acciones individuales a la consecución de objetivos compartidos. ❖ Experimentación de juegos de dramatización, corporización e imitación. ❖ Apropiación de juegos y rondas infantiles, populares y tradicionales de su zona. ❖ Ambientación al agua ❖ Experimentación de juegos con y en el agua.

Orientaciones Didácticas

Acerca de algunas intervenciones didácticas deseadas:

¿Cómo se conoce?

El conocimiento se produce en el proceso de interacción de las personas entre sí y con los materiales suministrados por la cultura, desde la oralidad y la escritura hasta la matemática y los conceptos sobre sociedad y naturaleza.

Esta interacción está orientada por el lenguaje y por una particular configuración de relaciones afectivas que representan y se convierten en redes de significantes y significados. La persona procesa activamente la información recibida, la organiza y transforma a través del uso de operaciones que actúan como mediadores. En este proceso de apropiación:

- ✦ da sentido y significado a la información
- ✦ extrae la regla, el principio, la estructura que subyace a la información
- ✦ aporta experiencias previas, aprendizajes anteriores que recrea y que generan nueva información.

En el desarrollo de esa relación activa, entre quien conoce y lo que conoce, surgen distintas *formas de conocer*. El conocimiento tiene un primer momento sensible, un segundo momento conceptual lógico, en que se elaboran los datos de los sentidos y un tercer momento de transformación, que le da sentido al conocer.

Entonces ¿qué es el conocimiento? es un proceso durante el cual se va estructurando la representación, la presencia sensorial, ideatoria, ideal del objeto en el sujeto. A partir del estado de tensión generado entre el intercambio y la mutua modificación de la persona que conoce y el medio con el que se relaciona, el conocer tiene una direccionalidad: es la transformación de la realidad.

Existe, entonces, un proceso con dos planos: uno de mediación externa, que implica una interacción social y otro de mediación interna que tiene lugar en el plano interior y que en cada una de las personas tiene una historia, una evolución y una trayectoria. En esa trayectoria se desarrollan habilidades, se incorpora información, se desarrolla la capacidad de sentir, de hacer, de pensar. Esto significa que, en una multiplicidad de experiencias se va construyendo un patrón, un modelo de encuentro con lo real y se configura una matriz de aprendizaje. Pero, la posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dada porque al ser humano que aprende se le aporta un sostén, un apoyo vincular que lo acompaña y lo sostiene.

Este proceso se encuentra socioculturalmente determinado, porque la actividad cognitiva se lleva a cabo dentro de un contexto construido por la sociedad que, por una parte proporciona información y herramientas para desenvolverse en el mundo y por otra, condiciona los caminos de acceso a dicha información y a dichas herramientas cognitivas a partir

de los significados que los otros le otorgan a los actos y por los códigos sociales establecidos. La persona es, en cada aquí y ahora, el punto de llegada de la historia individual y social.

A partir de lo dicho, se pueden establecer dos principios: a) que existe conexión entre los procesos de interacción social que se establecen en una cultura y los procesos psíquicos de sus miembros y b) que el espacio de aprendizaje generado por la distancia entre lo que un niño/a puede hacer solo/a y aquello para lo que necesita ayuda - zona de desarrollo próximo - proporciona una conexión posible en la interacción de los niños entre sí, con los objetos de conocimiento y con los adultos.

Los conceptos

En la constitución de los conceptos cotidianos los adultos - portadores de los significados sociales - desempeñan un papel relevante; en el caso de la formación de los contenidos educativos, los docentes los introducen explícitamente en la escuela.

La formación de conceptos resulta de la interacción de los seres humanos con los objetos del mundo y está orientada por las palabras que representan categorías conceptuales y se convierten en instrumentos para formar los conceptos. De esta forma, la palabra funciona primero como medio y luego como símbolo del concepto.

Este proceso de construcción conceptual del conocimiento, en cualquier área, requiere información y acción sobre la misma. Mucha de esa información consiste en hechos, sucesos, acontecimientos, eventos, a partir de los cuales se obtienen datos.

Para la construcción de los datos se necesitan conceptos que permitan establecer asociaciones entre los distintos aspectos que el objeto contiene, a la vez las relaciones entre los conceptos posibilitan enunciar principios que asocian objetos y propiedades de los mismos.

Las nociones de causalidad, temporalidad y espacialidad son categorías que se construyen solidariamente entre sí y conjuntamente a la realidad estudiada. Por todo ello, objetos, datos y conceptos se requieren mutuamente.

La formación de conceptos es un proceso básico para representar la realidad y se produce de acuerdo con las siguientes fases:

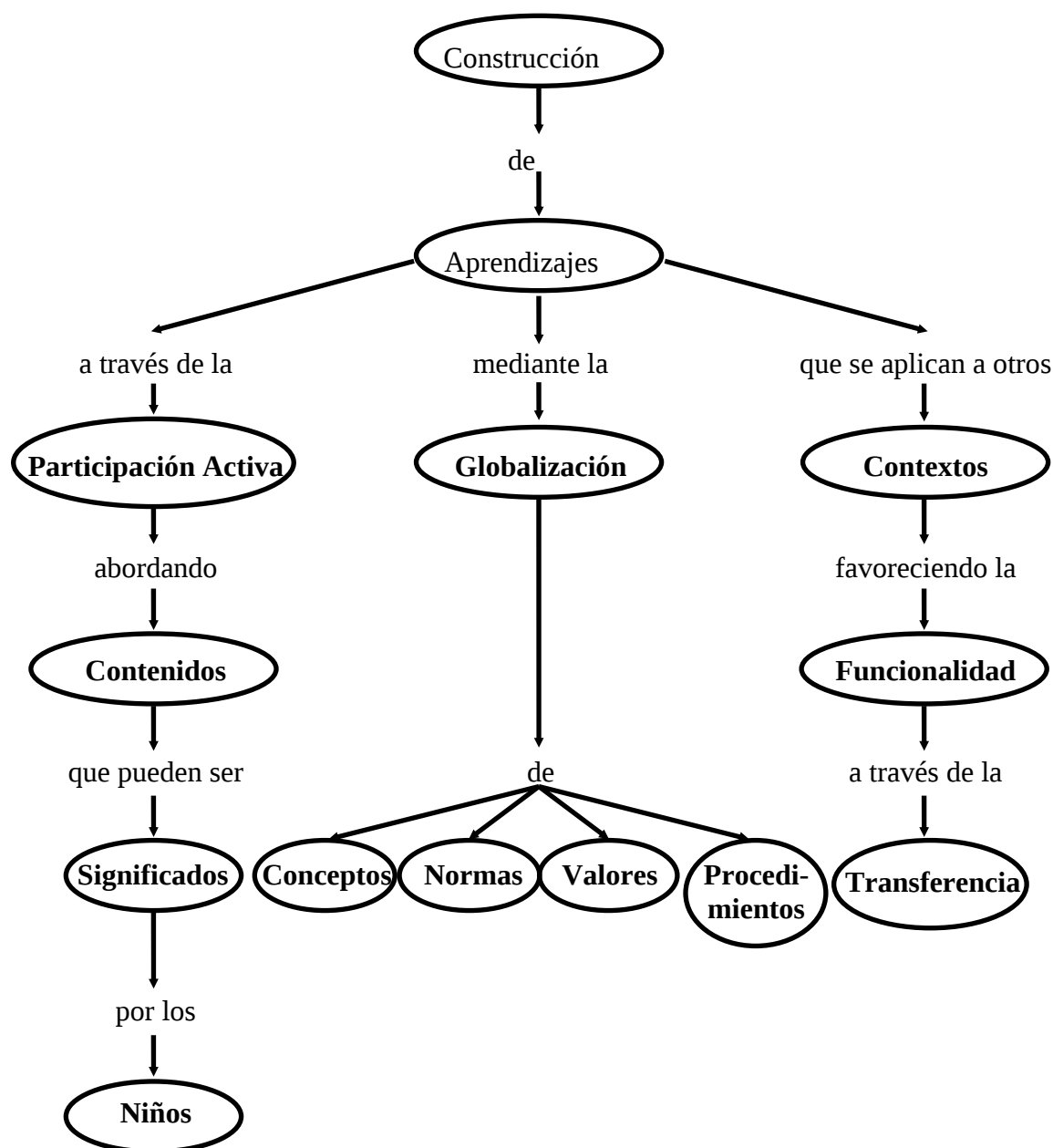
- ✦ familiarización con los objetos y construcción de agrupaciones a las que se les atribuye nombres.
- ✦ exploración y descubrimiento gradual de los atributos de los objetos
- ✦ relación con las ideas adecuadas existentes en la estructura cognitiva
- ✦ unión de objetos de acuerdo con vínculos que existan realmente, o unión de objetos en base a sus rasgos perceptivos comunes

- ⊕ agrupación de objetos en torno a uno que actúa como núcleo
- ⊕ relación de objetos considerando algún/os rasgo/s en el/los que difieren o se complementan
- ⊕ reunión de objetos en los que se consideran varias causas de relación
- ⊕ adquisición de una representación simplificada y generalizable de la realidad como consecuencia de la interiorización de los conceptos.

Los mapas conceptuales, una técnica para el aprendizaje de conceptos

Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más

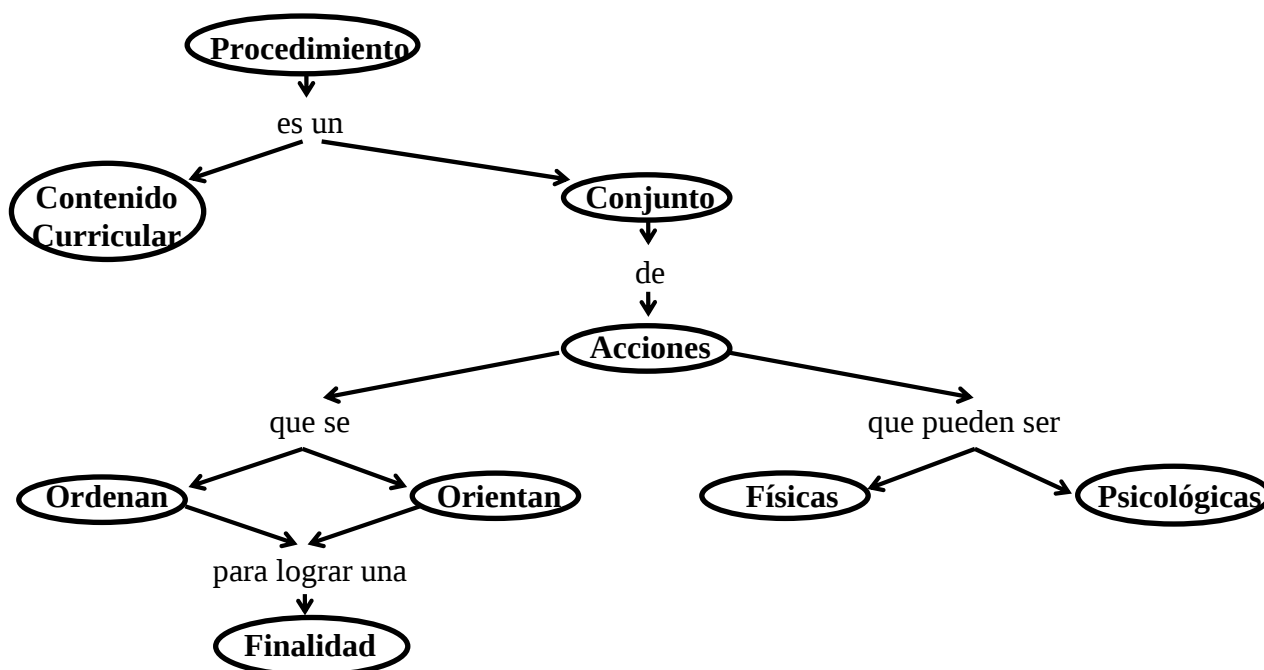
términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. Ilustran ideas claves del aprendizaje significativo: la diferenciación progresiva de los conocimientos y la reconciliación integradora entre los conocimientos previos y los nuevos. La red es un recurso que permite identificar conceptos claves, diferenciar los más inclusivos y establecer las relaciones entre los conceptos por medio de conectores. Una red conceptual se organiza ubicando en la parte superior los conceptos más generales que incluyen a otros más específicos que se ubican debajo de aquellos y se relacionan por medio de palabras de conexión. No obstante, las relaciones subordinadas o superordinadas entre muchos conocimientos no son fijas sino relativas, posibilitando que un mismo conjunto de conceptos sea representado por dos o más jerarquías válidas; esto significa plasmar diferentes configuraciones con distintas jerarquías.



¿Qué son los procedimientos?

Un procedimiento es un conjunto de acciones y/o decisiones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. En consecuencia, todo procedimiento implica acciones - físicas o psicológicas - que tengan a algún orden y que tiendan a la consecución de un fin. Un procedimiento completo puede constar de varias operaciones más simples, las cuales se suce-

den en el tiempo y en cierto orden. Se trata siempre de determinadas y concretas formas de actuar cuya principal característica es que no se realizan de forma desordenada o arbitraria, sino de manera sistemática y ordenada, unos pasos detrás de otros, y que dicha actuación se orienta a la consecución de una meta.



Cuando hablamos de los procedimientos que son parte del diseño curricular, nos referimos a los contenidos procedimentales que han de aprender los alumnos y no a acciones didácticas, o métodos didácticos, ni a los recursos técnicos o tecnológicos que utilizan los docentes.

Tipos de procedimientos

Son variados los criterios que se utilizan para definir el grado de generalidad de los procedimientos: según el número de pasos y acciones, según el orden y según las metas.

Los procedimientos complejos, en comparación con los menos complejos, son los que exigen un tipo de actuación más diversificada, bien porque es mayor el número de pasos o acciones que los componen, bien porque se han de tener en cuenta más alternativas a la hora de llevarlos a cabo.

Hay procedimientos que se usan de manera idéntica en situaciones diversas - distintos campos del conocimiento - que los reclaman sin que sea ni posible, ni conveniente introducir variaciones en la ejecución. En este sentido, la observación, la descripción, la medida, la cuantificación, la recolección de datos son procedimientos de alcance muy general, que comprometen a todas las áreas curriculares.

Si combinamos los tres criterios de clasificación anteriormente citados, los procedimientos pueden clasificarse en: *algorítmicos* y *heurísticos*.

Los algorítmicos especifican de forma muy precisa los pasos, acciones y decisiones que deben respetarse para resolver un determinado problema. La propia naturaleza de estos procedimientos supone que todos aquellos que dominan los algoritmos se comportan de idéntica manera en el camino hacia la solución. Lo que se enseña con ellos es un curso de acción exhaustivo, con todos los movimientos o pasos posibles.

Los heurísticos orientan de manera general la secuencia a respetar y no dicen exacta o completamente que camino se ha de seguir. Permiten descubrir o crear una secuencia. Su uso y aplicación no siempre hacen previsible un resultado concreto o una única manera de accionar por parte de aquellos que los utilizan.

Dentro de los heurísticos más conocidos, se destacan las estrategias de planteo y resolución de problemas. En términos generales, contiene los siguientes pasos:

- ⊕ Identificación del problema.
- ⊕ Formulación de preguntas.
- ⊕ Definición y representación del problema.

- ✦ Exploración de posibles estrategias.
- ✦ Acciones fundadas en una estrategia.
- ✦ Logros. Observación y evaluación de los procesos y resultados.

El aprendizaje de contenidos procedimentales implica conocer las formas de actuar, de usar este conocimiento, así como de usar los mismos para conocer más cosas.

Las actitudes

El término actitud señala que una persona puede tener pensamientos y sentimientos hacia cosas y/o personas que le gustan o le disgustan, le atraen o rechaza, le producen confianza o desconfianza. Creemos conocer a las actitudes de las personas porque ellas tienden a reflejarse en la forma de hablar, de actuar, de comportarse y en sus relaciones con los demás. Una actitud es siempre una propiedad de la persona, aún cuando ella surja de la interacción social; los principales determinantes de las mismas son las normas, creencias, valores.

Una actitud es una tendencia a actuar de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos sucesos o personas, conducta de respetar, ayudar, colaborar.

Los valores

Un valor es un principio ético, con respecto al cual se siente un fuerte compromiso afectivo, que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación - respeto por la vida, por los otros..

Como parte del sistema socio - cultural, la escuela transmite, reproduce, contribuye y genera los valores básicos de la sociedad. Intenta desarrollar en el niño una moral ciudadana y criterios de autonomía que sean solidarios y supongan un compromiso con la sociedad en la que vive.

Además de los valores sociales, existen valores internos de la escuela que tienen que ver con el modelo de persona o ideal educativo que inspira su actividad y que le confiere un carácter diferenciado. Valores que influyen sobre lo que se pretende conseguir, sobre lo que se espera de los docentes, de los alumnos, sobre el funcionamiento del aula y de la institución en conjunto.

Expresar de modo explícito y con claridad los valores que orientan el proyecto educativo y someterlos a debate, al interior de la comunidad educativa, es una acción que establece las bases de un saludable sistema de convivencia, en la que todos asumen una serie de principios y los comparten, según la responsabilidad y grado de implicación personal de cada uno.

De esta forma los valores constituyen un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela, como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente.

Las normas

Los valores se concretan en normas que son reglas o patrones de conducta compartidas por los miembros de un grupo; compartir, respetar, ayudar, cooperar. Se trata de expectativas compartidas por los miembros del grupo que especifican lo que se considera adecuado o inadecuado en distintas situaciones.

En la escuela, los alumnos están comprometidos a construir y apropiarse de un conjunto de normas y reglas que permitan el funcionamiento de la institución en general y del aula en particular para que les ayude a tomar conciencia de que el grupo y la escuela a la que pertenecen esperan de ellos un conjunto de conductas adecuadas a los valores que soportan el proyecto educativo.

Estas normas, en la escuela, no siempre se expresan directamente, sino que suelen hacerse a través del ejemplo, de la asignación de deberes y obligaciones y de sanciones positivas y negativas.

El proceso de aprendizaje de normas pasa por una serie de etapas:

a) en las primeras edades escolares, los niños incorporan las normas a través de un proceso de aceptación que implica la sujeción al orden social, aunque no se comprendan las razones o la necesidad de hacerlo.

b) posteriormente, el niño se ajusta a las normas escolares, pero este ajuste implica una cierta reflexión y evaluación por parte del niño, y esta acción de conformidad puede provenir de dos posicionamientos distintos: por un lado el niño adhiere a las normas escolares porque conoce y acepta su posición dentro del sistema de roles y el comportamiento que, en función de este sistema los demás esperan de él, en cuyo caso podemos hablar de conformidad voluntaria con las normas. Puede ocurrir, también, que el alumno se resigne ante el marco normativo existente con el fin de evitar efectos y consecuencias negativas, en cuyo caso estaríamos ante una situación de conformismo forzado con las normas; estamos ante una persona que muestra un comportamiento conformista y sin embargo su actitud es de rechazo o resistencia hacia las normas.

c) en un paso siguiente, si los alumnos participan de la construcción o reconstrucción de las normas, entonces las aceptan como regla básica de funcionamiento escolar porque comprenden su necesidad para organizar la vida colectiva, hablamos de un proceso de interiorización de las normas. La no interiorización de las normas supone que se produce una falta de concordancia entre las actitudes y el comportamiento y ello puede dar lugar a conflictos personales y de relación con los demás.

Docencia, enseñanza y aprendizaje

La acción de enseñar se materializa cuando los docentes guían el aprendizaje del niño/a mediante

la construcción de *esquemas de intervención conjunta* -

andamiaje desandamiaje - sobre la realidad, donde el alumno/a empieza por realizar las tareas más simples mientras que el adulto se reserva las más complejas; a medida que el niño/a progresa en su zona de desarrollo, el docente retira progresivamente la ayuda pedagógica, fortaleciendo las zonas de autonomía.

Cuando se produce este ajuste en los esquemas de intervención, se generan nuevas zonas de desarrollo cada vez más complejas y así se construye un proceso de aprendizaje y enseñanza espiralado y continuo.

La actividad de los actores involucrados ocupa un lugar destacado dado que, es una parte de la internalización de los instrumentos de conocimiento y ella misma forma parte del conocimiento, porque los significados - sean conceptuales o prácticos - resultan de la asimilación de los objetos a los sistemas de acción reflexión. Si nos proponemos que los niños lleguen a construir las conceptualizaciones más cercanas al objeto de conocimiento y las estrategias más adecuadas para operar con él, es imprescindible ofrecerles oportunidades de actuar sobre ese objeto.

¿Cuál es el lugar del maestro en un modelo didáctico que concibe al alumno como productor del conocimiento y no como mero receptor de saberes preelaborados?

El problema es cómo hacer para que la autoridad del maestro sea utilizada ya no para imponer sus ideas, sino para:

- ⊕ proponer situaciones problemáticas que hagan necesaria la elaboración de nuevos conocimientos por parte de los niños
- ⊕ legitimar el derecho de los alumnos a reelaborar el conocimiento, poniendo en acción sus propias conceptualizaciones - aunque sean erróneas - y confrontarlas con las de sus compañeros
- ⊕ promover un efectivo intercambio de información y ser fuente de informaciones que resulten significativas porque constituyen respuestas a interrogantes surgidos en el proceso de elaboración
- ⊕ tender puentes entre los conocimientos producidos por los niños y el saber social.

Estamos muy lejos de la no intervención docente, la primera acción imprescindible es delegar en los alumnos una parte de la responsabilidad y hacer explícita la situación problemática a partir de la cual será posible construir el conocimiento.

¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es brindar toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la construcción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es ofrecer la oportunidad de coordinar diferentes puntos

de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.

Analicemos, con detenimiento, estas proposiciones:

⇒ *enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares*

...para que una situación se transforme en problema requiere dos condiciones esenciales: debe tener sentido en el campo de conocimientos de los alumnos, pero no debe ser resoluble sólo a partir de los conocimientos que los niños ya poseen.

En otras palabras, una situación problemática permite a las personas poner en acción los esquemas de asimilación que ya han construido e interpretarla a partir de ellos, pero estos conocimientos previos no deben ser suficientes para resolverla; la situación debe requerir la construcción de nuevos conocimientos o nuevas relaciones entre los ya elaborados.

⇒ *... es brindar toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la construcción de esos contenidos.*

...la información es brindada a veces directamente y otras se recurre a textos escritos, en algunos casos adopta la forma de una pregunta y en otros asume la de un contraejemplo destinado a cuestionar. La única información que el maestro no dará es aquella que corre el riesgo de obstaculizar el proceso constructivo o de impedir que los niños elaboren sus propias estrategias para resolver el problema planteado.

El maestro es un informante fundamental. Aunque él no es la única fuente de información en el aula - también la proveen los portadores de texto y cada niño puede hacer aportes - su palabra es la más autorizada, la información que el maestro provee es considerada por los niños como veraz y segura.

⇒ *... promover la discusión sobre los problemas planteados, es ofrecer la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas*

... la interacción en clase hace posible que se planteen conflictos sociocognitivos, que se coordinen, progresiva y cooperativamente, los diferentes puntos de vista, que se vaya construyendo un saber común.

El conflicto sociocognitivo no es una varita mágica que permita producir automáticamente progresos en el conocimiento infantil. Para que una divergencia resulte efectivamente conflictiva, es necesario

que el niño posea los instrumentos intelectuales para elaborar nuevas coordinaciones. Por otra parte, hay interacciones que son mucho más productivas que otras,. Las más productivas son aquellas que se realizan

entre niños que están en diferentes - pero cercanos - niveles del desarrollo. Cuando la diferencia de nivel es muy grande, el niño de nivel menos avanzado puede ignorar el conflicto o no comprender donde está situado.

Las posibilidades cognitivas de los alumnos que interactúan inciden decisivamente en la aparición o no del conflicto sociocognitivo y en los efectos que de él se derivan.

Para favorecer la colaboración intelectual entre los niños, es importante que el maestro no convalide de entrada lo correcto. Se trata de no sancionar el error y evitar algunas intervenciones, que a veces se nos escapan y que están muy lejos de pasar desapercibidas para los niños: preguntar “por qué” sólo a aquellos que han dado una respuesta incorrecta, llamar la atención del grupo sobre lo que ha dicho un niño sólo cuando ese niño ha dado la respuesta correcta, dar la palabra exclusivamente a aquellos que están avanzados en el conocimiento... Estas son algunas de las intervenciones que impiden profundizar el contenido con el que se está trabajando.

Si el maestro adopta una actitud, provisoriamente, de neutralidad frente a las posiciones de los alumnos; éstos se ven obligados a argumentar en defensa de sus hipótesis, de sus estrategias o de sus intervenciones. De este modo, la discusión se amplía y contribuye efectivamente al progreso del conocimiento.

Por supuesto que neutralidad no significa inactividad: el maestro facilita la comunicación, incita a explicitar los diferentes puntos de vista, hace notar las diferencias y las discrepancias, decide en que orden discutirán, pone en evidencia la suficiencia o insuficiencia de la información disponible, ayuda a definir conclusiones, recuerda datos previos pertinentes para la discusión, plantea contraejemplos, hace respetar las normas establecidas para la discusión...

Cuando la clase se organiza en pequeños grupos, hay que tomar en cuenta que trabajar en grupo no siempre es sinónimo de construir socialmente el conocimiento. Puede ocurrir que alguien asuma un rol directivo y los demás se plieguen a sus propuestas - copiando o imitando sin convicción -, puede ocurrir que alguien se quede totalmente al margen de la interacción o se limite a apoyar lo que otros hacen.

En general, los grupos funcionan mejor cuando son suficientemente pequeños como para que la responsabilidad no se diluya y cada uno de los miembros se sienta comprometido con el trabajo conjunto. Por lo tanto, en la organización de la clase ocupa un lugar importante la agrupación de los niños por pareja. Esta no es la única modalidad utilizada, coexiste con otras porque las formas de organización varían en función de la naturaleza del objeto de conocimiento y de las actividades que se proponen y de los efectos que se esperan obtener.

Si se otorga a los niños un tiempo para pensar individualmente en el problema planteado, antes de intercambiar con sus compañeros se hace más probable que todos los niños tengan algo para aportar a la discusión.

Es conveniente que cada niño tenga oportunidad de interactuar con muchos otros, que los subgrupos sean variables y que esta variación vaya permitiendo determinar quiénes son los niños que están en condiciones de cooperar mejor en cada período y en cada actividad.

Es necesario seguir explorando como trabajar didácticamente con la interacción entre pares, estudiar cuáles son las intervenciones que hacen posible que la diversidad se convierta cada vez más claramente en un factor positivo para el avance de todos y esto no es fácil, dado el profundo arraigo que tiene el mito de la homogeneidad en la institución escolar.

Está claro que el maestro desempeña un papel fundamental en la interacción entre los niños, no sólo porque la hace posible y la coordina, sino porque él puede reconocer cuáles son las que permitirán acercarse al saber socialmente reconocido e ir orientando el proceso hacia aquello que los niños deben construir.

✎ ... *alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido*

Se trata, de sistematizar los conocimientos sobre los cuáles se ha ido trabajando en diferentes situaciones.

Algunas situaciones de sistematización estarán dirigidas a reflexionar sobre los casos en que la ortografía literal aparece vinculada al significado de las palabras, a buscar otros ejemplos de esta vinculación, a descubrir que las regularidades establecidas no pueden aplicarse a todos los casos y que es necesario conocer las excepciones... cuando lee con los niños un texto difícil, comparte con ellos las preguntas que él mismo se hace en relación con el texto, señala las relaciones que está estableciendo con otros textos que ha leído sobre el tema, aporta conocimientos que los niños aún no tienen, el maestro actúa como un lector que comparte inquietudes con otros lectores.

Algunas de las conclusiones que los niños elaboran son correctas, otras lo son sólo parcialmente o son correctas pero incompletas, otras son incorrectas. Todas ellas salen a la luz, se plantean nuevos problemas, se revisan las conclusiones... cuando no son completamente correctas, los niños deben saber que no lo son, pueden entonces anotarlas como “conclusiones provisionales” que estarán sujetas a sucesivas revisiones. El proceso continúa hasta que se llega a una coincidencia aproximada con el saber

establecido. Es necesario, entonces, reconocer la validez del conocimiento producido por los niños, es decir oficializar el conocimiento elaborado y acreditar que coincide con el saber social.

☞ ... es promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.

Cuando las preguntas de los alumnos tienen un lugar en la clase, ellos suelen sorprendernos con inquietudes que abren nuevos caminos a la reconstrucción de los contenidos con los que se está trabajando.

Le corresponde al maestro decidir cuáles son las preguntas o inquietudes que incluirá en el trabajo de grupo porque es relevante para el tratamiento del tema, cuáles son convenientes resolver a través de una orientación individual al alumno que la formuló, cuáles deberán postergarse para otra oportunidad.

En síntesis, enseñar lo que se ha de construir supone conocer las conceptualizaciones de los alumnos, entender que hay detrás de los argumentos que sostienen en pro o en contra de una decisión - cómo expresar una idea, dónde poner un punto -, prever cuáles son las interacciones de los miembros del grupo que serán posible a partir de las conceptualizaciones ya elaboradas por los alumnos sobre el objeto de conocimiento; es plantear situaciones que les permitan acercarse a hipótesis más avanzadas, es

brindar la información necesaria para que estos progresos sean posibles.

Intervenir, conociendo los procesos de los niños aumenta las posibilidades de lograr que ellos aprendan pero no garantiza el aprendizaje. Es necesario evaluar permanentemente cuáles son los efectos reales de las actividades propuestas y de las intervenciones del docente, cuáles son los aprendizajes que efectivamente se han producido, para hacer los ajustes necesarios en las situaciones didácticas.

Estas cuestiones son fundamentales porque la situación didáctica es perecedera, los alumnos se convertirán necesariamente en ex alumnos y lo que hayan hecho en la escuela tendrá sentido únicamente si sirve para que ellos utilicen los aprendizajes en las situaciones sociales.

Construir y conceptualizar la acción didáctica supone un camino complejo y provisorio en el marco de un trabajo cooperativo, orientado hacia la construcción del saber válido sobre el proceso de comunicación del conocimiento, de un saber que contribuya a combatir la discriminación escolar, a crear condiciones didácticas que favorezcan la apropiación de los contenidos socialmente relevantes por parte de todos los niños.

LENGUA. Nivel Inicial.

El nivel tiene la función de favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en los niños. Decimos que un hablante es competente cuando puede utilizar la lengua para cumplir con propósitos que se planteen: informar o requerir información, compartir experiencias, emitir opiniones y contrastarlas.

Los niños son capaces de mantener diálogos más o menos estructurados con adultos y otros niños de su entorno.

Para abordar la enseñanza sistemática de la lengua en la situación de ingreso conviene atender a las siguientes situaciones:

- ✎ No es habitual que los niños participen en conversaciones con varios interlocutores a la vez.

Suelen ser excluidos de las conversaciones fa-

miliares considerando que no tienen edad para participar o que se tratan temas no adecuados a su edad.

- ✎ Utilizan en su entorno familiar una lengua extranjera y/o variedades de una lengua extranjera y recurren a *formas particulares* para hacerse entender en ámbitos más formalizados.

Para la escuela esta última es la situación más conflictiva, ya que se producen deformaciones a nivel sintáctico, semántico y morfosintáctico que requieren de un tratamiento adecuado para no conducir posteriormente a fracasos.

A partir de estas observaciones generales, conviene que la institución elabore una situación diagnóstica para encarar un proyecto alfabetizador acorde con la realidad y las necesidades de la comunidad.

A continuación damos algunas pautas:

El docente, al actuar como modelador de la lengua, tiene que manejar la lengua española con corrección en todas las situaciones escolares que se planteen.

Es necesario promover espacios de conversación e intercambio entre los niños y el docente para completar y enriquecer progresivamente la aprehensión global del **nuevo** sistema lingüístico-comunicativo.

En este proceso, los errores que cometen los niños pueden ser producidos por la transferencia de reglas de la lengua materna (en casos de utilización de una lengua extranjera) o esté mostrando la variedad con que habitualmente se comunica. Estos *problemas* evidencian el dominio subyacente en la comprensión, pero también son indicadores del dominio progresivo del sistema.

Es necesario señalar la importancia de crear espacios de silencio y respetarlos. Estos momentos permiten a los niños procesar activamente la información que reciben; dicha actividad no es directamente observable, pero sí se ven sus resultados algún tiempo después cuando en los mensajes producidos se reflejan las construcciones del sistema lingüístico elaborados en silencio.

Las actividades receptivas desempeñan un papel importante en esta situación de aprendizaje, mediante ellas se puede contribuir a desarrollar las competencias de comprensión pero también a desarrollar la competencia comunicativa que subyace al uso de cualquier sistema lingüístico.

En esta etapa, es fundamental tener en cuenta que se trata de un período de sensibilización progresiva en la lengua distinta a la de su casa, por ello la enseñanza de la oralidad debe ser cuidadosamente planificada.

Los mensajes orales que se produzcan deberán incluir aspectos de la lengua que tengan un elevado potencial

comunicativo, de modo que con un mínimo de contenidos lingüísticos los alumnos sean capaces de organizar un máximo de situaciones comunicativas.

Iniciarlos en situaciones habituales como saludos, despedidas, felicitaciones contribuirán a hacer más fácil y fluida la comunicación. Estas situaciones, que corrientemente no son valorizadas desde el punto de vista de la enseñanza, requieren del docente el uso de una adecuada pronunciación y la utilización de gestos como para que los niños comprendan el sentido y la importancia de las **fórmulas** de tratamiento social.

La enseñanza de la lengua se irá estableciendo de manera gradual de la misma forma que se habla a un niño en los primeros años de vida cuando comienza a hablar: repitiendo, expandiendo, cohesionando, expresando la misma idea de distintas maneras.

Se podrán crear situaciones que impulsen a los niños a hablar, aunque sea de manera elemental y a utilizar todos los recursos con los que cuente (gestos, sustitución de palabras, de una conocida a otra, etc.).

Para lograr el paso de la recepción a la comprensión deben proponerse:

- ✎ actividades de exposición sistemática a la lengua en todas sus formas: docente-compañeros-grabaciones-videos...
- ✎ actividades para crear una disponibilidad para la escucha a partir de textos orales de interés para los niños: hacer collage de canciones - montajes prácticos.
- ✎ a partir de una grabación sencilla determinar el ritmo de la conversación, el estado de ánimo de los interlocutores: enfado, tristeza, alegría, etc.

- ✎ contactar, a través de distintos medios, con los diversos discursos orales para que paulatinamente puedan identificar el empleo de estrategias diferentes en cada uno de ellos.

El docente podrá ofrecer la forma más adecuada de utilización del léxico, brindarles la oportunidad de ampliar su vocabulario a medida que lo necesiten y reflexionar sobre sus usos.

La **ronda de intercambios** puede constituirse en una situación de aprendizaje que favorecerá el desarrollo de la oralidad. Para que esta situación efectivamente constituya una posibilidad de aprender a **hablar**, es necesario que:

- ✎ el tema sea significativo para los niños.
- ✎ la intervención de los participantes esté medianamente pautada.
- ✎ los participantes y el docente escuchen con atención al que habla.

La intervención docente en esta actividad es ayuda pedagógica en la medida en que orienta los turnos de intercambio, ayuda al niño que habla a mantener el tema, efectúa síntesis parciales de diversas opiniones, sistematiza los acuerdos bajo la forma de consigna.

Esta forma de intercambio se constituirá en el punto de partida para que los niños se familiaricen con las reglas que rigen el desarrollo de la conversación, cuyas estrategias tendrán que reconocer en la EGB.

Es imprescindible que el docente promueva la interacción con una gran variedad de materiales escritos o portadores de otros lenguajes, generando la necesidad de leer y escribir para resolver situaciones cotidianas: escribir esquelas, notas, leer cuentos, historietas, carteles, etc.

Se iniciarán de esta manera en el reconocimiento de las diferentes funciones que cumple la lengua escrita: comunicación, memoria, diversión, información, etc. Experimentarán que la escritura no siempre se presenta de la misma manera, sino que existen *distintas escrituras*: la carta, la canción, la publicidad, el cuento. Reconocerán, también, que unas veces la escritura se encuentra en un papel solo, otras en la televisión, en un libro, en una agenda o en la computadora. Percibirán que para leer se utilizan estrategias distintas, según la información buscada y según el portador.

Los niños, con la ayuda del maestro, crearán un medio donde convivan con la escritura. La escuela resultará así un rico ambiente de lenguaje escrito, donde algunos materiales de aprendizaje que se construyen en el aula, ejercen una mediación cultural muy importante. La escritura adquiere sentido cuando se presentan distintos portadores, que crean situaciones significativas y organizan lo cotidiano escolar.

Desde esta perspectiva se pueden citar algunos ejemplos en el aula:

- ❖ El tarjetero de asistencia: las tarjetas con los nombres de los niños pueden ser colocadas por ellos a medida que se revisa la asistencia.
- ❖ El calendario: un almanaque grande que todos puedan visualizar con facilidad.
- ❖ El menú: en las escuelas con comedor puede haber una cartelera donde se exhiba el menú de todos los días.
- ❖ El reglamento: en papel afiche, dictarán a la maestra las normas que todos acuerdan para convivir mejor en las horas de clase. Se encontrará al alcance de todos los niños para que puedan comentarlas cuantas veces quieran y solicitar a la maestra su lectura.
- ❖ El horario: en el cuadro de doble entrada se cruzarán los días de la semana y las horas de clase. Pueden utilizarse ilustraciones para marcar las horas de música, plástica, educación física, etc.
- ❖ El diario de sala: donde la maestra escribirá al dictado de los niños, los sucesos de cada día que consideren más relevantes.
- ❖ La biblioteca del aula o centro de recursos: los materiales con los que se organice la biblioteca tienen que estar organizados, clasificados y registrados. Esta tarea deben realizarla los niños con la orientación adecuada por parte del docente. Se pueden reunir los siguientes materiales:
 - ◆ material audiovisual: incluye videos, diapositivas, cassettes.
 - ◆ material impreso: incluye libros, diarios, revistas, carpetas, textos escritos por los niños.
 - ◆ material gráfico: mapas, gráficos, etc.
 - ◆ material instrumental: incluye utensilios, juegos, cuerpos geométricos.
 - ◆ material digital: incluye software, aplicaciones en CD Rom, etc.

A continuación, se desarrolla una posible secuencia de trabajo en el aula que vincula a una selección de contenidos de los diferentes ejes:

- a) Observarán la tapa de **un libro de cuento**, el título, las ilustraciones.

Anticiparán el contenido posible del cuento, entre todos o en forma individual.

Escucharán atentamente el cuento leído por la maestra. Luego, comentarán si se comprobaron o no las anticipaciones.

- b) Harán anticipaciones con la tapa del **vídeo** del mismo cuento.

Mirarán la proyección del cuento en el vídeo. Diferenciarán el desarrollo del tema en el texto y en la versión audiovisual. En esta etapa se estará trabajando contenidos referidos a la **comprensión**.

- c) Relacionado con un contenido de **escritura - producción** por ejemplo: pueden experimentar formas de escrituras personales para contar lo observado y escuchado enviando una carta a un compañero que haya faltado.

En esta instancia la maestra orientará la **reflexión** acerca de cómo se formula la **secuencia básica** en el caso de una narración.

También orientará sobre el formato de la carta. En esta actividad trabajará dos tipos textuales simultáneamente.

Es imprescindible que al encarar la lengua escrita los niños tengan la posibilidad de confrontar con modelos que estén presentes en la sala.

- d) Relacionado con la **oralidad** grabará la renarración del cuento para: disfrutar la versión que efectuaron, escucharse a sí mismos, efectuar las observaciones que consideren convenientes respecto a la pronunciación, la continuación de las secuencias, etc.

También se leerá otro cuento en un **software** (si se cuenta con él), identificar las partes de la estructura, producir cambios en el texto combinando los personajes y escribirles otro final.

Con las palabras que presenten dudas, se organizarán juegos (laberintos, sopa de letras, el ahorcado, cruciletras, crucigramas simples...). También, utilizarán lexicones, diccionarios infantiles para averiguar como se escriben. Esta instancia permite a los niños reflexionar sobre el sistema notacional.

ARTICULACION: Nivel Inicial y Primer Año de EGB.

Cuando los niños realizan prácticas orales, informan, formulan preguntas, explican y para explicar recurren a descripciones, relatos. Es importante que esta explicación no sea interrumpida, que el discurso sea escuchado atentamente tanto por los compañeros como por los docentes. La iniciación en la práctica de la enseñanza de la lengua oral requiere respetar el habla del niño, sus formas particulares de hacerse entender, su dialecto. Partimos de la base que los alumnos codifican su realidad, piensan y anticipan todo a través de la lengua aprendida en su entorno familiar.

La **ronda de intercambios** es otra variante. Requiere que:

- ❖ el tema sea interesante y del agrado de los /as niños/as y sobre todo se enclave en el entorno
- ❖ se pauten las intervenciones de los participantes
- ❖ intervengan aquellos que tengan qué decir sobre el tema y no obligatoriamente
- ❖ los demás niños/as escuchen con atención al que está hablando.

El/La docente orientará, a dar la información que poseen dándole *pistas* para que continúen cuando se olvidan o no pueden continuar; a la reformulación de las preguntas y las respuestas; a reflexionar sobre los fundamentos de cada una, cuando se planteen distin-

tas opiniones (pregunte: ¿por qué decís...?); a reestructurar las emisiones produciendo un cambio mínimo en la expresión del niño ("el perro **salieron** rápido..." / "Los perros salieron rápido"...).

Son numerosas las ocasiones en que los/as niños/as durante el trabajo diario se enfrentan a situaciones que deben realizar un relato. Pueden ser:

la renarración de un cuento

una experiencia personal

la secuencia de un experimento realizado en Ciencias Naturales-Tecnología

un suceso importante ocurrido durante un paseo. (aún al recorrer las instalaciones de la escuela)

sobre el accionar de los chicos más grandes en los recreos.

De hecho, todas las actividades en el aula despliegan una serie de instrucciones que los niños deben seguir. Los pequeños/as al formular e interpretar las consignas -pautas- para las tareas estarán acudiendo al formato instruccional. Ud. debe expresarse con claridad y ser explícita para orientar a los/as niños/as a la escucha atenta del orden de las sucesivas actividades.

De acuerdo al grupo de trabajo introducirá las más simples, acudiendo al apoyo gestual necesario, para que los niños entiendan y actúen de acuerdo a lo expresado en la consigna. Progresivamente se introducirá las de mayor complejidad, la misma puede estar dada por el número de acciones a realizar tanto como por la actividad misma, por ej.: instructivos para armar títeres, juguetes, elaborar recetas y experiencias en Cs Nat, construir afiches. etc.

La **hora de todos** es una interesante experiencia para conversar. LA actividad consiste en iniciar la jornada con el relato de alguna experiencia vivida fuera de la escuela. Es importante que los niños conozcan porqué realizarán la actividad; *para conocernos más, para entendernos mejor cuando hablamos, para compartir cosas que sabemos*. También es necesario que organice previamente el orden de participación; una opción es que usted comience, comentando algún suceso y así ofrecer un modelo. Estimule, con la ayuda de otros niños, a los más silenciosos o callados a realizar su relato, no importa (en principio) que no sea del todo correcto o que sea breve. Con respecto al tiempo de duración del relato, se recomienda cierta flexibilidad pero tenga en cuenta que participen aquellos niños que se previó que lo hicieran. El resto del grupo escuchará el relato de su compañero, si alguno interrumpe usted le señalará la importancia de ser respetuoso del tiempo para hablar y escuchar.

Su ayuda pedagógica es importante para que los niños sigan un hilo en el relato, especifiquen el nudo de la situación y le den cierre al mismo. Usted puede intervenir con preguntas, repitiendo lo último que el niño dijo o con expresiones tales como ¿decías sobre? o retornando lo dicho anteriormente para volver al tema central.

Seguramente, usted realiza con sus alumnos experimentos y también visitas a distintos lugares, un supermercado, el aeroparque, la terminal de ómnibus, telecom, el correo. A partir de las actividades realizadas usted puede proponer a sus alumnos que describan por ejemplo las etapas del experimento realizado o los objetos que observaron durante el paseo.

El juego de la mímica, el veo veo son alternativas para realizar descripciones; los juegos pueden ser recreado, introduciendo las variantes, por ejemplo veo veo de forma y color o de forma y tamaño o tamaño, forma y color.

El diario de la sala puede organizarse un tiempo para que los/as niños/as realicen una *síntesis* de las tareas del día - enumeren o efectúen un comentario sobre ellas. Puede tomar nota explicándoles que lo hace “para que no nos olvidemos”. Estará poniéndolos en contacto con la función social de la escritura; para qué recurrimos a ella y para qué necesitamos leer.

Puede grabar lo que dicen en esta u otra actividad y hacerlos escuchar, terminada la grabación o al otro día. De esta manera, propiciará la autocorrección en

la pronunciación, la dicción, escucharán como dicen las mismas cosas utilizando otras palabras, además los contactará con otras formas de “guardar memoria”.

Leer y escribir en el Jardín y Primer año de la EGB.

Cuando nos referimos a que desde el nivel inicial se debe poner al niño/a en contacto con la lengua escrita, no basta sólo con la exposición, sino que debe ofrecer abundante exposición a situaciones de interpretación y producción de textos. Especialmente a aquellos/as niños/as en cuyos hogares estas prácticas son restringidas. El docente es un mediador entre el texto escrito y el niño porque es quién lee, y los ayudará a establecer la relación entre lo que “leen” y los contextos en que se leen.

Las experiencias directas que se proyectan a lo largo del año proveen instancias para desarrollar la lengua escrita. Por Ej: una visita a lugares de expendio de alimentos¹ (quiosco de la escuela-almacén-etc.) Previamente dictarán a la maestra una lista de compras, durante el trayecto verificarán nombres de las calles. Ya en el lugar, podrán registrar ejemplos de mensajes escritos: carteles que indican el lugar de los productos, verificar las marcas de los productos por las etiquetas, indicaciones especiales (no tocar-no fumar), números de cajas, formas de pago, las inscripciones en las bolsas, etc. De esta manera explorarán la relación entre los portadores y el propósito comunicativo.

Al interactuar con portadores (libros, revistas, diarios, carteles, señalizadores, etc.) para construir el sentido del texto, el/a niño/a obtiene información a partir de **interrogar** al texto. Aprenden a prever que es esperable en cada uno de ellos: observa los distintos tipos de letras (grandes, pequeñas, mayúsculas, minúsculas); reconoce siluetas-formatos a través de la diversidad de diagramaciones de los textos (informaciones-noticias-cuentos-instructivos-historietas).

Ud. debe proporcionar lecturas diarias con **diferentes propósitos**, obviamente empezará por leer el nombre de cada niño al repasar quien está presente - leerá con el propósito de informarse e informar, también proyectará instancias en las que leerá para: *jugar* con las palabras o con objetos; *saber* cómo se hace algo; *informar* sobre algún acontecimiento en otros lugares; *buscar* la dirección y el teléfono de algún niño u otra persona; *leer* para divertirse.

Los/as niños/as necesitan manipular y abordar independientemente un texto en pequeños grupos para que puedan hojear y buscar alguna información a través de las **relaciones que establezcan con las imágenes** y efectuar predicciones basándose en la tapa, las ilustraciones, el título Por ej: un grupo

¹ Relacione con la propuesta didáctica del área Ciencias Naturales

puede revisar una enciclopedia para “buscar el lugar donde habrá información sobre los pájaros, o las tes, o los vestidos”. Al mismo tiempo, otro grupo, puede revisar una revista para buscar información sobre el tema elegido. Otro, puede buscar en el periódico para saber si hay alguna noticia sobre el tema. (Recuerde seleccionar el material cuidadosamente). Luego, Ud. les informará lo que allí está escrito para verificar o no sus predicciones.

También creará situaciones para que los niños vean que en algunos casos no necesitamos leer todas las páginas, un diccionario, una guía de teléfono. Pero cuando leemos un cuento empezamos desde el principio al fin. Sin embargo, si nos interesó o nos gustó más algún pasaje podemos volver a releerlo. Para provocar la reflexión acerca del contenido de los textos que leen se sugieren las siguientes preguntas: ¿Piensan que las cosas ocurren así? ¿qué habría ocurrido si...? ¿creen que éste es un buen final o se les ocurre otro?. De esta manera estará alentando el diálogo lector -texto.

Así como se señala la responsabilidad de la escuela en la creación de ambientes de lecturas, es imprescindible la creación de verdaderos ambientes de escrituras. Los niños deben ver al docente y a la Institución como usuarios que valoran la escritura como medio para comunicarse, para recordar, para crear.

Durante su escolaridad en el nivel inicial y en primer grado, los/as niños/as deben poder comprender qué es escribir y para qué sirve. Para favorecer este proceso de comprensión se deberán proponer estrategias para que los niños puedan reflexionar acerca de la diferencia entre dibujo, icono y signo y del carácter simbólico de la escritura.

Escribir supone poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos, aquellos que se han construido leyendo o escribiendo otros textos. Instalar la práctica de la escritura en la escuela supone generar situaciones que hagan necesaria la producción de textos de diversos géneros: cartas (desde la amistosa más informal hasta la más formal solicitud, o carta de lector que se publicará en el periódico), noticias o notas de opinión para la cartelera o el periódico escolar, cuentos para una antología que se hará llegar a otras escuelas, informes referidos a un tema que ha sido objeto de estudio que se recopilarán en un fascículo de información científica y se incorporarán a la biblioteca escolar, reportajes a personas que pueden informar sobre contenidos que están profundizando y cuyo aporte se dará a conocer luego a toda la institución, afiches para una campaña propagandística (sanitaria, nutricional) dirigida a la comunidad...

Enseñar a escribir implica establecer una fuerte relación entre lectura y escritura porque la lectura hace posible entrar en contacto con las características del lenguaje escrito. Por ejemplo: si escribirán un tipo de texto narrativo (un cuento, una carta, una

plantas o los transpor-
noticia...) es imprescindible que hayan leído antes muchos textos de este mismo género.

En la escuela es posible escribir cuando se brinda a los alumnos/as el tiempo necesario para llevar a cabo las diversas operaciones implicadas en la escritura, para plantearse y para resolver múltiples problemas que se plantean al escritor².

Es esperable que en sus primeros pasos como escritores, los textos producidos estén lejos de respetar todas las convenciones de la escritura y requieran muchas correcciones. Cada vez que los niños dicten textos para ser escritos por la maestra, será oportuno para reflexionar acerca de las diferencias entre la lengua hablada y la escrita porque ven como se escribe su lenguaje hablado. En estas situaciones, el/la docente deberá promover la **planificación** previa de lo que se quiere escribir, la **revisión** del escrito y la **reescritura**.

La intervención pedagógica cumple un papel fundamental al hacer observables a los niños aquellos problemas que ellos no hubieran podido detectar por sí mismo y al exigir -también ofrecer- fundamentación de todas las propuesta que se hacen, llevan además a **construir nuevos conocimientos** sobre el sistema notacional y sobre la gramática de lo escrito. Es así como se suscita un alto grado de reflexión sobre el lenguaje y adquiere sentido la sistematización de los conocimientos explicitados o construidos a partir de los problemas que se enfrentan en el proceso de escritura. Hace posible la elaboración de reglas que se constituirán en recurso útiles para evitar problemas de escritura o para detectarlos al revisar los propios textos y encontrar las soluciones adecuadas.

En el curso de las producciones de textos completos irán apropiándose tanto del conocimiento y uso del *lenguaje que se escribe* como el conocimiento y el uso del sistema notacional. Para lograrlo es necesario, establecer acuerdos previos acerca de qué, para qué y para quién se escribe; abrir la posibilidad de consultar fuentes escritas que les permitan ir resolviendo los problemas relacionados con el uso de las unidades gráficas (grafemas, palabras); destinar tiempo a la lectura y contrastación de lo producido; realizar una nueva consulta de fuentes para resolver problemas surgidos durante la revisión (tanto referidos al sistema como al género, o formato que está produciendo); reservar un tiempo para la reescritura parcial o total del texto.

En la escuela es fundamental que los/ niños/as escriban textos *de verdad*, para destinatarios reales y con propósitos definidos. Estas son algunas situaciones en la que los niños/as a veces individualmente, otras

² Se utiliza el término escritores a toda persona que escribe, no en el sentido tradicional literario-poético

en grupo o colectivamente producen textos significativos:

- ↳ efectuar una invitación a los padres para que asistan a la exposición de trabajos escritos de los chicos
- ↳ para dejar registro de una actividad realizada (informe)
- ↳ dar a conocer las experiencias vividas por el grupo en la salida realizada.(noticia).

Es importante que los materiales escritos producidos con distintos grados de convencionalidad, queden a la vista en el salón, que sirvan como material de consulta, como recordatorios y como muestra de los progresos que se van evidenciando.

- ↳ solicitar permiso a la dirección para recorrer el barrio, visitar el museo, el aeródromo y al pueblo para conocer como funciona un teléfono. (solicitud formal)

Por ej: Si se quiere solicitar permiso a la directora para efectuar una salida, se propondrá la reflexión acerca de quién la firma, a quién está dirigida, dónde se escribe la fecha, qué saludo es conveniente (registro), cómo se organiza el mensaje.(recuerde que previamente habrán *leído* varias cartas *reales*).

De este modo, y en situaciones significativas para los/as niños/as, estarán familiarizándose con formatos sencillos, pero de uso frecuente y necesario en la vida social.

MATEMÁTICA

Enseñar matemática no significa transmitir conocimientos cerrados, sin modificación. Hay que tener presente que el conocimiento matemático se construye -como otros- en las interacciones docente-conocimiento-alumno. Enseñar matemática en el Nivel Inicial tiene como propósito entonces, construir un conocimiento en particular, pero también propiciar situaciones que sirvan para emplear el dibujo, preguntar, buscar algunas vinculaciones entre hechos y conceptos, generar información relevante y útil, aceptar errores e ideas diferentes, resolver obstáculos, confrontar ideas, jugar, divertirse con lo que hace, en fin, para intuir que, hacer matemática es un momento más en la vida de las personas. En este sentido, la propuesta didáctica es crear oportunidades intencionalmente preparadas para que los niños puedan buscar respuestas válidas a distintas situaciones problemáticas. Aquí, caben variadas posibilidades de trabajo; por ejemplo: ordenar, clasificar, contar, incluir jerárquicamente una clase en otra, imaginar, representar recorridos, comunicar distintas posiciones de y entre objetos, medir y comparar.

Es importante señalar que cuando se realizan operaciones como las descritas, se utilizan sistemas simbólicos, **números y medidas**, para contar, para estimar, para comunicar cantidades, para calcular y/o medir que les permiten a los niños resolver cuestiones y construir su pensamiento.

En relación con la **resolución de problemas**, es necesario tener en cuenta el aspecto del **tratamiento de la información**, por la posibilidad de interpretar los enunciados: saber qué informaciones se necesitan para responder a la/s pregunta/s del problema, y dónde buscar los datos necesarios. Por eso es importante variar la forma en que se presenten los problemas, para que los niños/as puedan, en cada caso, trabajar con los datos y trabajar con la pregunta (incógnitas).

Los enunciados pueden presentarse con un dibujo, con texto literario, con gráficos, con tablas, con esquemas, con boletas, con listas de precios, con la nómina de los niños/as, que cumplen años en invierno, eligiendo entre ellos, aquellos más adecuados al nivel y a la comunidad escolar.

Con los datos se puede:

- ♦ clasificarlos en útiles e inútiles, investigar otros datos necesarios que el enunciado no proporciona, saber cuál es el dato que falta para resolver el problema, reducir el texto de un enunciado suprimiendo las informaciones inútiles, completar los datos en un enunciado con espacios blancos,
- ♦ seleccionar entre varios datos numéricos de distinta magnitud cuál corresponde al enuncia-

do. En este último caso, por ejemplo, se trata de los

niños puedan decidir cuál de los datos es pertinente en el enunciado.

Con las preguntas se puede:

- ♦ decidir si se pueden contestar o no con esos datos, ordenarlas, completarlas, proponer varias preguntas para un mismo enunciado o para un mismo conjunto de datos, proponer otras nuevas en función de una operación.

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, y promoviendo la interpretación y lectura de las mismas, como otro tipo de problemas en que se hace uso cardinal de los números.

La **representación de los números** implica tanto nombrarlos, como leerlos y escribirlos.

Los niños, en contacto con los números, dentro y fuera de la escuela, van construyendo las reglas del sistema decimal posicional en un proceso que se inicia, como ocurre con la comprensión de otros lenguajes, en las edades en que asisten al Nivel Inicial. Es bueno recordar que éste es un proceso muy lento, que a la humanidad le llevó muchos siglos construirlo.

Conocer las ideas de los/as niños/as, lo que ello piensan sobre la manera de escribir los números, permite al/la docente, promover actividades adecuadas y orientar mejor sus intervenciones.

La clave no está sólo en el/los recurso/s que se emplean sino fundamentalmente, en que la situación planteada sea significativa.

Hacer que los/as niños/as lean y escriban números desde el principio, particularmente aquellos con los que interactúan en forma extraescolar, permite intensificar en la escuela la interacción que ellos tienen con los números fuera de ella.

La evolución en los procedimientos de conteo, va paralela a la representación mental de las acciones y la posibilidad de anticipar los resultados de las transformaciones en la cantidad de elementos de una colección, y en el consecuente uso de **cálculos mentales**. Si esta actividad incluye la búsqueda y comparación de los procesos de resolución, la elección de los más adecuados para cada situación, contribuirá también a la adecuación de la atención, de la memoria, y del espíritu de análisis y de síntesis.

En el Nivel Inicial entonces, se puede comenzar a construir con los niños un repertorio de cálculos fáciles a partir de su necesidad de utilización en juegos diversos.

Con relación al **aspecto numérico de la medida**, es necesario darse cuenta que hay que comparar aquello que se quiere medir con una unidad elegida, y luego establecer un número que represente esa comparación. En el Nivel Inicial, es posible co-

menzar con situaciones en las cuales la necesidad de medir sea un requisito para su desarrollo, como la elaboración de recetas, o guirnalda para adornar el aula, poniendo a los niños en contacto con las unidades de medida -convencionales o no- de las magnitudes puestas en juego y desarrollar estrategias de medición.

Para iniciar a los/as niños/as en el uso del número para expresar una medida, conviene comenzar proponiendo situaciones en la que tengan que comparar cantidades, midiendo con unidades elegidas por ellos, unidades no convencionales, y luego procurando efectuar mediciones efectivas con instrumentos portadores de unidades convencionales.

En el caso de las longitudes usando partes del cuerpo como unidad, la mano, el pie, el brazo. Además de ser unidades que llevan los niños siempre consigo, medir con el cuerpo recrea la primera manera que tuvo el hombre para medir en la antigüedad. También pueden evaluar distancias a partir de contar el número de baldosas en un patio, o el número de cuadraditos si usamos papel cuadriculado.

Respecto de la Geometría en el Nivel Inicial, se deberá posibilitar a el/la alumno/a la posibilidad de continuar y profundizar la construcción del espacio según diferentes aproximaciones que viene desarrollando desde su nacimiento, a través de sus experiencias sobre objetos, sobre su propio cuerpo y en sus desplazamientos, y a la vez iniciarse en la conceptualización geométrica.

Desde el actual enfoque para la enseñanza de la Geometría, los/as niños/as deberán apropiarse de los conocimientos geométricos a través de sus acciones sobre la realidad, porque a partir de éstas avanza hacia un espacio reflexionado y conceptualizado.

Para ello habrá que proponer situaciones en espacios concretos de distintas características y tamaños, ya que dar lugar a diferentes acciones también da lugar a diferentes conceptualizaciones del mismo. Es necesario buscar el sentido y el significado de los contenidos geométricos considerando su utilidad para resolver problemas: es posible plantear problemas para **describir y representar el espacio** a partir de situaciones con los objetos, que permitan desarrollar la observación, la manipulación y comprobar las intuiciones.

Dichas **situaciones en contextos** deben involucrar la posibilidad de: imaginar recorridos, anticipar el resultado de acciones sobre los objetos y en el espacio, comunicar posiciones, interpretar mensajes sobre posiciones y trayectos, formular posiciones y recorridos oralmente o por escrito ajustando el vocabulario y los códigos elegidos a la comunicación de las ideas, determinar posiciones de objetos y de las distintas partes de un objeto en relación

a distintos puntos de referencia, anticipar y describir los cambios de forma al proyectar figuras y cuerpos, armar construcciones y construir laberintos que respeten determinadas relaciones espaciales, hacer croquis para planificar las posiciones de los distintos objetos en una construcción.

Esto llevará a los/as niños/as a través de sus experiencias y la reflexión sobre las mismas a construir conceptos espaciales, es decir, irán construyendo un modelo mental del mundo que los rodea. Ese modelo mental implica la construcción de un sistema de referencias y la consideración de determinadas propiedades geométricas, que van completándose y articulándose a lo largo de la escolaridad.

Resignificar la matemática en nuevos conocimientos, acomodar los que ya se tienen, completar o modificarlos, será un permanente y renovado desafío pedagógico.

CS. SOCIALES, NATURALES Y TECNOLOGIA

Nuestros niños desde pequeños viven rodeados de elementos naturales, científicos y tecnológicos que avanzan a pasos agigantados. Al implementar la enseñanza de la ciencia y la tecnología desde el Nivel Inicial ayudamos al niño a valorar su espíritu *inventor* capaz de investigar, relacionar, conocer, clasificar, comparar y desarrollar habilidades.

Esta propuesta tiene como intención transmitirle un esquema didáctico integrador de las tres áreas y mostrarle además distintas situaciones de enseñanza -aprendizaje que Ud. podrá reformular de acuerdo a su realidad.

Los contenidos a trabajar son:

- La alimentación en el cuidado de la salud.

- Condiciones de los alimentos para preservar la salud.

- Consecuencias producidas por la ingestión de alimentos en mal estado.

- Higiene y conservación de los alimentos.

- Tradiciones y costumbres.

- Formas de organización del trabajo para cubrir necesidades, intereses y objetivos de las personas.

- Los trabajos de los comercios, el trabajo en las empresas, cooperativas.

- El dinero: ejemplos de consumo e intercambio.

- Los objetos y artefactos.

- Características: tamaño, color, peso, forma. Funciones y su relación con el diseño.

- Interacciones entre diversos materiales: mezclas, soluciones, desplazamientos.

- Cambios en los objetos y materiales del ambiente: provocados por las personas o que ocurren naturalmente. Reversibles e irreversibles (putrefacción, combustión).

- Cambios de estado.

Complete Ud. con otros contenidos conceptuales posibles de desarrollar con estas actividades u otros contenidos propios de su curriculum institucional y agregue los contenidos actitudinales y procedimentales.

Como sabemos, los niños se sienten atraídos por el placer de pasear, pues está íntimamente ligado a la necesidad de conocer, descubrir, indagar, etc. Comprar en serio es una actividad real donde el niño debe esforzarse para lograr encontrar todo lo que ha programado adquirir. Es por ello que nos vamos a encontrar con que el *hacer compras de verdad* supera el placer de *como si* pues permite al niño actuar en el mundo de los adultos.

Luego de una conversación previa con los niños sobre los alimentos que consumen, las costumbres

alimentarias en distintas épocas del año, las comidas

tradicionales, el lugar donde se guardan los alimentos, etc., programar una visita a comercios expendedores de alimentos, a la cocina de la casa de uno de los niños o a la cocina de la escuela, experiencia a partir de la cual los pequeños con su curiosidad espontánea, su capacidad de investigación y sus saberes previos elaborarán hipótesis.

Para ello Ud. guiará la observación con diferentes preguntas, por ejemplo:

¿Cómo están distribuidos los alimentos?

¿Qué otras mercaderías hay?

¿Cuáles son los alimentos que están envasados?

¿Qué tipo de envases tienen?

¿Cómo sabemos qué contienen los envases (etiquetas, logos, propaganda).

¿Qué tipo de alimentos están dentro de las heladeras? ¿Son todas iguales? ¿Qué se guardan en cada una de ellas? ¿Por qué?

¿Cómo están vestidos los vendedores?

¿En qué se diferencia su vestimenta?

¿A qué se dedican las personas que están en las cajas?

De acuerdo a su realidad y su capacidad creativa agregue otros interrogantes.

Al finalizar la visita los niños tuvieron la oportunidad de tocar, observar, preguntar, comparar y comprar algunos alimentos. Esta experiencia puede motivar algunas de las siguientes actividades y todas aquellas que Ud. crea conveniente para desarrollar ciertos contenidos propuestos en esta área integrada:

Podrán diferenciar alimentos según sus envases y analizar el porqué de la diferencia de éstos últimos. Registrar los datos en una tabla. Aquí podrán trabajar tipos de materiales y características de los objetos.

Podrán preguntar a sus abuelos o vecinos más ancianos como se conservaban los alimentos en otras épocas y comparar con las formas actuales de conservación.

Podrán clasificar los alimentos según su origen y registrar en una tabla.

Podrán apropiarse de conocimientos vinculados con los tipos de alimentos y la función que cumplen en el organismo.

Podrán trabajar con los sentidos gusto, tacto y olfato experimentando por ejemplo con distintas especies, con limón, chocolate, manzana, mostaza, duraznos, etc.

Podrán disponer en el rincón de ciencias de ciertos alimentos como trozos de pan, verdura, carne, tomate, queso, leche, etc. en recipientes

diferentes, frasco, lata, bolsa de nylon o dejarlos al aire y luego de un tiempo comparar con los mismos alimentos conservados en lugares apropiados -heladera, caja de pan, etc.-.

Podrán registrar los cambios producidos en cuanto al aspecto de los mismos (color, olor, etc.) e inferir el porque de estos cambios. Esto le permitirá adquirir conocimientos acerca de la conservación adecuada de los alimentos, enfermedades originadas por el consumo de los mismos en mal estado de conservación, transformación de sustancias por fenómenos externos, etc. Podrán enunciar principios muy sencillos.

Se podrán realizar charlas con especialistas en salud acerca de distintos casos de intoxicaciones, cuáles son las más comunes, porqué se producen y cómo prevenirlas.

En el sector de las dramatizaciones podrán jugar con ser vendedores, cajeros, promotores, etc. Para ello construirán mostradores, balanzas, caja registradora, etc., utilizando elementos diversos, tablas, cajas, ladrillos, latitas, ojalillos, botones, etc. Podrán además confeccionar junto a la maestra, gorros, delantales, bolsas, dinero para el juego de compra y venta, etc. Podrán elaborar el cartel del negocio, el logo del mismo, decidir qué van a vender, disponer los espacios físicos, etc. Aquí podrán trabajar formas de organización del trabajo.

Podrán relatar el paseo ordenando secuencias. Incorporarán vocabulario nuevo, por ejemplo góndolas, caja registradora, logo, mostrador, vitrina, promotores, cajeros, expendio, rubro, mercaderías, envases, etc.

Podrán también realizar cálculos de precios de los productos que compran y el gasto total de los mismos. Se podrán trabajar también cuantificadores tales como mucho, poco, más que y menos que.

Podrán elaborar adornos para una fiesta, por ejemplo un cumpleaños, utilizando los distintos envases, hueveras, botellas y vasos plásticos, latas, etc.

Podrán elaborar recetas y comprar los ingredientes para hacer una ellas en el jardín. Socializar las mismas intercambiándolas entre los niños. Podrán además analizar de manera muy sencilla, el valor nutritivo de cada una de ellas.

Podrán adquirir conocimientos de física realizando con algunos alimentos actividades que implican el movimiento de los objetos; por ejemplo, dirigir una naranja por una pendiente hacia un recipiente o actividades que implican cambios en los objetos, por ejemplo disolver gelatina en agua y colocarla en la heladera, o disolver el azúcar en el mate cocido o la sal en el agua, etc.

Podrán analizar los cambios producidos y enunciar principios muy sencillos acerca de solución, mezcla, desplazamiento y cambios de estado.

Estas actividades son algunas de las tantas que Ud. podrá realizar con sus alumnos para que puedan iniciar una aproximación a conceptos pertenecientes a esta área integrada. Esto significa que los pequeños no llegarán a construir los conceptos en el jardín pero, si Ud. trabaja correctamente logrará ampliar, enriquecer, relativizar o modificar alguna de las ideas sobre los fenómenos que los niños ya tienen al llegar al jardín.

Al planificar las experiencias de aprendizaje para que los niños comiencen a poder explicar algunos fenómenos, deberá tener en cuenta que tienen que ser aquellos con los cuales los niños interactúan en su vida cotidiana, ya que, cuando un niño se enfrenta con un objeto de conocimiento siempre lo hace desde un marco de referencia previo o poniendo en juego conocimientos o ideas previas. Es importante que al finalizar las actividades los niños relaten las mismas y elaboren sus propias conclusiones.

CIENCIAS SOCIALES

Las personas en su ambiente

ces,

Seleccionamos por su relevancia *las personas en su ambiente* porque entendemos que este eje facilita el análisis de algunas interacciones que producimos en el aula, toda vez que trabajamos con la **noción de vida en la sociedad**, se trata de brindar oportunidades para que en forma conjunta se construyan las características del mundo social a partir de las vivencias y experiencias concretas de los alumnos, de las ideas que tienen y de las que ustedes aportan al tratamiento del tema, asociando la vida cotidiana a la vida escolar para comprender la vida social como un todo, no como un conjunto de hechos aislados.

Nos parece conveniente que en la planificación incluyamos actividades bien concretas para que los niños puedan construir la noción de vida en la sociedad y simultáneamente, vayan sistematizando sus ideas sobre la realidad social.

Podemos hacer un relevamiento de las características de la sala: leer el ambiente social a través de la definición del grupo por: las **características comunes** de sus participantes; por las **relaciones** creadas entre ellos; por el **espacio común** que ocupan durante la mañana...; por las **reglas establecidas** para la convivencia diaria.

- ↳ Quiénes formamos el grupo del aula? Alumnos (qué hacen) maestra (qué trabajo hace).
- ↳ Registrar y comunicar esos datos con distintas formas de expresión-representación.
- ↳ Analizamos algunas interacciones que se producen en el aula
- ↳ Podemos hacer preguntas sobre los juegos preferidos y/o un relevamiento de los juegos del grupo. Graficar y representarlos a través de gráficos simples; por ejemplo cada niña/o estará representado por medio del símbolo del juego (fútbol=pelota) (ronda=dibujo de los niños) etc.

Podemos visitar distintas unidades de producción y distribución; con la visita al supermercado a quintas, chacras, fábricas, aserraderos, analizamos la organización espacial en una **actividad económica**; asimismo las **relaciones entre el grupo** de trabajo y la **división social del trabajo**; realizamos una lectura de esa realidad social aprendiendo sus códigos: familiarizarlos con el mundo simbólico, visual, comunicacional y funcional.

La visita a un supermercado como establecimiento de *unidad de distribución y/o producción*, sus formas de organización:

- ↳ Desde la entrada hasta el recorrido por las góndolas, la observación de los carteles, lu-

refrigeración o tipo de conservación de los alimentos.

- ↳ Dibujar el lugar de los productos: dónde están, su orden, los envases, cómo se sabe el precio.
- ↳ Caracterizar las góndolas según los productos que se venden
- ↳ Cómo se presentan las verduras, frutas.
- ↳ Analizar las ventajas o desventajas de las verduras enlatadas y/o frescas.
- ↳ Observar la higiene en el lugar de expendio, y si los productos están en buen estado.
- ↳ Dibujar los lugares de circulación de los compradores.

Entendemos que trabajar con la realidad social suscita un debate en el campo de la enseñanza por esto, con esta visita podemos percibir la lógica de la venta y el consumo; vemos que los productos superfluos se colocan en lugares de pasaje obligatorio para comprar los productos esenciales como la leche, queso, carne, pan. Al reflexionar sobre esta visita deducimos y tomamos conciencia que el consumidor se le ofrecen oportunidades para llevar más de lo necesario.

visto como una totalidad. El ritual es un mecanismo que apunta a la unificación general del sistema, que siempre tiene un carácter inclusivo. La celebración del cumpleaños nos moviliza en el **espacio social** por lo que vivenciamos al festejarlo, cuál es el espacio específico? La escuela, el hogar; también aparecen otros espacios para la celebración de las fiestas como las que se organizan en la calle, la plaza, es decir que son como movimientos de socialización que presentan ciertos principios ordenadores, diferenciados y complementarios de la vida.

Asimismo, el **tiempo**, tanto **físico**, la edad, el crecimiento, como **social** reunión con amigos, parientes, compadres, almuerzos permiten recordar. Este ritual se repite en las fiestas populares, las ferias, los eventos que entretejen sensaciones, recuerdos, memorias, es decir, transmiten bienes materiales, simbólicos y saberes de rituales, entre las redes de parentesco y amistad.

Los lugares del ambiente social

Toda vez que partimos de las nociones del espacio y del tiempo tenemos que reconocer que ambos conceptos se relacionan en forma simultánea al identificar las formas y las funciones, es decir las características de la organización. Podemos considerar estas nociones a partir de los distintos traslados y movimientos de las niñas/os: el paseo, la visita, la fiesta, el camino a la escuela. Otros itinerarios históricos, artísticos, comerciales, a estable-

Cuando volvemos a la sala podemos jugar, *al intercambio y el trueque y/o el dinero* iniciaremos a los niños en la comprensión de las características de la circulación de los productos que suele consumir cotidianamente.

El juego implica el trueque de elementos entre sí y entre los elementos; por ej.: Caramelos por figuritas o bolitas y/o entre los mismos elementos. También podemos analizar los colores e insignias de los pesos, e ir reconociendo el valor, el cambio a partir de lo que cuesta y las monedas o billetes que se necesitan.

Sobre la *historia personal* podríamos aprovechar la fiesta del cumpleaños para trabajar las costumbres y los distintos modos de celebrarlo, además de comparar el hoy con los recuerdos o memorias del pasado en su celebración. En este sentido, estamos asociando los *ciclos de vida* y al mismo tiempo que reconocemos las funciones de la alimentación y el crecimiento: *...El chico cumple años. Hay expectativa. La torta brilla, con tantas velitas como la edad del pequeño. Por fin, éste sopla, apaga las velas. Todos aplauden. Feliz, el niño siente que recién entonces ha cumplido realmente años...*

Con esta fiesta ocurre la transmisión generacional, la formación de la identidad individual; es un ritual, un foco donde todo el sistema de socialización puede ser cimientos de servicios públicos, a parques o reservas naturales, etc.

Entendemos que al partir de los trayectos que el niño hace todos los días facilitamos el sentido de la observación de los elementos de ese itinerario: los objetos del trayecto pueden ser naturales (arroyo, cerro) o contruidos (calle, casas, chacras).

Debemos recordar que en los primeros estadios los niños representan los objetos en forma separada, o sea que no pueden unir los elementos de la realidad concreta, propia de una continuidad espacial dentro del ámbito urbano, y/o de las discontinuidades o cambios de forma y organización que aparecen entre los lugares-objetos-espacios de transición hacia el ámbito rural. Estos ámbitos en su conjunto constituyen partes que pertenecen a un todo: municipio, provincia y espacios transfronterizos.

Cuando dialogamos sobre las relaciones sociales en los espacios vividos y visitados: estos relevamientos simples le permiten al niño/a construir conceptos de relación ya que son espacios frecuentados por los grupos sociales con determinado nivel social y económico. También se pueden utilizar los cuentos e historias con personajes donde se describan las situaciones de los diferentes grupos.

Entendemos que a partir de las distintas actividades facilitamos el descubrimiento de la realidad social y espacial que el niño vive y comparte, y la vivencia de sentirse parte integrante y saber ser responsable:

- ↳ El espacio del alumno: sus movimientos y traslados -ida y vuelta-.
- ↳ El espacio de los grupos sociales: la plaza, escuela, club, iglesia, etc.
- ↳ El espacio de los establecimientos o unidades de distribución y producción, de recreación, turismo.

La estructura del espacio: la huerta como ejemplo del espacio de *unidad de producción*.

- ⊕ Dónde se ubica la huerta: cerca, lejos, en el fondo, delante de la escuela, etc.
- ⊕ La ubicación de la verdura, otros cultivos y lo que está en las hileras de la derecha, izquierda, afuera, adentro, arriba, abajo.

La **organización de la huerta** como ejemplo de la *división social del trabajo*

todos realizan la huerta y la cuidan, trabajan, o sea, que a partir de esta actividad los niños/as aprenden y comprenden que en ese espacio físico, cada uno realiza una tarea, que comparten el trabajo. De este modo, toman conciencia del trabajo que realizan y de la tarea individual que le ha tocado a cada uno; luego el grupo ha construido el todo (ej.: Que se puede extender a otras tareas

Con el sentido que le damos a las orientaciones didácticas es necesario tener en cuenta que:

- ⊕ Al tratar los temas de las personas y de los lugares resulta difícil separarlos, por lo tanto conviene ir integrando ambos conceptos de manera relacional siguiendo algunos criterios para su análisis. Así por ejemplo, el tema del ambiente, del lugar lleva al reconocimiento de aspectos relacionales entre las personas y los lugares, entre los roles y las funciones en relación con las necesidades individuales y colectivas.

Desde el lugar y lo cotidiano: habitar, trabajar, circular, implica **jugar-recrearse-trabajar** como una tarea integral que lleva a orientar la reflexión y el conocimiento a partir de la experiencia del ambiente familiar, local, provincial, regional, valorizando el entorno actual y pasado del lugar donde vive para formar y consolidar su identidad como persona, como ciudadano en su territorio de vida, sea el campo, la ciudad y los espacios de transición, marginales: ámbitos diferentes por el modo de relacionarse y organizar las actividades cotidianas.

Cuando se parte del sujeto que llega a la escuela se orientan las acciones de intervención y experimentación del **niño con su identidad y en su lugar**.

como las del aula, la realización de maquetas, etc.). De este modo, todos contribuyen para construir el producto final, la suma del trabajo de todos.

Nos interesa compartir con ustedes el entrecruzamiento que existe entre el espacio y el tiempo ya que, al mismo tiempo que trabajamos los temas propuestos, estamos reconociendo las **nociones temporales** que son mucho más difíciles de comprender, por lo tanto es necesario verbalizarlas y construirlas permanentemente como: **antes, durante, después, día, etc.**

Recordemos que al favorecer el desarrollo de las nociones de ordenación, duración y sucesión, estamos trabajando con otras áreas: matemáticas, educación física, plástica.

El enfoque multidisciplinario que adoptamos y la selección que realizamos de los temas-contenidos está entramado, entretelado por el sentido que tiene para nosotros enseñar de manera integral estos contenidos escolares.

Además de los aportes que pueden realizar las disciplinas científicas nos interesa ir conociendo cómo los alumnos se apropian de los contenidos del área, cómo juegan sus ideas, representaciones y conocimientos acerca del mundo social y sobre todo, queremos compartir con ustedes cómo podemos trabajar con esos conocimientos.

- ⊕ Desde un enfoque crítico de la realidad se identifican a las personas del entorno social, sus ocupaciones, así como el modo de relacionarse con los objetos de la realidad costumbres y estilos de vida; las acciones frente a los valores y a las pautas de convivencia que rigen la vida colectiva, así como los trabajos y las responsabilidades de las mujeres, de los hombres, de los vecinos, de los otros, de la comunidad para lograr una ciudadanía con identidad, respeto por la vida, el trabajo, la educación.
- ⊕ El objeto de los contenidos significativos desde un enfoque comprometido y crítico de la realidad conduce a formar las aptitudes para resolver problemas de la comunidad, del entorno ambiental respecto al uso de los recursos agua, suelo y los procesos de producción que tienen lugar a su alrededor. Al identificar las causas se inicia la ruptura de las barreras entre el alumno y las disciplinas para escuchar aquellas que intervengan prioritariamente en el problema: los alimentos y su cuidado, tipología de procesos, su elaboración.

Cuando se identifican las causas de los problemas esta situación implica iniciar el reconocimiento de las relaciones y las críticas de los mismos y al mismo tiempo generar acciones para resolverlos. El camino de lectura es el de reconocer el problema en la realidad, de aquí la importancia del contacto con la realidad. Por

eso interesa recordar que cada paseo, debería tener componentes lúdicos,

de reconocimiento y situaciones problemáticas: desde observar las hojas de los árboles en el suelo y por casualidad el transporte que hacen de ellas las hormigas para extraer observaciones y conclusiones de su estructura y funcionamiento (dinámica de los ecosistemas), de las relaciones del hombre frente a las hormigas, de otros problemas.

Los fenómenos de la realidad, tanto naturales como culturales o contruados brindan información que se debe trabajar para extraer los datos significativos que conforman las curiosidades de los alumnos.

⊕ En muchos casos las niñas como los niños que juegan también trabajan en la realidad concreta, niños que trabajan porque deben traer el dinero para la "provista" del día, niños interesados en conocer su ambiente natural y social, niños que emiten y reciben distintos mensajes, niños que experimentan y aprenden cosas y relaciones muy distintas porque tienen distintos tiempos y espacios vividos. Por qué, cuál es la visión que tienen del mundo hoy, a partir de su lugar, de las personas y cosas con las cuales se relaciona cotidianamente? Qué relaciones tiene con su realidad inmediata?

⊕ Al identificar necesidades desde el lugar cotidiano sea urbano-rural, el proyecto de vida e identidad se canaliza a través del cuidado del cuerpo para reconocer aspectos prioritarios de la salud, nutrición y alimentos.

La relación cuerpo-espacio lleva al trabajo de identidad porque estructura y orienta la concepción y el comportamiento en el espacio, construyendo su sentido de lugar. El recorrido establece zonas de vida: el cuerpo propio, el gesto inmediato, el dominio visual, la habitación de la vivienda, la casa o el departamento, la chacra, el "sitio", el lugar, los lugares desde los próximos a los más distantes.

Interesa el trabajo con el cuerpo y sus relaciones con el espacio porque de esta manera se van inculcando modos de trabajo concreto hacia lo abstracto para ir leyendo y construyendo dibujos, mapas, sus símbolos o iconos como signos de las lecturas de la realidad.

⊕ Al poner en marcha este recorrido se construyen las bases para aprender a dominar el contexto espacial, nociones más abstractas para poder leer un dibujo-croquis, un espacio-mapa, una realidad-campo de significaciones que se construye y representa.

Cuando se trabaja con el barrio o el paraje rural, hay que tener en cuenta que estos lugares aparecen como zona de lazos de espontaneidad en las relaciones sociales; conjunto de personas y lugares

res conocidos y explorados, personalización de lo impersonal.

Las otras escalas del espacio geográfico presentan otras formas espaciales: ciudades, pueblos, parajes, provincias, regiones, mundos donde somos extraños porque no tenemos relaciones cotidianas, lo usamos directa o indirectamente pero no pertenecemos a dichos espacios.

⊕ Las experiencias significativas con el lugar de vida personal y colectiva presentan relaciones: con el mundo de las cosas/ con los chicos y grandes/ con los juguetes, juegos/ los instrumentos y máquinas/ con los otros seres vivos/ los otros (pautas de convivencia que rigen la vida personal, colectiva).

TECNOLOGIA

La educación tecnológica permite el abordaje de cualquier contenido curricular utilizando como procedimientos generales:

- a) el análisis de productos (lectura de “objetos”)
- b) el proyecto tecnológico

En el Nivel Inicial un abordaje de contenidos con la metodología de “proyectos” facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pensar en un “proyecto” tecnológico es pensar en una consigna con pautas determinadas - qué se necesita, para qué, para quién, donde se usará, se usará siempre en el mismo lugar, de la misma manera, existen productos parecidos, etc.- La demanda puede surgir de los propios niños/as, de propuestas del maestro o del medio. A modo de ejemplo :

- ❖ La construcción de un juguete, una caja o una maqueta de una casita o un galpón que cumpla con ciertos requisitos por ej. para que puedan entrar o guardarse objetos de determinado tamaño, peso, forma, que se pueda transportar fácilmente, etc., se convierte en una demanda, en una situación problemática.
- ❖ La fabricación de pan, chipa, bombones o ladrillos, cuando se propone con planteo de determinadas exigencias por ej : la necesidad de una cantidad, de un tamaño, de una forma determinada para cada producto.

Pasos de un “proyecto tecnológico”

- ❖ Planteo de la situación problema
- ❖ Proposición de alternativas u oportunidades
- ❖ Identificación de recursos necesarios y disponibles (materiales, instrumentos, herramientas, habilidades, capacidades)
- ❖ Elaboración del “diseño” de la solución (el qué, el con qué, el cómo, el quién hace qué, donde, cuando, etc.),
- ❖ Planificación y ejecución de lo propuesto en el “diseño”
- ❖ Obtención del producto que podrá responder en mayor o menor medida a lo previsto y demandado, lo que implica
- ❖ Evaluación y la continuidad en el trabajo para un
- ❖ Perfeccionamiento (lo que conlleva a un nuevo ciclo).

La ejecución de este “proyecto” (el “hacer”) a diferencia de lo que ocurriría con una propuesta de

actividades prácticas, implica la **reflexión sobre el hacer**. Reflexión que permitirá un acercamiento a la comprensión del mundo artificial partiendo del conocimiento de las acciones, los materiales, las herramientas, útiles, instrumentos y los roles o funciones de las personas para solucionar problemas o responder a demandas en distintas situaciones donde lo ético acompañará a lo técnico, a lo económico. (lo mejor, con el menor gasto, con el menor deterioro del ambiente a partir de la menor cantidad de residuos y su eliminación adecuada, etc.)

Una vez desarrollado el “proyecto”, obtenido un “producto” desde el trabajo en la escuela, se comienza la vinculación con la realidad en otros contextos. Por ejemplo : comparación de las transformaciones de los materiales en el proceso de fabricación de chipa, pan, ladrillos o la cajita realizada en el aula con lo que ocurre en distintas casas de familia, talleres artesanales o en industrias. Aparecerán así distintas variantes, por ejemplo: en algunos casos, acciones similares pero con otras herramientas, instrumentos o máquinas, en otros casos, procesos con herramientas similares y otros roles de las personas.

Por otra parte, pueden aparecer a su vez, otros productos, como otras maneras de solucionar problemas similares. Pueden aparecer por ejemplo distintos tipos de alimentos, de materiales etc. Asimismo podrán efectuarse comparaciones en distintos lugares y tiempos lo que permitiría apreciar la evolución de las tecnologías, sus ventajas y desventajas.

Es posible también en forma coordinada trabajar con la metodología de análisis de productos (“lectura de objetos”), por ejemplo el análisis de herramientas, útiles, instrumentos, máquinas sencillas, que hayan estado presentes en las técnicas de los distintos contextos vistos.

El “análisis de productos” o “lectura de objetos”

Es otro procedimiento general en educación tecnológica. En este caso, a partir ya de un producto se trata de determinar el marco referencial de su creación, la demanda que originó esa respuesta, el problema que motivó esa solución, los recursos y condicionamientos que incidieron en su diseño, la evolución histórica, el impacto en la sociedad y en el ambiente. Este procedimiento tiene una particular relevancia en la capacitación adecuada de consumidores y usuarios de diversas tecnologías y sus productos.

Como ejemplo :

Desde la necesidad del cuidado de las prendas de vestir puede surgir una consigna: planchar la ropa o tela luego del lavado.

Aparecerá seguramente en algún momento como elemento para realizar dicha tarea: “la plancha”. A

partir del uso de las distintas planchas que se consi-

gan, se reflexionará sobre cada una de ellas según su tipo (eléctricas, a carbón, a bencina, a vapor, con rociador, etc.).

Algunas preguntas orientadoras serían :

Qué forma tiene?

- ◆ Cuales son y como están ubicadas sus partes?
- ◆ Qué función cumple, para qué sirve?
- ◆ Qué materiales aparecen en la construcción de las planchas?
- ◆ Por qué se habrán utilizado esos y no otros?
- ◆ Cómo funciona?
- ◆ Se pueden utilizar todas en cualquier lugar? (comparar las fuentes de energía, qué pasa donde no hay electricidad?
- ◆ Qué cuidados requiere cada una para un uso seguro y adecuado. (normas de prevención de accidentes y mantenimiento del artefacto por otro lado)
- ◆ Qué plancha fue más fácil de usar?
- ◆ Cuál planchó mejor?
- ◆ Cuál fue la evolución histórica? (la plancha de la abuela y la última que aparece en la vidriera de los comercios o en medios publicitarios)
- ◆ Qué ventajas y desventajas puede traer el uso de unas y otras?
- ◆ Es cierto que las nuevas planchas en muchos casos permiten lograr buenos resulta-

dos aún a quienes no tienen mucha experiencia o habilidad.?

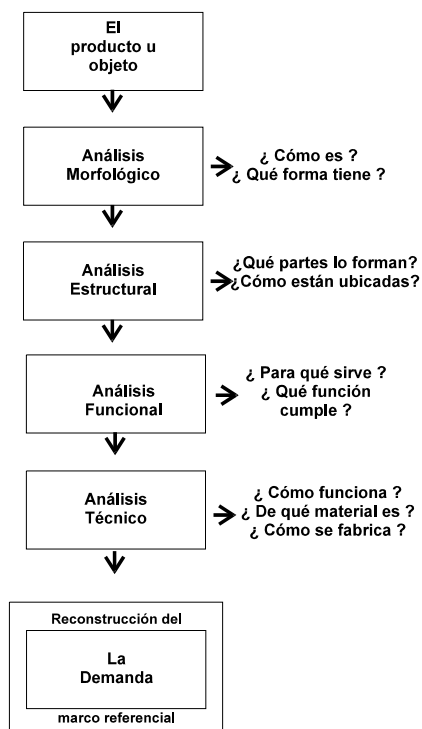
- ◆ Se plancharían las prendas de vestir en otras épocas? (los materiales para confeccionar vestimentas serían los mismos que ahora? Para qué servía el almidón?,
- ◆ De que manera se plancha en las lavanderías y/o tintorerías?

Como se habrá apreciado “la plancha” en sí no es más que un “referente concreto” que permite al alumno de alguna manera “ligar” cada uno de los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

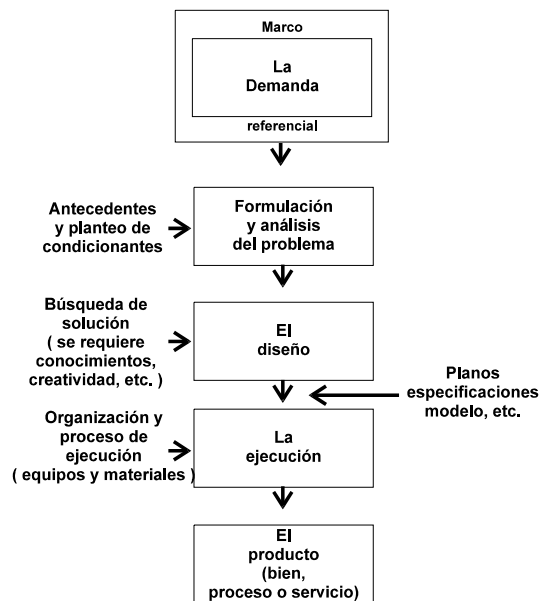
El producto terminado abordado por cualquiera de las metodologías propuestas interesa en educación tecnológica, como foco cognitivo a partir del cual se podrá estructurar una vasta red de saberes articulados y vinculados entre sí y con la realidad cotidiana. Aparece así la posibilidad de ejercitar una visión dinámica y relacional de la realidad y por lo tanto de mejores posibilidades de capacitarse y actuar plenamente como consumidor, usuario y productor de tecnologías, donde el componente ético esté presente junto a lo técnico, a lo económico.

El docente actúa aquí como “un coordinador de saberes”, facilita o posibilita de alguna manera el proceso de enseñanza - aprendizaje de los conceptos, y además lo hace con las relaciones que hay entre ellos y la vida cotidiana en diversos contextos.

**Análisis del producto
o lectura
del objeto
(bien, proceso o servicio)**



**Análisis de la respuesta
tecnológica a una demanda
(El "Proyecto")**



Quando se hace referencia a "¿cómo se fabrica?", se piensa en casos adecuados al nivel, ej. dulces, conservas, chipa, pan, etc.

EDUCACION PLASTICA

La construcción de imágenes plásticas constituye el disparador del proceso de aprendizaje de esta disciplina.

El desarrollo de la creatividad, de la expresión, de la fantasía y de la sensibilidad son posibles de alcanzar a través de una educación que tenga en cuenta la construcción y lectura de imágenes. Estos objetivos de la educación plástica son promovidos a través de la reflexión, conocimiento y el acto de creación.

La maestra deberá tratar de potenciar los valores perceptivos, de exploración y de captación sensorial para que el niño redescubra y se familiarice con las formas del medio propio-urbano y rural- y dialogue con ellos.

La lectura plástica se inicia a partir del entorno cotidiano descubriendo y tomando contacto con las formas que lo rodean- paisaje, arquitectura, objetos, etc., tomando como ejemplos para descubrir elementos propios del lenguaje plástico visual: colores, textura, formas, volúmenes a partir de los cuales se les enseñara a reflexionar acerca de dicha disciplina.

Se deberá potenciar el contacto con obras de arte pertenecientes a artistas de la zona, y en lo posible llevarlos al taller para que puedan observar de que manera trabajan los mismos.

Dialogar con los niños acerca de las imágenes que puedan observar en diversos medios de comunicación, televisión, diarios, revistas, libros, etc. El maestro consciente de la cantidad de información que llega a los niños a través de estos medios, influyéndolos positiva o negativamente, deberá iniciarlos en el análisis de los mismos, promoviendo la interpretación razonable en forma activa.

Es preciso que los niños experimenten con diferentes técnicas, materiales, herramientas y formatos para sentirse estimulados a encontrar nuevas soluciones a partir de los problemas plásticos que se le planteen. Sería conveniente que manipularan diferentes materiales a fin de conseguir una mayor expresividad en las calidades de sus trabajos.

La representación de la forma en el espacio, bidimensional y tridimensional, estará acompañada de la observación directa del entorno para que los niños relacionen los objetos entre sí, las distancias, la ubicación, las proporciones, los tamaños, etc. El docente deberá fomentar y estimular la representación del espacio percibido e imaginado.

Recursos tales como el dibujo, la pintura, el modelado, etc., permitirán ampliar las posibilidades de representación mediante su análisis y problematización, en los modos figurativos y no figurativos de producción de mensajes plásticos.

Las consignas tendrán un lugar predominante dentro de la construcción del lenguaje plástico, ya

que

su

enunciación orienta, complejiza, problematiza e incide sobre la tarea de construcción.

Se deberán aprovechar los resultados previstos e imprevistos durante la producción de los niños como un medio de motivación para la generación de nuevas imágenes.

La propia experiencia de representación y la lectura de los resultados favorecerá un paulatino progreso en la capacidad de lectura y representación de imágenes plástico visuales y de los mensajes contenidos.

Los contenidos de la plástica permiten ampliar y enriquecer el recorte de la realidad seleccionado, al trabajar en una unidad didáctica o proyecto.

Así por ejemplo si la unidad didáctica es **En el Patio de la Escuela**, observar, comparar, conversar sobre como cambian los colores de la naturaleza, como son y como quedan las hojas que cayeron al piso; posibilita descubrir que las hojas pueden estar:

- ❖ secas y arrugadas (trabajamos textura)
- ❖ de color marrón, un poco amarillas (trabajamos colores y matices)
- ❖ unas son mas pequeñas y otras mas grandes (trabajamos proporción)
- ❖ algunos arboles están mas cerca y otros mas lejos (trabajamos espacio)

También podrán observar las formas de los árboles, sus ramas mas largas y mas cortas, finas, gruesas, etc.

Luego tratarán de reproducir las formas observadas, lograr esos colores en el papel (con temperas, ceritas, lápices de colores, etc.) o realizar texturas por frotado.

Así los niños se entrenarán en la lectura de imágenes de la realidad considerando algunos de los elementos del lenguaje plástico que ellos pueden describir y otros elementos de información general o conocimientos que ellos poseen.

Cuando sea posible le daremos información que necesiten, por ejemplo, ese color marrón se llama ocre, o esas ramas derechas, se llaman rectas, etc.

El desarrollo perceptual permitirá a los alumnos reconocer, procesar y sistematizar lo percibido del lenguaje plástico.

El desarrollo del campo perceptivo es indispensable para el desarrollo de criterios propios de valoración de las diferentes imágenes.

La docente facilitará el desarrollo perceptivo a través de diferentes observaciones con preguntas sobre las formas, los colores, las relaciones formales y especiales, etc., no solo en los momentos dedicados a las actividades plásticas sino en todas las oportunidades que brinda la jornada del jardín, valorizando la riqueza del desarrollo perceptual.

MUSICA

LA BANDA RITMICA.

50

Los instrumentos de percusión constituyen un recurso valioso dentro de la educación musical. Tanto su empleo aislado como en forma conjunta (banda rítmica) despierta un gran interés en los niños por lo que limitar o constreñir el uso de tales instrumentos al Nivel Inicial y a los primeros años de la EGB significa desaprovechar en gran parte sus posibilidades.

La banda rítmica da, al educando, la oportunidad de integrar a un grupo organizado, lo que permite desarrollar actitudes de respeto y consideración por sus compañeros. Al mismo tiempo sentirá que hace y se desarrolla en él un sentimiento de responsabilidad por la tarea que le toca desempeñar. Por otra parte el integrante de una banda rítmica orgánicamente constituida se siente protagonista del hecho musical. Ello le provoca una gran alegría y una satisfacción que se percibe fácilmente en su rostro y su sonrisa, a través de su seriedad, digna de quien se encuentra abocado a una empresa importante.

Instrumentos que la constituyen.

Cualquier tipo de instrumento de percusión de sonido indeterminado puede encontrar ubicación en una banda rítmica; por lo general, por razones prácticas y también de sonoridad, suele limitarse a cuatro los grupos de instrumentos participantes en un conjunto de éste tipo. Nosotros trabajaremos con dos organizados de la siguiente manera:

Primer grupo: triángulo, pandero, toc-toc o claves, platillos.

Segundo grupo: alguna de las siguientes variantes: cascabeles, campanillas, maracas, panderetas con sonajas, castañuelas, matracas, tablas de lavar (güiros).

En la elección de los instrumentos deberá cuidarse especialmente la calidad del sonido. Una vez hecho se procurará someter cuanto antes todos estos elementos, así como ciertos detalles de construcción de los mismos al juicio y apreciación de los alumnos, quienes deberán aprender a sostenerlos y a manejarlos con cuidado y precisión, procurando extraer el mejor sonido de aquellos que sean capaces de producir. Para despertar el sentido de la belleza del sonido, será necesario no escatimar, sobre todo al comienzo, las oportunidades para que -preferiblemente en pequeños grupos- puedan probar y manejar de diversas formas los instrumentos.

Organización del trabajo.

La simple vista de los instrumentos de percusión en clase, basta a menudo para colocar a los estudiantes en un evidente estado de excitación. Disputarán para recibir un instrumento o para elegir uno u otro. El maestro, desde el primer día debe adoptar una conducta definida e invariable frente a estos hechos que, en caso de repetirse, harán tambalear el orden que requiere este tipo de trabajo. Es necesario que docente y alumnos generen y convengan normas de conducta que hagan compatible el entusiasmo con la actividad y el trabajo. Así la distribución y recolección de los instrumentos podrán estar a cargo de ayudantes escogidos entre los propios alumnos.

Es preferible que los alumnos estén sentados ocupando un doble y amplio semicírculo frente al *director*. De lo contrario deberán permanecer de pie, pero observando en lo posible la misma distribución y procurando además ubicar en la primera fila los grupos de instrumentos de menor sonoridad (toc-toc, triángulos) y en la segunda a aquellos que se caracterizan por su mayor potencia (pandero, platillos).

Actividades básicas.

Ya desde las primeras clases de música los alumnos pueden manejar sus instrumentos de percusión. Al comienzo éstos servirán para ilustrar los conceptos elementales y complementar otras actividades rítmicas como marchas, palmeos, juegos de reconocimiento, etc. Estos procedimientos consistirán simplemente en la ejecución de los componentes rítmicos esenciales -pulso, acento, ritmo- siempre en relación con el fraseo musical de canciones infantiles. Esta actividad se prolongará a lo largo del Nivel Inicial, primero y segundo año de la EGB.

El paso siguiente, dentro de la primera etapa consistirá en lograr que los dos grupos de instrumentos ejecuten al mismo tiempo partes distintas. Es el momento de combinar pulso y acento, pulso y ritmo, acento y ritmo, objetivo que se logrará plenamente a partir del tercer año del primer ciclo.

Cuando ya no presente problemas para los niños el trabajo preparatorio que hemos mencionado atrás, habrá llegado el momento de abordar la lectura de sencillas y breves partituras de percusión.

EDUCACION FISICA

1- SUGERENCIAS SOBRE:

Noción del propio cuerpo:

- ✎ La relación de los conceptos relativos al cuerpo propio, de sus acciones, su orientación espacio-temporal, sus relaciones con los otros y con los objetos, deben plantearse como resultado de las acciones concretas de los niños y niñas, y en el transcurso de situaciones que despierten su interés. Es importante tener en cuenta que, en general, los puntos de referencia iniciales desde los que el niño organiza sus esquemas de percepción, necesarios para la apropiación de estos contenidos, son el propio cuerpo y la propia acción.

- ✎ Las actividades referidas a las habilidades motoras deben ser: globales, sencillas, variadas, inte-

Predominancia lateral:

- ✎ Tareas que se centren en la proyección del propio cuerpo y en el reconocimiento de la lateralidad.

Percepción sensorial:

- ✎ Las situaciones de enseñanza deben plantearse de forma que promuevan la exploración y el descubrimiento por parte de los niños, de las posibilidades de utilización de su percepción en relación a su propio cuerpo. Obviamente lo que hace a la percepción está mediatizada por la afectividad, en tanto las situaciones siempre son percibidas y evocadas según su repercusión emocional. El docente debe considerar esta relación.
- ✎ Trabajar a partir de variados estímulos visuales, táctiles y auditivos, entre otros.

Diferencias y semejanzas con los otros:

- ✎ Propuestas que lleven al reconocimiento del otro con iguales oportunidades a las propias y desde acciones concretas y en el transcurso de situaciones que comprometan su interés.

Ritmo cardíaco y respiratorio:

- ✎ Propuestas que lleven al niño, desde su lógica de saber a “sentir” las modificaciones de ritmo cardíaco y respiratorio a partir de las actividades físicas. Percibir los latidos del corazón, la frecuencia respiratoria, en reposo y en movimiento. Los contrastes entre sensaciones (rápido-lento) constituyen recursos perceptivos sumamente útiles en relación al cuerpo y al movimiento en esta etapa

Valerse de recursos (globos, bolsas de residuos, papeles plegados sobre diversas formas, etc.) para enriquecer las tareas que apuntan al trabajo de la mecánica respiratoria.

Habilidades motoras:

resantes y significativas. Evitar imitaciones sin valor, de estímulos físicos.

- ✎ Las habilidades y destrezas deben estar en conexión con la experiencia motriz cotidiana del niño y la niña.

Actividades exploratorias:

- ✎ La Educación Física en el Nivel Inicial debe centrarse de modo prioritario pero no excluyente en actividades exploratorias, intentando, cuando sea posible, evolucionar hacia la fase de diferenciación y, aún, hacia la construcción de técnicas elementales.

Este pasaje de una fase a otra, en un sentido o en otro, puede realizarse de una clase a otra o tipificar un período de aprendizajes. A su vez, no es necesariamente sincrónico.

Esto quiere decir que el niño puede, por un lado, llegar a una fase provisoriamente y necesitar regresar a la anterior sin que ello signifique un problema real en el 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.

Verbalización:

- ✎ El desarrollo del lenguaje infantil, la formación progresiva del mundo comprensivo sería casi
ción motora no es biológicamente lineal, sino irregular. Se alternan períodos de evolución lenta y otros de maduración rápida a nivel morfológico y funcional, al final de estos períodos rápidos nos encontramos con condiciones especialmente favorables para el trabajo de determinadas capacidades motoras. **El docente deberá producir los estímulos oportunos, necesarios y específicos para desarrollar las capacidades motoras de acuerdo a la edad por la que atraviesan los niños y las niñas.**

Vida al aire libre y en la naturaleza:

- ✎ Promover actividades al aire libre y de vida en la naturaleza despertando el gusto por las mismas con propuestas variadas, atractivas, placen-

imposible sin la gran variedad de movimientos manuales perceptivos. **Cuanto más ricas y variadas sean las propuestas de contacto sensoriomotriz del niño y la niña con los objetos del ambiente, tanto más ricas serán también sus figuraciones y conceptos donde se refleja el ambiente.** Es conveniente que las estrategias de enseñanza proporcionen oportunidades para que los niños evoquen sus acciones y las actividades en las que participaron, reconstruyan lo vivido y actuado y reflexionen sobre todo ello.

La recomendación para abordar este aspecto, consiste en que se debe regular la intervención del docente, a efectos de no interrumpir inoportunamente la actividad infantil, ni convertir cada clase en una constante verbalización de lo hecho.

Movimientos inhibitorios:

- ✎ Apoyar las tareas de trabajo específico con recursos de estímulos táctiles, visuales y auditivos, entre otros.

Fases sensibles:

- ✎ Los conocimientos científicos de la psicología evolutiva y de la fisiología indican que la evolu-

teras y por medio de estímulos **oportunos y suficientes.**

- ✎ Promover el contacto con la flora y fauna, iniciándolo en la preservación del ambiente (cuidado de las plantas, de los animales, higiene del lugar etc.).
- ✎ Acercar al niño y a la niña a la vida en la naturaleza a través de proyectos integradores: familia-escuela-comunidad.
- ✎ Evitar el pernócte, a excepción que exista la posibilidad de hacerlo con el grupo familiar o en su defecto con un miembro del mismo.

EN CUANTO A:

✎ Espacio:

- ⊕ Los espacios de trabajo deben ser amplios, con límites concretos, con puntos referenciales de fácil visualización.
- ⊕ Donde se coordine movilidad entre personas y objetos deberán ser amplios para permitir desplazamientos y evitar golpes.
- ⊕ Las propuestas deben plantearse de forma que promuevan la exploración y el descubrimiento por parte del niño y la niña sobre

las posibilidades de utilización de su percepción en relación al espacio.

- ⊕ Utilizar convenientemente el espacio en la marcación de los refugios tanto individuales como grupales. Estos serán amplios, con límites concretos y visibles.

✎ Tiempo:

- ⊕ En las actividades que lo permitan, utilizar el recurso de la música en todas sus formas.

- ✦ Para actividades que involucren el ritmo, el ambiente propicio debe ser calmo, sin interferencia de ruidos, personas, etc.
- ✦ Los niños y las niñas diferencian con mayor facilidad los conceptos opuestos (rápido-lento, fuerte-débil). Aprovechar esa situación sin desatender el reconocimiento paulatino de los conceptos intermedios.

✦ Objeto:

- ✦ Por el sentido de propiedad y el principio de ejercitación se deberá posibilitar que cada niño o niña cuente con su elemento.

- ✦ Cuando las propuestas sean ejercicios de puntería, los blancos deben ser claros y precisos. Realizar al momento de sus prácticas los ajustes necesarios de distancia para que el objetivo se concrete.
- ✦ Los lanzamientos a distancia deben realizarse todos en el mismo sentido y la búsqueda de los elementos lanzados, todos al mismo tiempo, para evitar accidentes.
- ✦ Proveerse de un lugar accesible a los niños y niñas para guardar los elementos, habituarlos a que los ordenen y guarden limpios.

EN CUANTO A LOS JUEGOS:

- ✦ Tender hacia propuestas que incentiven al niño y la niña en la búsqueda de nuevas formas de jugar.
- ✦ Las propuestas deben ser claras y los estímulos suficientes.
- ✦ Desarrollar especialmente las que produzcan equilibrio entre independencia y participación grupal.
- ✦ Las actividades deben ser variadas, estimular mediante juegos motores todas las acciones motrices, correr, saltar, trepar, suspenderse, balancearse, lanzar, atrapar, etc.

bollos de papel de distintos colores, latas, cintas de papel, botellas plásticas, bastones de dia-

- ✦ Proponer juegos motores que amplíen la posibilidad de juego con su propio cuerpo.
- ✦ Proponer juegos motores grupales con consignas que lleven al grupo a enfrentarse con problemas a resolver entre todos.
- ✦ Aprovechar los intereses del momento del niño y la niña al sugerir las tareas en los juegos motores de dramatizar, imitar, corporizar, etc.
- ✦ Proveerse, para la concreción de los juegos motores, de elementos no convencionales que despierten el interés, bolsas de residuos, globos, elásticos, tarjetas de colores de diferentes tamaños, rio, “colas”, brazaletes de retazos de telas, de papel, tizas de colores, etc.

EN CUANTO A LA REGLA:

El tratamiento del problema de la regla, particularmente en los juegos pero no sólo en ellos, debería abordarse en el Nivel Inicial como un proceso que lleve desde la aceptación de la misma como norma externa, a la construcción y al

respe

to de las reglas en el marco de la interacción grupal, de los acuerdos entre pares.

Las actividades de debate, de reflexión y de acuerdo de normas, llevadas a cabo por los niños con la orientación y coordinación de los docentes, cobran en este sentido una gran importancia.

2- PROPUESTAS DIDACTICAS DISCIPLINARIAS

A) Resistencia aeróbica espontánea:

En el nivel que nos ocupa sugerimos trabajarla sin la intención de la entrenabilidad de la capacidad, sino a partir de conductas espontáneas del niño y de la niña y de tareas involucradas en el mundo de los intereses infantiles, como por ejemplo **juegos de correr**, en su forma de **perseguir y ser perseguido**, uno contra todos, todos contra uno, todos contra todos, bando contra bando, etc. con y sin elementos, (Ej. “Quitarle la cola al zorro”, “Manchas” etc.)

Como expone Annemarie Seybold “Se puede afirmar que desde que los niños poseen la capacidad de correr manifiestan una progresiva

adaptación al esfuerzo de mayor duración. De manera natural en sus juegos infantiles realizan verdaderos interval-training”.

Durante la tarea, ante la manifestación de fatiga, apoyar la autoregulación del esfuerzo por parte del niño y la niña con propuestas que faciliten una rápida recuperación, por ejemplo a través del

ejercicio conducido de la correcta mecánica respiratoria.

B) Flexibilidad:

Al igual que la resistencia aeróbica esta capacidad deberá ser trabajada sin el propósito de la

entrenabilidad, sino partiendo del reconocimiento que el aparato motor en los años preescolares se caracteriza por su gran elasticidad.

Las propuestas deberán buscar aprovechar, naturalmente, la fluidez y amplitud de los movimientos durante la realización de las actividades físicas, lo que mejoraría la capacidad infantil para evitar lesiones de tejidos blandos, desgarros musculares o ligamentos.

Se tendrá en cuenta que la flexibilidad en sus límites extremos puede entrañar peligro y molestias potenciales.

Muchas veces el impulso induce al niño y a la niña a realizar movilizaciones que superan los límites estrictamente funcionales, situaciones estas que pueden ser dañinas y que deben ser consideradas y controladas por el docente.

3- POSIBLES EJEMPLOS DE PROPUESTAS INTERAREAS:

Hay contenidos de la Educación Física que guardan estrechas relaciones con contenidos de otras áreas curriculares y que deben ser aprovechadas en aras de maximizar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, y en la búsqueda de resultados altamente significativos para los alumnos

A modo de ejemplo bosquejamos esta propuesta interáreas involucrando en la misma a Educación Física, Lengua, Matemática y Plástica.

La misma, no es exhaustiva de modo que no agota las interacciones posibles entre las áreas en este caso señaladas, como tampoco las interacciones con otras áreas, sino que subrayan algunas evidencias, siendo atribución de los docentes la exploración de una gama aún más amplia de interacciones.

prendiendo así a conocerlo, diferenciarlo y coordinar progresivamente su acción.

Será importante apoyar al niño/a en esa construcción de su esquema corporal a partir, por ejemplo, del trabajo de los distintos **formatos discursivos**: - Conversación no mediatizada. - Descriptivo. verbalizando la denominación de las diferentes partes del cuerpo (utilizando terminología específica), y las diferentes acciones posibles de realizar con ellas, enriqueciendo de ese modo su lenguaje cotidiano.

A partir del **eje** “El número y sus aplicaciones”, desde el **contenido conceptual**: -El número natural: sus funciones y usos en la vida cotidiana y desde su **procedimental**: -Designación oral en situación de conteo.

Dado que nuestro cuerpo ofrece los elementos necesarios para la comprensión de los primeros números, es particularmente interesante comenzar el aprendizaje de la numeración con actividades centradas en el esquema corporal. En una primera fase un apoyo para este aprendizaje podría ser contar con la ayuda de los dedos de las manos. Mediante ejercicios con ellos se pueden establecer comparaciones, relaciones de igual-

En el área **Educación Física** partimos del **eje** “El cuerpo... y los demás”, desde el **contenido conceptual** : - Noción del propio cuerpo, imagen del cuerpo (forma global y segmentaria) y sus **procedimentales**: - Exploración de las características globales y segmentarias del propio cuerpo y de los demás; e identificación de las diferentes partes del propio cuerpo y de los demás.

Para el niño/niña, la exploración de las características de su cuerpo es un juego, aún siendo un juego, las diferentes situaciones de ejercicios deben tender a abandonar el exclusivo juego funcional para convertirse en la realización de una intención, el juego aparecerá entonces como un juego de reglas, el niño y la niña jugarán con sus brazos, sus piernas, cabeza, con todo su cuerpo, a

dad y desigualdad que llevan a la comprensión de los primeros dígitos y del sistema decimal.

Otra propuesta podría ser, jugar con movilizaciones globales y segmentarias de las distintas partes del cuerpo por ejemplo realizar 5 flexiones, 3 extensiones, 4 pasos, 5 saltos etc.

Las actividades psicomotrices jugadas son las más apropiadas e idóneas para el primer contacto con los números.

Sabemos también que la organización en el espacio es importante para la apropiación de nociones matemáticas, podemos trabajarla desde un punto de vista dinámico, el constituido por los desplazamientos, por ejemplo sorteando obstáculos, desplazamientos con orden explícita de orientación espacial “caminar hacia..., desde allí tres pasos hacia... y luego cinco saltos hacia...”etc. Estas actividades son punto de partida para el establecimiento de algunas relaciones espaciales por ejemplo medidas (longitud, distancia).

Con el apoyo de la **Plástica** desde **La imagen** y en particular desde dos de sus componentes - **Forma** y **Color**- dibujar, ya sea en el piso, con tizas, o en la hoja de papel, con diferentes elementos, el contorno de las distintas partes del cuerpo propio y el de los demás, utilizando temperas, pintarse manos, pies y producir con ellos sellos.

Con el recurso de las tizas podrán colorear los segmentos pares (manos, pies, piernas etc.) de igual color y los impares (una cabeza, tronco, etc.) con colores diferentes.

Utilizar luego esas expresiones gráficas (las realizadas en el piso), como puntos de referencia para ejercitar las nociones topológicas, adentro-afuera, cerca, lejos, etc.

PAUTAS PARA LA EVALUACION

Nuevos significados para antiguos conceptos

Dentro de las prácticas más corrientes, evaluar es examinar los conocimientos adquiridos por los alumnos, centrando la atención en los logros alcanzados. También, es bastante común que los docentes utilicen las calificaciones como instrumento de control disciplinario así como para estimular el esfuerzo realizado por alumnos con mayores dificultades más allá de los resultados obtenidos.

Por otra parte, los procedimientos y mecanismos empleados para evaluar no son siempre sistemáticos. En general, el uso de los mismos resulta de una singular combinación de conocimientos que el docente recibe en su formación básica y de la misma acción de evaluar a los alumnos en las instituciones en las que se desempeña.

Desde otra perspectiva, es frecuente observar que las familias se preocupan por el aprendizaje de sus hijos cuando éstos no aprueban; son innumerables los ejemplos que describen las prácticas evaluativas en el sentido mencionado.

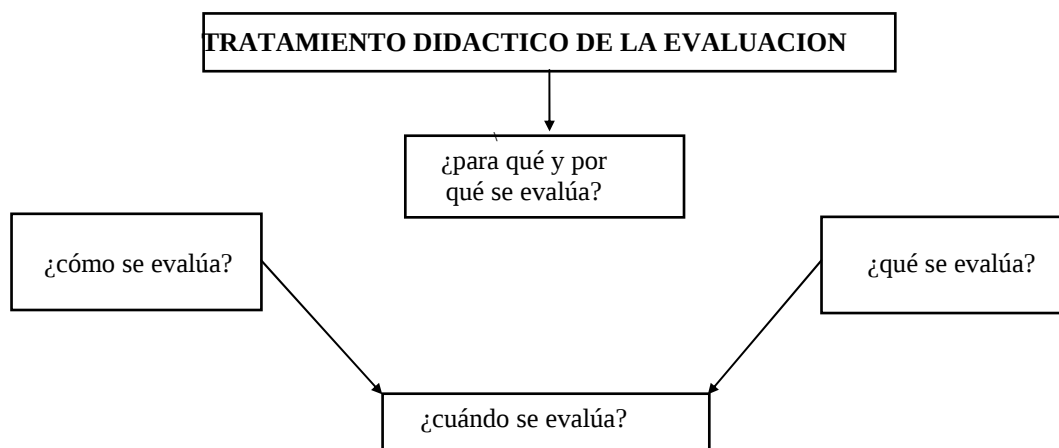
La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no sólo como instrumento de promoción u obtención de un certificado. No se enseña para “aprobar”. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona, a ese objetivo fundamental contribuye la organización de los sistemas de evaluación, como elemento central de los procesos de

enseñanza aprendizaje que ocurren en cada jornada escolar entre niños, jóvenes y adultos.

La teorización curricular brinda elementos conceptuales y metodológicos para reflexionar sobre las prácticas evaluativas y resignificarlas. Ello se manifiesta en un considerable enriquecimiento de: los ámbitos sobre los que se extiende la evaluación, los criterios con los que se realizan juicios de valor y las decisiones que se adoptan en relación con ellos. La evaluación abarca la tarea docente, el desarrollo de proyectos, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos e institucionales.

Actualmente se reconoce la potencia de la evaluación para investigar sobre los procesos realizados, los errores, las dificultades, los productos, los modos de enseñar y de aprender...

La evaluación, aplicada a la enseñanza y al aprendizaje, consiste en un proceso sistemático y riguroso de recolección de información; incorporándolo al proceso educativo desde su comienzo, permite disponer de información relevante y significativa continuamente para: conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. Esto es, explicar y explicarse ¿qué se enseñó y aprendió y qué no?, ¿por qué y cómo?.



Evaluación y aprendizaje

Dado que la enseñanza y el aprendizaje son mutuamente dependientes, es necesario analizar los datos proporcionados por la evaluación desde una doble mirada:

- 1) la que se relaciona con el desempeño, competencias, procesos, logros, o niveles de aprendizaje de los alumnos, cuyo objeto principal es el itinerario formativo que recorren los alumnos y
- 2) la que tiene por finalidad indagar sobre las intervenciones educativas, cuyo objeto principal son las acciones didácticas del docente.

¿Para qué evaluar?

En el proceso de aprendizaje, el sentido de las prácticas evaluativas remite a un conjunto de actuaciones mediante las cuales es posible ajustar progresivamente los aspectos formativos a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido o no y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base de la ayuda o ajuste pedagógico. Por ello, es fundamental recolectar información sobre los desempeños, competencias, procesos, logros, niveles, grados y tipos de aprendizajes de los alumnos.

En este caso, se caracteriza a la evaluación por las funciones que cumple, así se distinguen:

La evaluación formativa: supone la obtención rigurosa de datos a lo largo de procesos y se utiliza en la valoración de los mismos, de modo que se posea la información apropiada de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata.

El tener datos y valoraciones permanentemente acerca del aprendizaje que va realizando el alumno, da la posibilidad de recrear y redireccionar las intervenciones docentes en el momento en que surge una disfunción; de la misma manera facilita la detección de aquellas actividades educativas que favorecen el aprendizaje para potenciarlas.

Además, de facilitar el ajuste entre la ayuda pedagógica y las necesidades de los alumnos, este tipo de evaluación permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, de manera que no sea únicamente el alumno/a quién se adapte al sistema educativo, sino que el sistema también se adecue a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido.

La evaluación criterial: propone la fijación de criterios externos bien formulados, claramente explicitados y comunicados para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio definido y/o las fases en que éste se haya podido separar.

Lo fundamental en la evaluación criterial es delimitar un campo de conductas bien claro, determinar la actuación del alumno en relación con ese campo, distinguir las metas a las que se pretende llegar,

enunciar los criterios de evaluación, éstos explicitan cuando se considera que un alumno se apropió de los contenidos propuestos y hacerlos públicos.

La evaluación sumativa: consiste en medir los procesos que se consideran terminados y resultados de aprendizajes para verificar si alcanzan el nivel propuesto. Esto es pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso del proceso de apropiación de los contenidos propuestos por parte de los alumnos.

Como instrumento de investigación y comprensión de los logros obtenidos es una práctica recomendable para saber si el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos en relación a un conjunto de contenidos es suficiente para abordar con garantías de éxito el aprendizaje de otros contenidos relacionados con los primeros.

Esta forma de evaluación, comparándola con la evaluación formativa, solo registra un fragmento artificial de un continuo. Cuando tiene lugar al final de un ciclo o de un período de estudios, conduce a una acreditación.

La acreditación: es la acción de constatar que los alumnos han realizado los aprendizajes correspondientes a un determinado período de tiempo; ella compromete resultados muy concretos sobre los procesos de apropiación de conocimientos.

Es importante señalar que los lineamientos de acreditación definen evidencias de aprendizaje que no reflejan la totalidad del mismo por ser recortes artificiales en el proceso de aprendizaje del alumno.

La promoción: es el proceso de toma de decisiones acerca del pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad. Por lo mismo, es un instrumento de control del proceso educativo, ella constituye un indicador del éxito o fracaso del propio proceso de enseñanza aprendizaje para conseguir sus fines. Se encuentra directamente vinculada a la acreditación.

¿Cuándo evaluar?

De acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede inicial, procesual o final.

La evaluación inicial: adquiere significativa importancia en el comienzo de cada fase de aprendizaje, ella proporciona información útil para decidir el nivel de profundidad con que deben abordarse los nuevos contenidos y las relaciones entre los mismos, por otro lado informan sobre las lagunas, imprecisiones y contradicciones de los esquemas de conocimiento.

La evaluación inicial entendida como instrumento de ajuste y recurso didáctico que se incorpora

al proceso de aprendizaje es una práctica altamente recomendable. Pero a medida que el alumno evoluciona y el proceso educativo se desarrolla, las necesidades varían y el tipo de ayuda pedagógica se debe ir ajustando simultáneamente. La mayoría de los maestros reconocen intuitivamente los progresos, dificultades y bloqueos que se presentan en el aprendizaje de sus alumnos y modifican, en consecuencia, sus intervenciones.

La evaluación procesual: equivale a la evaluación formativa, ya que consiste en la valoración continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por medio de la recolección sistemática de información, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso.

El plazo de tiempo queda fijado por las metas que se hayan señalado para este proceso; puede ser una semana, quince días, un trimestre, un año, o un ciclo. Está en función del tipo de aprendizajes que se evalúen, las actitudes requieren plazos amplios, algunos conceptos y procedimientos requieren plazos más largos que la adquisición de otros.

Aspectos constructivos del error y de la corrección en la evaluación procesual:

Podemos afirmar que la práctica más difundida en nuestras aulas está teñida por una actitud compulsiva hacia la corrección de los errores: todos los errores se corrigen y del mismo modo, comparándolos con lo que haría un adulto en igual situación.

El problema aparece cuando se advierte que, en realidad, existen distintos conceptos de error y corrección.

¿Qué es un error sistemático?

Los errores forman parte del proceso de apropiación de contenidos y aparecen con ciertas regularidades y sistematización al concretarse dicho proceso. Son maneras de entender y estrategias de resolución que los niños desarrollan ante los problemas concretos que se les plantean dentro y fuera del aula.

El error constructivo no se evita sino que se acepta su aparición, no se sanciona sino que se trabaja para su superación. Los errores cumplen un rol activo en el aprendizaje, quien comete un error puede, por este hecho, tomar conciencia de ciertas contradicciones que le permitirán revisar la hipótesis con la que está trabajando. Cuando el niño no es reemplazado por el adulto en la actividad de corregir y es él quien se ocupa de hacerlo, descubre la necesidad de inventar nuevos medios de resolución. Tal acción es posible cuando se promueven modelos de corrección constantes, diversificados y a través de todos los agentes posibles.

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso, aún cuando éste sea parcial. Supone un momento de reflexión en torno a los resultados alcanzados y los cursos de acción recorri-

dos, después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

Este tipo de evaluación puede adoptar las dos funciones: sumativa y formativa. Una evaluación final puede estar referida al finalizar un nivel, ciclo, año, pero también al finalizar el desarrollo de un conjunto de contenidos.

Los resultados de la evaluación final, pueden analizarse con tres referentes distintos:

a) en relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos para el aprendizaje de un conjunto de contenidos,

b) en relación con la evaluación inicial realizada a cada alumno y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimaron podría alcanzar y

c) en relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo, o incluso del conjunto del grupo comparado con otros grupos de alumnos del mismo ciclo de una escuela o de otras escuelas.

Cabe aclarar que la evaluación final no tiene por qué coincidir con examen, control o prueba. Si el docente dispone de suficiente información sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje, la evaluación final consistirá en un análisis y reflexión sobre los datos recolectados, operaciones que llevarán a la valoración correspondiente. Téngase en cuenta que algunos de los contenidos curriculares nunca podrán comprobarse en una situación puntual como es el examen; aquellos relacionados con la comunicación oral, con el desarrollo social, actitudinal o los afectos deben evaluarse procesualmente y como resultado de esa valoración continua, emitir el resultado final acerca del rendimiento logrado por el alumno.

¿Quiénes evalúan?

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La autoevaluación se produce cuando la persona evalúa sus propias actuaciones. Es necesario considerar la conveniencia de introducir esta práctica de modo habitual entre los alumnos y las alumnas.

Con diferentes grados de complejidad, según el grado de desarrollo de los alumnos en cuestión, los niños son capaces de valorar su propia acción y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección - no arbitrariamente - y que sepa la influencia que su juicio tendrá sobre la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación.

La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta de una actividad o trabajo realizado entre varios.

En este caso, alumnos - docentes, o alumnos - alumnos, o docentes - docentes pueden evaluar ciertos aspectos que resulten interesantes destacar. Son diferentes los caminos mediante los que se puede llevar adelante la coevaluación, pero es importante considerar que si no hay prácticas preexistentes, se debe comenzar por valorar exclusivamente los aspectos positivos, las dificultades las valorará el docente. No se debe olvidar que los alumnos, de la EGB, tienen percepciones sobre la evaluación y que, en más de una oportunidad, ésta se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para reprobar.

La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la que habitualmente lleva a cabo el maestro con los alumnos.

Es un importante proceso dentro de la enseñanza, como se ha señalado, es rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las acciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos tan delicados; en los que un juicio equívoco, injusto impacta fuertemente en lo personal, familiar y social del alumno.

Las prácticas de autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación implican que el alumno aprenda a valorar y luego sea capaz de transferir esos aprendizajes a diferentes situaciones, según los planteos de las diferentes áreas curriculares: valorar el patrimonio artístico y cultural, la riqueza lingüística, las actitudes solidarias, o no discriminatorias.

Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad.

Esta es una práctica que involucra también al docente, ya que desde la autoevaluación continua que realice de su actividad, tanto en el aula como en la institución, podrá analizar y reflexionar sobre su ejercicio profesional y mejorar paulatinamente los procesos educativos.

¿Cómo evaluar?

La evaluación se apoya en la recolección de información. Es particularmente importante que el equipo de docentes reflexione sobre la pertinencia de los procedimientos, instrumentos y situaciones de evaluación, que mejor se adecuen a los distintos niveles de desarrollo, a las capacidades de los alumnos, al nivel educativo y a los tipos de contenido que se deben valorar en el proceso de aprendizaje.

Estos procedimientos deberían tener algunas características tales como:

- ⊕ ser muy variados, de modo que permitan evaluar los distintos tipos de capacidades y contenidos curriculares y contrastar datos de la eva-

luación de los mismos aprendizajes obtenidos a través de distintos instrumentos

- ⊕ poder ser aplicados, algunos de ellos, tanto por el profesor como por los alumnos en situaciones de autoevaluación o de coevaluación
- ⊕ dar información correcta de lo que se pretende evaluar, sin introducir variables que distorsionen los datos que se obtengan con su aplicación
- ⊕ utilizar distintos lenguajes - verbales, no verbales, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales... - cuando se trate de pruebas dirigidas al alumno, de modo que se adecuen a las distintas áreas de conocimiento y que el mismo no mediatice el contenido o conjunto de contenidos a evaluar
- ⊕ permitir evaluar la funcionalidad de los aprendizajes realizados.

Entre los distintos procedimientos de recolección de datos, para la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, la **observación** tiene especial relevancia.

Esta observación puede hacerse a través del seguimiento directo de las actividades estructuradas en un plan de trabajo, bien se realicen dentro o fuera del aula: las producciones que el alumno realiza, incluyen todo tipo de ejercicios o actividades: juegos dramáticos, juegos y actividades físicas y de expresión corporal, juegos lógicos, de estrategia y resolución de problemas, así como los recreos y las salidas del aula, situaciones que permiten evaluar el grado de consolidación de las capacidades de autonomía, cooperación, relación con los pares y con los adultos. Estas tareas constituyen una fuente de datos insustituible para disponer de información precisa en los procesos de evaluación.

Para que la observación sea sistemática es necesario precisar, en cada ocasión aquello que desea observar, los instrumentos adecuados y los períodos de tiempo para la recolección de información.

Pueden ser útiles algunos instrumentos como las guías de observación, siempre que recojan de manera concreta los elementos observables y no sean excesivamente largas o detalladas.

Los **diarios de clase** permiten recoger información sobre la actividad cotidiana. Su revisión periódica da una información interesante de la evolución de la dinámica del aula, sobre todo en el ámbito de las relaciones e interacciones personales y de las dificultades y logros detectados en el desarrollo de determinados aprendizajes.

Los **anecdotarios** recogen los aspectos más llamativos de lo ocurrido en la actividad escolar y permiten detectar algunas situaciones que dan información útil sobre las reacciones de alumnos y profesores ante situaciones imprevistas.

Las **grabaciones** son de gran utilidad para evaluar las actitudes que profesores y alumnos manifiestan

en forma no controlada, en el desarrollo cotidiano de la actividad escolar. La audición o visión posterior por parte de los protagonistas de la grabación o filmación permite extraer multitud de datos, cuyo tratamiento puede ser de mucha utilidad para evaluar las actitudes y detectar el grado de desarrollo e interiorización adquiridos en este tiempo de contenidos en los alumnos. También permite a los docentes revisar algunas actitudes que se manifiestan en su actuación en el aula, a veces de forma inconsciente.

La presencia de un **observador externo**, que puede ser cualquier miembro del grupo, que actúa como observador y posteriormente informa de sus observaciones y las contrasta con las percepciones que el propio grupo tiene de la situación, puede ser otro instrumento adecuado para la evaluación de la dinámica que tiene lugar en el aula.

En el caso de querer obtener una evaluación más cualificada mediante este procedimiento, el observador externo debe ser una persona especialmente seleccionada para esta función.

También las entrevistas, las historias de vida, las encuestas, los coloquios son valiosos instrumentos de recolección de información.

La entrevista puede definirse como una *conversación intencional*. Permite obtener cierto tipo de datos que muchas personas no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial o porque suponen una fuerte implicación afectiva. También esta técnica debe reunir una serie de condiciones:

- ⊕ definición clara de sus objetivos
- ⊕ delimitación precisa de la información que se desea obtener
- ⊕ garantía para el entrevistado de reserva y confidencialidad absoluta en cuanto a la información que transmite durante la entrevista
- ⊕ registro de la conversación mantenida o de sus datos más destacados.

La encuesta consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos. Los

objetivos de la encuesta -en su aplicación general - puede centrarse en:

- ⊕ averiguar y describir las condiciones existentes en el desarrollo de la situación evaluada
- ⊕ descubrir formas de conducta o de funcionamiento con las cuales poder comparar situaciones anteriores
- ⊕ determinar las relaciones existentes entre diversos acontecimientos o situaciones y entre personas.

De acuerdo con la situación que se vaya a evaluar y las exigencias que la misma presente para el estudio - número de encuestados, objetivos previstos etc. - la aplicación de la encuesta puede resultar medianamente sencilla. En cualquier caso requiere: conocer claramente la finalidad que se pretende con su utilización y determinar la población a la que se dirige.

Al diseñar la encuesta se tendrá en cuenta la duración de la misma, la elaboración del cuestionario, su aplicación piloto y corrección subsiguiente, la aplicación del cuestionario y el tratamiento de los datos obtenidos.

El coloquio consiste, básicamente, en un intercambio oral sobre un tema prefijado, mantenido por varias personas. Se comparten impresiones, opiniones, ideas, valoraciones, sobre la cuestión que se trata.

El coloquio implica algo de informalidad, lo cual favorece la conversación espontánea, poco rígida, que facilita la expresión de las posiciones personales ante un tema o el poner de manifiesto lo que se conoce o desconoce de un tema. Es posible aplicarlo en caso de evaluación inicial o diagnóstica y en situaciones de coevaluación.

Si el alumno participa en la confección de los instrumentos de recolección de datos, en su análisis y valoración, entonces ello contribuye eficazmente a formarlo en la observación, el respeto por las ideas de los demás y a aceptar los turnos de intercambio, la valoración del trabajo realizado..

Un ejemplo de registro de información: lista de control

El/La alumno/a...	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
1. Valora la lengua como medio para satisfacer sus necesidades de comunicación	☐	☐	☐	☐
2. Respeta los turnos de palabra	☐	☐	☐	☐
3. Interpreta con actitud crítica los discursos orales:				
⊕ La exposición	☐	☐	☐	☐
⊕ El debate	☐	☐	☐	☐
⊕ El diálogo	☐	☐	☐	☐
⊕ La entrevista	☐	☐	☐	☐
4. Interpreta con actitud crítica los textos escritos	☐	☐	☐	☐
5. Valora positivamente la unidad y diversidad lingüística de su comunidad	☐	☐	☐	☐
6. Respeta, en los intercambios orales con los demás, sus:				
⊕ Ideas	☐	☐	☐	☐
⊕ Experiencias	☐	☐	☐	☐
⊕ Sentimientos	☐	☐	☐	☐
7. Disfruta con la lectura	☐	☐	☐	☐

¿Cómo analizar los datos recolectados?

Sin pretender agotar todas las posibilidades, se enuncian algunas técnicas que se consideran necesarias para garantizar la fiabilidad y validez en la evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje.

La triangulación puede ser definida como la utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador. Medios que, en función de las distintas situaciones a las que se aplique, serán las fuentes, los métodos, las técnicas, las personas, los espacios. De este modo se contrasta la información obtenida durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los datos que se consideran válidos son aquellos que coinciden desde los distintos medios empleados, si los mismos no resultan coincidentes, conviene continuar las observaciones, las discusiones, y el análisis hasta llegar a conclusiones válida acerca del hecho evaluado.

Los tipos de triangulación más utilizados son los siguientes:

- ⊕ Triangulación de fuentes o recolección de información de diversa procedencia, por ejemplo: familias, alumnado, documentos.
- ⊕ Triangulación de evaluadores o realización de la observación o evaluación por parte de varias personas - docentes, directivos, alumnos -
- ⊕ Triangulación metodológica o utilización de diversas estrategias en este campo; observación, entrevista, coloquio.

⊕ Triangulación temporal o realización del estudio en diferentes momentos.

⊕ Triangulación espacial o realización del estudio en distintos lugares.

¿cómo comunicar los resultados de la evaluación?

Todo proceso evaluador conlleva la elaboración de informes que describan - expliquen la valoración de los datos más relevantes obtenidos durante el proceso y que refleje los resultados alcanzados.

Es importante que los alumnos/as conozcan cómo van evolucionando, lo que aprenden y lo que no aprenden, que dificultades presentan y en que aspectos, que capacidades y competencias son las más desarrolladas. Esto crea un diálogo permanente entre docentes y alumnos. Por otro lado, corresponde ofrecer información clara, precisa, periódica y por escrito a las familias responsables de los niños/as. En coherencia con lo expuesto, el informe describe el/los momento/s, fase/s del proceso de enseñanza - aprendizaje en el que se encuentra el alumno. Es decir, un bien o un 6 no alcanza para explicar los saberes que un alumno aprendió. Se debe dejar constancia de las metas alcanzadas, contenidos apropiados y hasta que punto, las posibilidades que tiene para continuar mediante recomendaciones que se ofrecen.

La confección de informes no necesita un modelo preestablecido, sino el acuerdo de hacerlo de determinada manera por parte de todos. A modo de ilustración se presenta un ejemplo:

Area de Lengua

✦ Comunicación oral

- * Expresa sus ideas con claridad
- * Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel
- * Lee con entonación y ritmo adecuados
- * Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta
- * Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás

✦ Comunicación escrita

- * Redacta descripciones sencillas de personas, animales y cosas
- * Resume narraciones cortas
- * Sabe usar los signos básicos de puntuación
- * Valora la corrección de la escritura como medio de comunicación

A modo de conclusión, cada una de las áreas curriculares requiere la práctica de distintos tipos de actividades evaluativas, ajustadas al desarrollo y posibilidades de los niños, a la especificidad de los objetos de conocimiento y al nivel educativo. Esta combinación de elementos hace que el diseño apropiado de las actividades de evaluación, tanto de enseñanza como de aprendizaje, sea la pieza clave porque durante su ejecución debe ser posible valorar los conceptos, procedimientos y actitudes, las dificultades surgidas y sus causas, sin necesidad de tener que proponer después nuevas actividades o trabajos que no podrán dar cuentas del proceso transcurrido, en todo caso mostrarán algunos de los resultados alcanzados.

En principio no hay que descartar ningún método ni modelo paradigmático, hay que utilizarlos para lo que realmente resulten útiles. Por lo general, los métodos cuantitativos se utilizan para valorar productos ya terminados con el propósito de constatar lo conseguido y tomar medidas oportunas a medio y/o a largo plazo. Los métodos enmarcados en los modelos cualitativos son útiles para evaluar procesos mediante los datos que se recogen diariamente y con técnicas adecuadas, mejorándolos durante su realización. Lo ideal sería incorporar la evaluación cualitativa al proceso de enseñanza aprendizaje y armar diseños cuantitativos o cualicuantitativos.

EVALUACION Y ENSEÑANZA

No sólo se evalúan los procesos de aprendizaje del alumnado, sino también los procesos de enseñanza. En este sentido, los datos aportados por la evaluación continua de los alumnos son insumos para evaluar las actividades de enseñanza. Sin embargo, será necesario incorporar otras dimensiones al diseño, a saber: los recursos materiales y personales utilizados, los tiempos y espacios previstos, la agrupación de los alumnos, los criterios de evaluación aplicados y la propia acción docente. Esta información permite detectar demandas de recursos materiales, humanos, de formación, de infraestructura... y elaborar estrategias de optimización del uso de dichos recursos. Por otra parte, la evaluación del equipo educativo en su conjunto permite detectar factores relacionados con el funcionamiento de la coordinación, las relaciones personales, el ambiente de trabajo, las formas organizativas, entre otros aspectos que son elementos muy significativos en el funcionamiento de las escuelas.

La evaluación de la propia práctica se revela como una de las estrategias de formación más potentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza.

¿Qué evaluar?

A continuación se detallan algunos de los elementos que deben ser objeto de evaluación en los distintos

ámbitos en los que tiene lugar la intervención educativa.

El aula

En este ámbito es importante la evaluación de:

- ✦ El diseño y desarrollo de proyectos y unidades didácticas, selección de objetivos y contenidos, eje de globalización para la organización de contenidos, tipo y gradación de las actividades, tiempos, materiales, evaluación de los alumnos, y la adecuación de las adaptaciones realizadas para el grupo concreto de alumnos.
- ✦ El ambiente que se crea en el aula para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Este aspecto incluye la evaluación de la organización del aula en lo referente a distribución de espacios, distribución del mobiliario, la accesibilidad a los materiales por parte de los alumnos, los instrumentos que posibiliten la organización autónoma del trabajo de los alumnos, las actividades que favorezcan la interacción de los alumnos entre sí y con el maestro...los criterios de agrupamientos.
- ✦ La actuación y las intervenciones del docente; es importante evaluar la actitud de atención al proceso de aprendizaje de cada alumno de forma individualizada y a la dinámica del grupo en general, la comunicación con los padres y la coordinación con los otros docentes que intervienen en el quehacer educativo.

El ciclo

La evaluación en este ámbito debe referirse principalmente a la coordinación con otros maestros del ciclo y a las decisiones que se han tomado sobre la ejecución y evaluación de los proyectos curriculares, así como de las comisiones de trabajo para aspectos organizativos, que se hayan formado. Así, podrán ser objeto de evaluación:

- ✦ El desarrollo de la programación en su conjunto para tomar decisiones sobre su adaptación al ciclo.
- ✦ Los datos del proceso de evaluación global de los alumnos del ciclo, como indicador de los aciertos o deficiencias de las decisiones tomadas en el proceso de enseñanza.
- ✦ La validez de los criterios de evaluación y promoción utilizados en el ciclo.
- ✦ El funcionamiento de los apoyos personales y materiales que se hayan establecido para el ciclo.
- ✦ La eficacia del sistema de coordinación que se haya definido entre los maestros para tareas de programación, evaluación, organización y de la dinámica de grupo establecida.

El nivel

La intervención educativa en el nivel debe evaluarse en las decisiones que se recogen en el proyecto

curricular de esta etapa. Los principales elementos, objeto de evaluación son:

- ✦ Los datos del proceso de evaluación global de los alumnos del nivel, como indicador de los aciertos o deficiencias de las decisiones tomadas en el proceso de enseñanza.
- ✦ Los componentes del proyecto curricular, se revisarán: la adecuación de los objetivos generales, la secuencia de objetivos y contenidos, los criterios metodológicos, las decisiones sobre el proceso de evaluación y las medidas de atención a la diversidad.
- ✦ La coordinación interciclos y la coherencia vertical de las decisiones de secuencia de las áreas y criterios de evaluación.
- ✦ La adecuación de los criterios de evaluación y promoción del nivel.
- ✦ El funcionamiento de las actividades diseñadas para el nivel en su conjunto y de las responsabilidades asumidas por cada miembro del equipo docente.
- ✦ La dinámica de trabajo del equipo docente.

La institución

Los principales elementos, objeto de evaluación son:

- ✦ La coherencia de los proyectos curriculares de cada ciclo y nivel.
- ✦ La funcionalidad de las decisiones tomadas sobre distribución de recursos humanos, materiales, espacios y tiempos.
- ✦ La fluidez de la comunicación con los padres.
- ✦ El funcionamiento de los equipos docente y el equipo directivo.
- ✦ Las relaciones con el entorno social.
- ✦ Los servicios de apoyo a la institución escolar (equipos psicopedagógicos, asesores institucionales...).

¿Cómo evaluar?

Los instrumentos de recolección de información sobre los procesos de aprendizaje pueden ser útiles también para evaluar los procesos de enseñanza. Los cuestionarios contestados por los maestros, por los alumnos, por los padres; la práctica habitual de un observador externo en las aulas y en la escuela, siempre que sea aceptado por el grupo; las grabaciones de sesiones de trabajo, la actas de reuniones y su análisis posterior; el contraste de experiencias con otros compañeros de la escuela, son algunos de los mecanismos de recolección de información, sin perjuicio de los que puedan elaborarse en las distintas instituciones educativas.

¿Cuándo evaluar?

La evaluación de la intervención docente debe ser continua, por lo tanto conviene tomar datos a lo

largo del proceso para hacer los cambios adecuados en el momento oportuno.

Sin embargo dadas las características de los diferentes elementos que componen el proceso educativo y de los documentos en los que se plasma, es posible reconocer momentos especialmente indicados para recolectar información que servirá de base a la evaluación sea ésta inicial, formativa o sumativa.

La evaluación inicial tendrá lugar, al menos, al comienzo de cada año tanto para situar el punto de partida del grupo aula, área y ciclo como la situación del equipo docente, ello es explorar la composición, coherencia, estabilidad, momento de desarrollo del proyecto curricular y los horarios y recursos materiales con los que cuenta la escuela.

Al finalizar el ciclo se podrá revisar el proyecto curricular del mismo más todos los elementos evaluables en el ámbito del ciclo.

La **evaluación** entendida como un proceso de **comprensión y diálogo**, permite investigar lo que se

hace y reflexionar sobre las prácticas, facilita la coordinación vertical y horizontal, ayuda a entender lo que sucede, impulsa el diálogo y la participación, permite tomar decisiones racionales, descubre lo oculto, ayuda a incidir sobre lo que se considera sustantivo, ayuda a intensificar el esfuerzo en lo central, permite corregir errores, aprender cosas nuevas, hace ganar coherencia al equipo docente, se convierte en un ejemplo para los alumnos, ayuda al perfeccionamiento de la institución educativa.

El diálogo entre educadores, es superación del monólogo, es comprensión de la extensión y profundidad de lo que el otro habla, es aceptar realidades distintas, es quitar los ruidos e interferencias del propio pensamiento durante el habla diferente, es silencio vital e impulso en la dirección del semejante, es escuchar, es entregarse, es comunicación y comunión, dialogar es aventurarse, es encuentro con lo nuevo y desconocido, es un acto de sabiduría, es un desafío para descubrir y construir la evaluación.

GESTION CURRICULAR

CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA EL DESARROLLO DEL DISEÑO JURISDICCIONAL

La escuela es una institución social con una función específica, ella es responsable de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la población a la que estos saberes están destinados.

Desde una perspectiva clásica, se entiende a la institución como el lugar - el edificio - en donde se llevan a cabo determinadas prácticas instituidas mediante normas y reglamentos que la rigen. Se la considera como una estructura formal, se la piensa como una “cosa”. Esta perspectiva limitada, no permite comprender las instituciones en su real complejidad.

Es necesario ampliar la mirada, para darnos cuenta que la institución está atravesada por múltiples elementos que le dan significación. Así, además del edificio, de la estructura formal y de las normas, una institución educativa está conformada por los actores sociales que desarrollan prácticas en ella, que se relacionan de diversas maneras entre sí y a la institución; esta compleja trama de vínculos y relaciones entre las personas, los grupos y la institución, es lo que le da identidad, determina su estilo.

Por lo tanto, además de los elementos instituidos, se ponen en juego fuerzas instituyentes. Estas fuerzas se refieren a las actividades que organizan los actores para conseguir la satisfacción de las necesidades personales, profesionales, y/o institucionales y la búsqueda de solución de sus problemas. La dinámica que se produce entre los elementos instituidos e instituyentes es la que posibilita los cambios, reacomodamientos, búsqueda de nuevos sentidos.

Es decir que, la institución comprende tanto a las formas sociales establecidas que remiten a lo reglado, lo normado, lo instituido, como a los procesos por los cuales los actores se organizan, generan procesos de cambio, de transformación de lo instituido; lo instituyente. La explicitación y análisis de esta dinámica instituido-instituyente, como resultante de la pugna que se establece por las asignaciones de sentido a los hechos de la cotidianeidad, constituye un aspecto fundamental para convertir a la escuela en una organización que aprende.

La negociación de significados y representaciones que los distintos actores atribuyen a la tarea institucional, son hechos importantes para comprender:

- ⊕ la dialéctica entre sujeto y organización,
- ⊕ la relación ambivalente que establecen los sujetos con la institución,
- ⊕ el conflicto como inherente a su funcionamiento.

El aprendizaje institucional implica mutua posibilidad de creación de significados, pero lo que es más

importante aún, significa convertir a las instituciones en objeto de conocimiento, en campo de estudio, cuya complejidad se debe, en parte, a ser lugar de intersección de problemáticas diferentes.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, la escuela se constituye en la unidad de cambio fundamental del sistema educativo y comparte con los organismos superiores el gobierno y la administración de la educación, por lo tanto, el margen de autonomía en la gestión de la institución, constituye una estrategia relevante para el logro de los objetivos y metas planteados.

↳ *Gestión se vincula con gobierno, dirección hacia e implica recorrido, movimiento, camino, cursos de acción, proceso. Incluye la toma de decisiones y ejecución de acciones dirigidas hacia la imagen objetivo de la institución.*

La escuela constituye un sistema integrado por partes y relaciones entre sus partes, la noción de **gestión integral** es clave para explicar esta nueva visión de la escuela. Ella comprende las siguientes dimensiones: institucional, curricular y administrativa:

- ⊕ lo *institucional* está ligado a las relaciones sociales que se establecen en la escuela, involucra procesos como la distribución del poder, la comunicación, los vínculos, lo comunitario y lo organizativo,
- ⊕ lo *curricular* compromete al conjunto de procesos tendientes al logro de los objetivos específicos de la escuela en relación al enseñar y al aprender y
- ⊕ lo *administrativo* constituye el espacio de producción, procesamiento y circulación de la información necesaria para el desarrollo de la tarea educativa.

Es necesario instalar una gestión que cree condiciones para la participación efectiva y a través de sus acciones y proyectos, genere procesos de transformación gradual y sostenida de las instituciones educativas.

↳ *Gestión y organización son dos aspectos íntimamente relacionados, pero mientras organización remite a lo estructural, la gestión se identifica con proceso, es el aspecto más dinámico y es fundamentalmente la administración de los aspectos estructurantes de la escuela: espacio, tiempo y agrupamientos.*

No basta entonces, con una gestión eficiente e innovadora para transformar la institución, es necesario revisar y adecuar la dimensión organizativa a las concepciones de aprendizaje, enseñanza, conocimiento, sustentadas por el diseño y los modelos pedagógicos propuestos.

Así, gestión y organización se constituyen en dos conceptos claves para la concreción del proyecto educativo institucional, el que a su vez se convierte en herramienta esencial de la gestión, en la medida en que asegure que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción conscientemente planificada por los actores de la institución. El desarrollo del PEI es la gestión en acción y en ese sentido es más que un instrumento de gestión. (Res. 41 / 95 C.F.C. y E.)

La participación de los miembros de la comunidad educativa, desde la opinión, decisión, ejecución y evaluación de la gestión según las competencias profesionales y la constitución de equipos de trabajo, son condiciones esenciales para la elaboración y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Su construcción constituye una actividad de gran contenido pedagógico e implica importantes aprendizajes.

Cada escuela construye su propio modelo organizativo y de gestión a partir de sus necesidades, su realidad, las personas que la integran, la población atendida y lo expresa en el P. E. I.; en este sentido cada escuela es única y diferente, tiene una identidad, una cultura propia y distintiva.

En la Provincia de Misiones, las escuelas aborígenes, las escuelas de jornada completa, las escuelas especiales, las escuelas rurales, las escuelas de adulto, las escuelas de personal único, de grados acoplados, constituyen algunas de las identidades sobresalientes del espectro de diversidad que caracteriza a nuestras unidades educativas.

El proyecto curricular institucional, también identifica a cada institución en el sentido que abordará las opciones curriculares, atendiendo a la diversidad de alumnos, las características del contexto, las experiencias previas de aprendizaje, lo singular de la población.

Lo curricular plantea la oportunidad, a los equipos docentes que protagonizan en la elaboración del proyecto curricular, de encontrar el ámbito apropiado para reflexionar sobre sus prácticas y teorizar sobre lo educativo, avanzando hacia la profesionalización del rol, esto implica el aprendizaje no sólo de los alumnos sino también de los docentes, en este sentido, es condición necesaria, redimensionar a la escuela como institución que aprende. (Res. 41 / 95 C.F.C. y E.)

La síntesis entre aprendizaje y enseñanza, significa mutua posibilidad de creación de significados, establecimiento de una ida y vuelta que, al ubicar al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, descentra al docente y le permite, a lo largo del proceso, la desestructuración y reestructuración de sus propios marcos teóricos. Se aprende entonces de los obstáculos que nuestros alumnos enfrentan y de sus logros, restituyendo de esta manera una causalidad circular, la que prescribe la unidad del enseñar y el aprender

El PCI es un instrumento que permite a los docentes encuadrar sus prácticas en un marco más amplio, posibilitando que la tarea en el aula se articule coherentemente con el PEI, ya que en la escuela se aprende mucho más que los conocimientos que se transmiten en el aula. El conjunto de relaciones que se viven en la escuela constituyen una fuente de aprendizaje, el estilo de dirección, la forma de tomar decisiones, la participación que experimenta cada uno se constituyen en contenidos pedagógicos.

El PCI toma en cuenta necesariamente aspectos de la organización, porque condicionan los aprendizajes, en este sentido es necesario redefinir los aspectos estructurantes de la organización como el espacio, el tiempo y los tipos de agrupamiento.

El uso del espacio

El espacio es demarcador de límites, continente en el cual se desarrolla la actividad escolar. En él las personas se relacionan con estructuras materiales como el mobiliario, los objetos, las instalaciones, etc. y también en él se desarrollan vínculos personales, que generan relaciones afectivas, de cooperación, de poder, de comunicación.

Es necesario, replantear el uso del espacio para favorecer la construcción personal del conocimiento, ello implica que la copia, la pasividad y la memorización den lugar al intercambio, el diálogo, la experimentación, el debate...

Analizar los espacios que utiliza una institución lleva a explicitar las prácticas que se desarrollan cotidianamente, las concepciones que subyacen, los circuitos de circulación de la información, tanto individuales como institucionales (la historia, los mandatos, el estilo, la cultura institucional), así como los modelos pedagógicos propuestos.

Así, la estructuración del espacio y las diferentes formas que asume en el contexto institucional, permiten entrever el modelo didáctico que la escuela sustenta. Las formas en que se utilizan los espacios libres, la ubicación del mobiliario en el aula, los espacios que se asignan para cada actividad, el tipo de espacio asignado al trabajo de los docentes entre sí y con los alumnos, el destino de los espacios abiertos, la articulación entre los espacios abiertos y cerrados, etc. “hablan” del modelo pedagógico asumido en forma explícita o implícita por la institución, “hablan” de una forma de organizar y administrar lo que tenemos en función de la teoría de enseñanza-aprendizaje elegida.

El espacio puede ser entendido en dos sentidos: espacio materialización y espacio abstracción o simbólico.

✚ El espacio materialización, está definido por la forma particular y concreta como se distribuye en un momento determinado. Así, el edificio e instalaciones, conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

⊕ El espacio abstracción, es la expresión simbólica del modo como la organización concibe las relaciones e interacciones entre sus integrantes y la concreción de los procesos.

Por ejemplo, si desde el modelo didáctico sustentado por una escuela, se propone estimular en

alto grado la interacción de los alumnos entre sí y no sólo con el docente (espacio- abstracción), pero no dispone de aulas adecuadas, o los bancos están enfilados uno detrás del otro (espacio materialización), tal propósito se verá dificultado.

Inversamente, no constituye una innovación, reorganizar el espacio áulico para la tarea en pequeños grupos, si se continúa con la clase frontal; más aún esa organización bancaria no sirve a los efectos de la clase frontal. Se evidencia que las concepciones de aprendizaje, enseñanza y circulación del conocimiento determinan una forma de organización espacial.

En el nivel simbólico el edificio y sus instalaciones pueden funcionar como:

- a) *Continente*, es decir como límite, protección, cobijo de grupos humanos que van configurando una identidad institucional. Por ello, se carga de significados y se convierte en objeto de vinculación afectiva de gran importancia.
- b) *Expresión de comportamientos y relaciones entre los actores de la comunidad educativa*. El uso dado a los espacios expresa jerarquías, importancia asignada a determinadas funciones. También las inscripciones, carteles, roturas, expresan esas relaciones.
- c) *Expresión de un modelo pedagógico* que condiciona el comportamiento de los individuos, para hacerlo acorde a las concepciones que se sustentan, en este sentido, actúa como facilitador u obstaculizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de reconocer la incidencia del espacio y los recursos materiales en el proceso educativo, es condición necesaria que cada escuela se formule las siguientes preguntas,

¿Qué tipo de interrelación existe en la institución entre el espacio y el modelo pedagógico asumido?, ¿cuáles son las prioridades que se establecen? ¿se adapta el espacio a las actividades o las actividades al espacio?

El espacio puede organizarse y transformarse en función de cada actividad; en el aula, es posible crear y recrear espacios en forma conjunta con el grupo de alumnos, según las necesidades educativas.

Una propuesta flexible de actividades que permita a cada niño realizar su propio y singular proceso de aprendizaje, requiere entender el aula como **centro de recursos de aprendizaje**, en la que los alumnos tengan oportunidad de interactuar entre sí y con los objetos, experimentando y movilizándose, no sólo dentro del aula sino también en otros espacios de la escuela como el patio, la biblioteca, sala de computación o laboratorio si los tiene, otras aulas; según lo requieran las actividades programadas (Res. 43 / 95 C.F.C. y E.).

Esto constituye el *aula flexible* y es la posibilidad de variar en la configuración del espacio y equipamiento según demandas y necesidades del grupo. Significa, para los niños, la posibilidad de protagonizar en la organización y gestión áulica, participar con ideas, inquietudes, discutir las, negociarlas, compartirlas con el grupo.

El aula como centro de recursos de aprendizaje, tiene importantes ventajas:

- ✦ favorece la autonomía del alumno, puede elegir cómo y dónde desarrollar la actividad planteada,
- ✦ permite trabajar en distintos tipos de agrupamientos,
- ✦ propicia el aprovechamiento de los recursos y alternativas del entorno,
- ✦ posibilita abordar los contenidos en profundidad e integrados con otras áreas.

La reorganización del espacio debe ser analizada y debatida por todos los protagonistas del quehacer educativo (directivos, docentes y alumnos), ya que no hay “una” forma correcta de reordenar, será necesario tener en cuenta las particularidades de la institución: el proyecto pedagógico, la población atendida, la cantidad de docentes, el equipamiento, los lugares y recursos disponibles.

Un modelo de vida democrática y participativa, se favorece cuando la institución abre sus espacios a la comunidad, el uso socializado de salones, bibliotecas y demás instalaciones de la escuela, promueve el desarrollo de valores de integración y actuación social. Inversamente, pueden contemplarse espacios para que el aprendizaje trasciendan los límites de la escuela a través del trabajo con otras instituciones (institutos de formación docente, universidades, museos, bibliotecas, INTA, laboratorios, fundaciones, otros centros culturales, deportivos, sociales, de producción...).

La distribución del tiempo

De la misma manera que el espacio, la organización y distribución del tiempo en una institución escolar, condiciona y es condicionada, explícita o implícitamente, por un determinado modelo didáctico. La duración de la hora didáctica, determina qué y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y no a la inversa.

La actual configuración del tiempo en horas-clase, permanece inmóvil desde el siglo XIX y corresponde a una concepción de tiempo estático, uniforme, inadaptable. La jornada escolar, consistente en la yuxtaposición de una hora de clase tras otra; no está considerada ni construida como una entidad pedagógica, biológica, psicológica y social, puesto que el único parámetro que se administra es la *hora*. El año escolar construido con la misma lógica, repite jornadas tipo, y semanas idénticas de manera inmutable.

Es necesario superar la consideración de “la hora” como límite de atención del alumno y por consi-

guiente de un aprendizaje. Los trabajos sobre la han sido enfocados desde una perspectiva fisiológica, sin tener en cuenta la incidencia de las variables intrínsecas de la situación de enseñanza - los contenidos, la naturaleza de la tarea, las relaciones que se establecen sobre el comportamiento del alumno y sobre el funcionamiento de su atención, ya que los ritmos de comportamiento no pueden ser explicados solamente a partir de los ritmos biológicos.

El análisis debe incluir la interacción con parámetros pedagógicos, psicológicos y sociales. En la situación de aprendizaje intervienen múltiples variables, una de ellas es la motivación y está muy relacionada con la duración de la atención del alumno. Así, la atención de un alumno comprometido e implicado en una determinada actividad, no será la misma de aquel que no lo está.

La reproducción de la planificación estática, idéntica, del tiempo escolar, constituye uno de los elementos que conforman las “rutinas” de la escuela, y por ello forma parte de aquello que es obvio, que está implícito, que resulta difícil de cuestionar y las prácticas operan como instancias de legitimación. De modo que el tiempo escolar, parece ser un factor intocable.

Sin embargo, en el mundo hay permanentes cambios tecnológicos, científicos, en los modos de vida y en consecuencia en la población escolar y en las expectativas sociales respecto a la escuela. Así, las modificaciones en la sociedad han actuado sobre la enseñanza, produciendo cambios en los contenidos, en los objetivos, en las estrategias de enseñanza y en la evaluación.

Por ello, es necesario revisar institucionalmente la organización del tiempo cristalizado desde hace prácticamente dos siglos, para adecuarse a las transformaciones y cambios profundos que las escuelas están llevando adelante a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación.

De modo que, para abrir la escuela a la comunidad, atender a la heterogeneidad y diversidad de los alumnos, diversificar las prácticas pedagógicas y las fuentes del conocimiento y fundamentalmente, fomentar la participación activa de los alumnos en la construcción de sus conocimientos, se requiere una planificación de tiempo variable, adaptable y móvil.

Es necesario resignificar las jornadas, las semanas, el mes, el año, creando un “todo” nuevo en entidades específicas que - desde el punto de vista pedagógico, biológico, psicológico y social - la jornada y el año escolar deberían ser.

En síntesis, se trata de convertir la organización rígida y fija del tiempo escolar en *unidades de tiempo didáctico variables*.

En este sentido, se podría pensar en una organización de la enseñanza basada en:

fatiga, el agotamiento, la duración de la atención,

- ⊕ la variabilidad de las secuencias de enseñanza, sustituyendo la duración única de la hora de clase.
- ⊕ la diversidad en los ritmos de progresión de las áreas, para evitar la atomización sistemática
- ⊕ la estructura lógica de los contenidos estudiados en cada una y favorecer la coherencia entre las áreas que el alumno aprende en forma paralela.
- ⊕ la alternancia entre períodos de *tiempo acentuado* y *tiempo atenuado*, durante el ciclo escolar.

Para superar la duración fija de la hora de clase, se podría pensar en secuencias de enseñanza móviles, mediante *módulos de mayor carga horaria*, que a la vez le permitan al alumno aprender contenidos interdisciplinarios al mismo tiempo. En este sentido, el diseño de jornadas como unidad de enseñanza, en las que se integren planificadamente a través de un eje central o foco cognitivo, actividades correspondientes a varias áreas curriculares, es una alternativa válida. Así, distintos grupos de alumnos en forma simultánea, trabajan contenidos de diferentes áreas; para posteriormente reunirse en nuevos grupos en los que estén representados los integrantes de las agrupaciones anteriores, para resolver interdisciplinariamente, las problemáticas planteadas.

También, se podrían proponer *módulos de trabajo entre distintas áreas*, por ejemplo, desde lengua, abordar planteamientos de problemas matemáticos, o textos de historia, o el vocabulario propio de ciencias naturales; que puedan continuar en módulos próximos, intensificando ya no el área instrumental (lengua en este caso), sino las otras áreas.

Las unidades de *tiempo didáctico variable* permiten intensificar el ritmo de aprendizaje en una de las áreas y disminuirlo en otras, (*tiempo acentuado* y *tiempo atenuado*). Así, los distintos ritmos de progresión evitarán la atomización sistemática de los conocimientos, en beneficio de una mayor coherencia.

Por ejemplo, asegurar el desarrollo de las competencias lectoras y la comprensión de textos, para el abordaje posterior de otras áreas, podrá requerir la intensificación durante un período del área de lengua, disponiendo a continuación de menos tiempo, produciéndose la situación inversa para la segunda área.

También en el caso de las unidades escolares que están en zonas fronterizas, la tarea intensa en el área de lengua durante un período prolongado de tiempo, podrá ser una estrategia adecuada para asegurar aprendizajes de otros conocimientos.

La variabilidad del ritmo de enseñanza requiere del funcionamiento de equipos docentes; ellos pueden ser de distintas áreas en el mismo ciclo y en distintos ciclos para que la planificación de las secuen-

cias de aprendizaje y su organización en el tiempo, actividad compartida que involucre a los maestros comprometidos en ella.

La modificación de la planificación del tiempo escolar, está en estrecha relación con los otros aspectos estructurantes de la organización, tales como el espacio y los agrupamientos.

De la misma manera que no existe “una” manera de organizar el espacio, tampoco hay una sola forma de distribuir el tiempo escolar, cada institución en función del contexto, de sus alumnos, sus necesidades y problemática educativa, podrá organizar un tiempo didáctico variable, intensificando tiempos para algunas áreas más instrumentales en un comienzo, para revertir esa organización en otros períodos; o también podrá organizar secuencias de aprendizaje interdisciplinario a través de proyectos que comprometan a distintos grupos de clase.

Pensar el tiempo como un recurso, permite a los docentes organizar los tiempos institucionales y así es posible desarrollar instancias de capacitación en servicio, planificación conjunta por área o por ci-

sean

una

clo, clases compartidas entre docentes del mismo ciclo o área y demás.

En este sentido, podría pensarse en una distribución del tiempo curricular que libere en forma simultánea a docentes de un mismo año, ciclo o área y que posibilite encuentros de docentes de distintos turnos de un mismo año o área, o ciclo, para realizar tareas institucionales y/o curriculares en equipo, con el objetivo primordial de garantizar el aprendizaje de los alumnos. Estas tareas pueden ser de capacitación, planificación por área, ciclo o nivel, clases conjuntas, observación mutua de clases, tutorías, participación en comisiones -fijas y/o rotativas- para la elaboración de proyectos, monitoreo de proyectos, organización de eventos, entre otras.

En función de lo expresado y promoviendo el margen de autonomía de las unidades educativas para organizar el tiempo institucional y curricular; este diseño jurisdiccional, propone la siguiente asignación horaria *anual por ciclo y por área*:

AREAS	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
LENGUA	216	176
LENGUA EXTRANJERA	----	72
MATEMATICA	168	164
CIENCIAS NATURALES	72	72
CIENCIAS SOCIALES	72	72
TECNOLOGIA	36	36
EDUCACION ARTISTICA	60	56
EDUCACION FISICA	60	36
FORMACION ETICA Y CIUDADANA	36	36
TOTAL HORAS ANUALES	720	720

El total anual de 720 Hs, está calculado en base a una asignación horaria semanal de 20 Hs. tanto de alumnos como de docentes, permite pensar en la

Los agrupamientos

El tratamiento precedente del tiempo y el espacio, demuestra la necesidad de establecer variedades de agrupamiento, entre docentes - alumnos, docentes - docentes, alumnos - alumnos, según las tareas institucionales y/o contenidos curriculares a desarrollar. Así, se evidencia nuevamente la mutua interrelación entre los tres aspectos.

La interacción social es favorecedora del desarrollo cognitivo, práctico, social y ético de alumnos y docentes mediante la discusión e intercambio de opiniones, como así también la confrontación de representaciones. La creación de grupos en los que se combinen diversas formas de agrupamiento,

ampliación y diversificación de los interlocutores del proceso de aprendizaje.

En este sentido, el establecimiento de múltiples redes de comunicación, cooperación, intercambio y debate, favorecerán la resolución de tareas institucionales y curriculares, promoviendo aprendizajes de calidad.

Así, el papel de los agrupamientos es fundamental, ya que el sentido y en consecuencia el significado que los alumnos atribuyen a la tarea escolar, no depende únicamente de sus conocimientos, habilidades o experiencias previas, sino también de la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen entre los participantes, ya sea entre los alumnos o entre éstos y el maestro.

El grado de significatividad de un aprendizaje está dado, entre otras cosas, por el marco que configura el interjuego de las representaciones mutuas, las expectativas que se generan, los comportamientos a que dan lugar. El trabajo en diversos agrupamientos es un medio para atender los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje.

Otra razón que conduce a pensar en la flexibilización de los agrupamientos, es que los contenidos a trabajar son heterogéneos, poseen especificidad propia y por lo tanto demandan distintas actividades para poder abordarlos.

En el proyecto curricular se podrán planificar estrategias de agrupamiento que combinen distintas formas de organización. En algunos casos, es conveniente trabajar con todo el grupo, el maestro intervendrá mediante exposiciones y los alumnos realizarán tareas individuales; esta forma de agrupamiento se llama *grupo-aula*.

En otros casos podrá ser conveniente el trabajo en pequeños grupos, si se trata de investigar un tema y confrontar opiniones sobre el mismo; para resolver problemas podría ser conveniente el agrupamiento en parejas; si se pretende generar una situación problemática, se aconsejan grupos de tres integrantes.

También, se podría pensar en recrear los agrupamientos de los niños entre sí (distintas secciones de un mismo año) con distintos docentes que organicen propuestas didácticas por área (**grupo-área**).

Otra posibilidad es el *grupo ciclo*, este consiste en reunir los niños de los distintos años que componen el ciclo. Los niños mayores pueden transformarse en *tutores* o *monitores* y acompañar a los pequeños en los rituales de iniciación, en el abordaje de algunas tareas curriculares en las que la diferencia en los niveles de conocimiento favorezca aprendizajes significativos para los grupos de edad involucrados, por ejemplo, en actividades vinculadas a la investigación.

Otros ejemplos de agrupamientos para actividades o proyectos, que incluyan alumnos de distintos grados no necesariamente del mismo ciclo, podrían ser las *comisiones rotativas de alumnos* que se responsabilicen por algunas actividades que hacen al funcionamiento cotidiano de la escuela (asistencia, mantenimiento, cocina, menú, trabajos administrativos diversos, planificación de actividades, control de horarios, suministros, ayudar en los registros contables, organización de eventos). Res. 41/95 CFC y E.

El *grupo escuela*, tiene una forma y estructura determinada. Se encuentran aquí actividades tales como: asambleas, actividades deportivas, culturales, pudiendo en este ámbito organizarse distintos tipos de agrupamiento como los ya descriptos.

Es importante planificar y/o diseñar actividades interinstitucionales que contemplen la organización de equipos de alumnos de diferentes escuelas para realizar tareas de investigación conjunta.

En síntesis, se trata de superar relaciones comunicativas verticales, en las que hay alguien que tiene el control acerca de lo que se dice y de quien lo dice, hacia relaciones de comunicación más horizontales y más educativas, donde todos son igualmente escuchados. En este marco son posibles los intercambios de alumnos intergrado, intrgrado e interinstituciones para desarrollar tareas comunes, la interacción de los alumnos con diferentes docentes y el trabajo intra e interinstitucional docente; todo ello permite pensar en nuevas formas que pueden asumir la enseñanza y el aprendizaje, permite ampliar el horizonte de enseñanza restringido al aula. (Res. 43 / 95 C. F. C. y E.).

LOS ACTORES INSTITUCIONALES: ROLES

Del supervisor

Anteriormente, y en virtud del modelo de organización escolar vigente, se le asignaba al supervisor una función prioritaria de vigilancia y control de las escuelas. En su accionar fue acumulando diversas funciones: asesoras, directivas, mediadoras y administrativas.

En el actual contexto de transformación, y en función de las concepciones que definen un nuevo modelo organizacional, es necesario resignificar la función del supervisor, quien debe desempeñar un rol importante como facilitador, centrando las acciones en orientar, asesorar y monitorear los procesos de transformación.

Es necesario construir este espacio de conducción como un ámbito de coordinación entre los niveles centrales de gestión y las instituciones escolares. Así, su desempeño se concreta en cuatro ámbitos: *la escuela, la zona de supervisión, el equipo de supervisores y el nivel político*.

✦ En las *unidades escolares*, promueve la autonomía y el fortalecimiento institucional, orienta en la formulación del PEI y del PCI y fortalece

sus desarrollos, analiza y observa las prácticas escolares, interviene en la toma de decisiones de modo tal de destrabar conflictos, impulsa iniciativas, orienta en la búsqueda de recursos y estrategias técnico-pedagógicas, detecta capacidades y necesidades de capacitación, evalúa los logros de las instituciones a través del monitoreo y seguimiento tendiente a la orientación de las decisiones y el logro de las metas educativas.

las y de la situación socio-económica de su región

- ✦ La construcción de *equipos de supervisión*, tiene por finalidad conformar espacios de trabajo compartido con una mirada que abarque el sistema en su conjunto, de forma que se planifiquen y elaboren colectiva y articuladamente los objetivos de la gestión. Esta unidad regional permite el análisis de las necesidades y tendencias de la región.
- ✦ En la *instancia política*, informa y asesora a los organismos de conducción, brindando insumos para la toma de decisiones.

Del director

El director asume un papel central, coordinando los procesos de construcción y realización de los proyectos escolares. De igual modo que al supervisor, al director, se le asignaba un rol de control y administración de rutinas de una organización escolar estática, definida desde criterios jerárquicos y desde un modelo centrado en lo administrativo que opera con y a partir de lo emergente.

Es necesario superar esa imagen, hacia la del líder que dinamiza la institución y garantiza el logro de las metas educativas. Se trata de construir una función directiva que oriente, movilice, planifique y coordine los procesos y prácticas escolares y articule los intereses y necesidades de los actores institucionales.

Es posible analizar dos ámbitos de intervención del directivo: la escuela y el equipo de directores.

- ✦ En la *unidad escolar*, el desafío es centrar a la institución en su misión educativo-pedagógica, propiciar aprendizajes significativos de calidad, estimular y sostener la participación y compromiso de los docentes en equipos de trabajo con la comunidad, alrededor del proyecto que los nuclea.

El director coordina los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación del PEI y del PCI, realizando tareas de asesoramiento, mediación y facilitación de la autonomía institucional en una acción de negociación permanente entre elementos heterogéneos y conflictivos.

Anima, estimula la construcción de equipos de trabajo, vela para que los compromisos de acción se sostengan y reflejen en la tarea institucional, comunica y transmite información parti-

- ✦ En la *zona de supervisión*, coordina el proyecto educativo de supervisión, difunde el marco normativo y legal, los lineamientos de la política educativa, coordina equipos de directivos de su zona, promueve la participación escolar en redes interinstitucionales que permitan potenciar fortalezas y neutralizar debilidades, detecta innovaciones, investiga sus efectos y difunde a otras escuelas, asiste a las escuelas en forma diferenciada, maneja indicadores educativos de sus escuelas, promueve el uso de la misma, el análisis de indicadores cuantitativos y cualitativos, para orientar las decisiones y la marcha del proyecto.
- ✦ Asimismo se hace necesaria la conformación del *equipo de directores*, quiénes se ocuparán de reflexionar, analizar y debatir sobre problemas comunes a las escuelas de la zona de supervisión y de diseñar estrategias alternativas para resolver los problemas. Esta tarea en equipo promueve el desarrollo profesional, ya que favorece la capacitación permanente en servicio a través de la discusión y reflexión sobre la propia práctica.

Del docente

La intervención pedagógica, mediante el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y la reelaboración de estrategias para la formación de las competencias en sus alumnos, es la función principal del docente. De igual manera que los otros actores descriptos, el desempeño de su rol está vinculado a los modelos organizacionales, pedagógicos y didácticos, y es también en la figura del docente en donde se han delegado, gran número de tareas de otros ámbitos sociales, de modo que progresivamente y en virtud de los aspectos condicionantes ya mencionados, su función sustantiva de *enseñar* se fue desvirtuando. Por ello es necesario recuperar su rol central y desempeñarlo a la luz de las nuevas concepciones de educación, de ciencia, de aprendizaje, de enseñanza para garantizar aprendizajes efectivos.

El análisis de su rol puede realizarse desde dos ámbitos: el aula, y con sus pares.

- ✦ En *el aula*, debe favorecer el aprendizaje interactivo, a través de la ejecución del proyecto curricular áulico; esto es, *crear las condiciones* para que se produzca el aprendizaje: diagnosticar las necesidades y posibilidades de los alumnos en relación a las competencias a desarrollar, proponer actividades adecuadas, seleccionar materiales adecuados, orientar para su mejor aprovechamiento, observar logros y dificultades, *responsabilizarse* por los aprendizajes de sus alumnos mediante la *evaluación* procesual, que le permita reorientar sus acciones; proponer estrategias de enseñanza de los contenidos curriculares, que consideren los aspectos estructurantes de la organización, según lo enunciado precedentemente; comunicar regularmente a los

alumnos y a sus familias acerca del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Facilitar y estimular la participación activa y crítica de los alumnos en las diferentes tareas que se desarrollen en el aula y que constituyen el modo de vivir de la comunidad democrática de aprendizaje. Formular propuestas concretas para que los alumnos se hagan responsables de algunos aspectos de la tarea institucional según sus posibilidades evolutivas. Delegar en los alumnos la gestión

ciones -, capacitarse y actualizarse en contenidos curriculares, metodológicos e institucionales.

Los *saberes y competencias* del docente asegurarán:

- ❖ la comprensión de la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, de modo que garantice la efectiva participación en los ámbitos institucionales y socio-comunitarios,
- ❖ el conocimiento de las complejas dimensiones de la persona humana,
- ❖ el dominio de contenidos relevantes propios de los campos del saber, que configuran su especialidad profesional docente,
- ❖ la incorporación de actitudes favorables al perfeccionamiento permanente como exigencia para el desempeño del rol y
- ❖ la asunción de actitudes de compromiso con el estilo de vida democrático, como corresponsable de la formación del ciudadano argentino en un contexto socio-histórico y cultural particular.

De los alumnos:

Los alumnos constituyen la razón de ser de los procesos pedagógicos, hacia ellos están dirigidos los esfuerzos del sistema para mejorar la calidad educativa.

Los alumnos tienen derecho a:

- a) recibir educación en cantidad y calidad tales que posibiliten el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y su sentido de responsabilidad y solidaridad social.
 - b) ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales y políticas en el marco de la convivencia democrática.
 - c) ser evaluados en sus desempeños y logros, conforme con criterios rigurosos y científicamente fundados, en todos los niveles, ciclos y regímenes especiales del sistema e informados al respecto.
 - d) recibir orientación vocacional, académica y profesional - ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral o la prosecución de otros estudios.
- integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las unidades

de algunos proyectos concretos que se articulen con los contenidos de las áreas curriculares.

- ⊕ La conformación de *equipos docentes*, móviles y/o fijos, según los requerimientos de las acciones, es una condición necesaria para el desarrollo del diseño. Los docentes deben participar activamente en la elaboración, ejecución y evaluación permanente del PEI y el PCI; planificar proyectos educativos - intergrados, interciclos, interinstitucionales y de responsabilidades progresivamente

te mayores a medida que avance en los niveles del sistema. Ley Federal de Educación, 1993, Art. 43.

Los alumnos deben ser los protagonistas de sus aprendizajes, observadores curiosos, investigadores reflexivos, constructores activos de los contenidos curriculares, que les permitan describir, explicar y actuar sobre la realidad para mejorar su calidad de vida y ser reconstrutores críticos de los conocimientos y experiencias que asimilan acríticamente en sus prácticas sociales cotidianas.

La participación de los alumnos en las tareas institucionales, es condición de posibilidad para lograr la pertenencia y la responsabilidad de ellos en su unidad escolar, es condición para pasar de la escuela *para* los niños a la escuela *de* los niños.

La formación de competencias entendidas como herramientas del saber, se orientan no sólo al conocer y comprender sino también a operar con esos conocimientos para transformar la realidad - saber hacer - por ello es condición necesaria que los alumnos gestionen por sí mismos aspectos de la tarea institucional como parte del proceso de

aprendizaje desde los primeros años según sus potencialidades evolutivas -saber ser-.

En este sentido deben ejercitar sus competencias prácticas en la gestión de proyectos, participando en equipos de trabajo, buscando respuestas a problemas institucionales o de la comunidad, seleccionando las mejores propuestas de solución...; desarrollar las competencias de enseñar (colaborar en tareas docentes, acompañar los aprendizajes de los más pequeños, aportar los saberes en los que a veces son más expertos que los mismos docentes - uso de computadoras, tareas agrícolas, etc. -); ejercitar las competencias administrativas (tomar lista, llevar estadísticas escolares, solicitar y agradecer por notas,...); participar en las tareas de mantenimiento y limpieza de los ámbitos de trabajo (grupos rotativos encargados de ordenar y limpiar, organizar y actualizar carteleras, ordenar armarios, elaborar listas de pedidos de elementos de limpieza de la escuela, etc.).

En síntesis, se trata preponderantemente del desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales vinculados con todas las áreas del currículo escolar.

A

NEXO BIBLIOGRAFICO

ENCUADRE GENERAL

BOGGINO, N. *Globalización, Redes y Transversalidad de los Contenidos en el Aula. Educación Inicial y Enseñanza General Básica (Primer y Segundo Ciclo)*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 1996.

CASTORINA, A. y otros. *La Disyuntiva de Enseñar o Esperar que el Niño Aprenda*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. 1995.

COLL, C. *Aprendizaje Escolar y Construcción de Conocimiento*. Buenos Aires. Paidós. 1993

COLL, C. *Psicología y Curriculum*. Bs. As. Paidós. 1994.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Los Contenidos en la Reforma*. Bs. As. Santillana. 1995

DIAZ BARRIGA, A. *Didáctica y Curriculum*. México. Nuevomar. (1993).

DIAZ BARRIGA, A. *Didáctica: Aportes para una Polémica*. Bs. As. Aique. 1991.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. Bs. As. Troquel. 1993.

FRIGERIO, G.;(Comp.) *Curriculum Presente, Ciencia Ausente*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. 1992

GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GEMEZ, A. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid. Morata. 1993.

GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GEMEZ, A. *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid. Akal/Universitaria. 1989.

GIMENO SACRISTAN. *El Curriculum: una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid. Morata. 1991.

HUBERMAN, S. *Como Aprenden los que Enseñan. La Formación de Formadores*. Bs. As. Aique. 1991.

LEY 24195. Ley Federal de Educación. Buenos Aires. Sainte Claire Editora S.R.L. 1994.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica y Contenidos Básicos Comunes para la Educación Inicial*. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires. 1995.

- *Democracia e Igualdad de Oportunidades Educativas*. Cuaderno N° 6. Congreso pedagógico EUDEBA. Bs. As. 1987.
- *Documentos A 6 y A 8*. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires. 1993.
- *Educación Popular Hoy*. Cuaderno N° 4. Congreso pedagógico EUDEBA. Bs. As. 1987.
- *Informe Final de la Asamblea Nacional*. Congreso Pedagógico. Córdoba. 1988.
- *La Educación y el Hombre Argentino*. Cuaderno N° 3. Congreso Pedagógico EUDEBA. Bs. As. 1987.

STENHOUSE, L. *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid. Morata. 1991.

TEDESCO, J.C. *Conceptos de sociología de la educación* Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

ZABALA, A. *Como Trabajar los Contenidos Procedimentales en el Aula*. Barcelona. Grao. 1993.

ZABALZA, Miguel A. *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid. Narcea. 1995.

LENGUA

- AUSTIN, J. *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós. 1990
- BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*. México. SXXI. 1990
- BRASLAVSKY, B.P. *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Buenos Aires. Aique. 1990
- BRUNER, J. *El habla del Niño*. Barcelona, Paidós 1983
- BRUNER, J. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona. Alianza Psicología 1984
- CAMBLONG, A.M. *Aspectos semióticos en un espacio de culturas en contacto*. Misiones. Inst. de Investigación. FH y Cs. Ss. UNaM 1984
- CASSANY, D. *Describir el escribir. Como se aprende a escribir* Barcelona Paidós 1989.
- CASSANY, D. *La cocina de la escritura* Barcelona. Anagrama. 1995
- CAZDEN, C. *El discurso en el aula*. Madrid. Paidós. 1982
- COHEN, Rachel. *Aprendizaje precoz de la lectura ¿a los 6 años es demasiado tarde?*. Buenos Aires. Cíncel Kapelusz. 1982
- COOK-GUMPERZ, J. *La construcción social de la alfabetización*. Madrid Paidós. 1988
- DUCROT, O. *El decir y lo dicho*. Buenos Aires. Hachette, 1984
- ENTEL, A. *Teorías de la comunicación* Buenos Aires. Fund. Univ. a Distancia "Hernandarias" 1994
- EVANS, E. *El lenguaje del preescolar*. Buenos Aires. Miramar. 1979
- FERREIRO, E. *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso*. Buenos Aires. CEAL 1988
- FERREIRO, E y TEBEROSKY, A. *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño* . Buenos Aires. Siglo XXI. 1979
- FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M. (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires. Siglo XXI. 1982
- GOODMAN. Y. *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires. Aique. 1991
- HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México. F.C.E. 1986
- JOLIBERT, J. *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile. Hachette 1991
- JOLIBERT, J. *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile. Hachette. 1991
- KAUFMAN, A. M. *La escuela y los textos*. Buenos Aires. Santillana. 1995
- LAVANDERA, B. *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. 1985
- LAVOB, W *Modelos sociolingüísticos*. Madrid. Cátedra 1983
- LYONS, J. *Semántica*. Barcelona. Teide. 1980
- MARRO, M. *Lectura y escritura: nuevas propuesta de la investigación y la práctica*. Buenos Aires. Kapelusz. 1990
- ONG, W. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México. Fondo de Cultura Económica. 1987
- PIAGET, J. *La representación del mundo del niño*. Madrid. Morata 1975
- SEARLE, J. *Actos de habla*. Madrid. Cátedra. 1980
- STUBB, M. *Análisis del discurso*. Madrid. Alianza. 1987
- STUBB, M. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Buenos Aires. Kapelusz. 1981
- TEBEROSKY, A y TOLCHINSKY, L. (comp.) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires . Santillana 1995
- VAN DIJK, T. *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI 1980
- VAN DIJK, T. *La ciencia del texto*. Buenos Aires. Paidós. 1983

MATEMATICA

BRISSIAUD, R. *El Aprendizaje Del Cálculo. Más Allá de Piaget y De La Teoría De Conjuntos*. Aprendizaje Visor. Madrid 1985

BROUSSEAU, G. *Qué pueden aportar a los enseñantes diferentes enfoque de la Didáctica de la Matemática*. Revista Enseñanza de las Ciencias, Vol. 9. N°1. España. 1991.

CASTRO, A. *Matemática en el Nivel Inicial en Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Secretaría de Educación MCBA. 1995.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, Gobierno de Mendoza. *Documento de Renovación Curricular: la Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB*. 1996.

HAUNNOUN, H. *El Niño Conquista el Medio*. Buenos Aires. Kapelusz. 1986.

KAMII, C. *Juegos Colectivos en la Primera Enseñanza*. Madrid. Aprendizaje Visor. 1988.

KAMII, C. *El Niño Reinventa la Aritmética*. Madrid. Aprendizaje Visor. 1985.

LOVELL, K. *Desarrollo de los Conceptos Básicos Matemáticos y Científicos en los Niños*. Madrid. Morata. 1986.

M. C. Y E. DE LA NACIÓN. *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Buenos Aires. 1995.

M. C. Y E. DE LA NACIÓN. *Documento del Seminario de Matemática para el Nivel Inicial Programa Nacional de Gestión de la Capacitación Docente*. Buenos Aires. 1996.

M. C. Y E. DE LA NACIÓN: *Los CBC en la escuela: Nivel Inicial*. 1996.

M. C. Y E. DE LA NACIÓN. *Documento Orientador para la Elaboración de los Diseños Curriculares, Matemática del Nivel Inicial*. 1996.

M. C. Y E. DE LA NACIÓN. *Documentos A 6 y A 8*. 1993.

ORTON, A. *Didáctica de las Matemáticas* Ministerio de Educación y Ciencias. Madrid. Ediciones Morata. 1996.

PARRA, C.; Saiz, I.- Comp.- *Didáctica de la Matemática*. Buenos Aires. Paidós. 1994.

PARRA, C.; Saiz, I.; Sadovsky, P. *Documentos Editados para el Programa de Transformación de la Formación Docente*. Ministerio De Cultura y Educación de la Nación. 1993-1994.

PIAGET, J. ; Inhelder, B. *El Desarrollo de las Cantidades en el Niño*. Barcelona. Hogar del Libro. 1971.

VERGNAUD, G. *El niño, las Matemáticas y la Realidad: problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela*. México. Trilla. 1991.

CS. SOCIALES, NATURALES Y TECNOLOGIA

CIENCIAS SOCIALES

AISENBERG, Beatriz y **ALDEROQUI**, Silvia (comp.): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Ed. Paidós educador, 2^{da} reimpr., 1994.

ANTUNES Aracy Do Rego e.a. *Estudos sociais. Teoria e prática*. Río de Janeiro. Access de., 1993.

CADERNOS CEDES (centro de estudos educação e sociedade): *educação pre-escolar, desafios e alternativas*. Unicamp. Campinas, Brasil, Cedes n° 9 3^{ra} reimpr. 1991.

REV. UNIVERSIDAD FEDERAL DE SANTA MARIA- Universidad de Unijuí. *Ciencia y ambiente*, Río Grande do Sul, vol. 1 n° 1 (jul. 1990). Ed. Ufsm., 1991.

COLL, César, e.a. *Los contenidos en la reforma*. Madrid, Ed. Santillana, 1994.

FINOCCHIO, Silvia (coord.) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires, Troquel educ. Serie flacso-acción, 1993.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN: programa nacional de capacitación docente-pncd- *seminario taller nivel inicial de ciencias sociales*. Rep. Argentina, 1995.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Documentos de trabajo n° 1 y 2. *Actualización curricular en ciencias sociales*. Buenos Aires, 1995.

CIENCIAS NATURALES

FUMAGALLI, L. *Didáctica de las ciencias naturales*. Buenos Aires. Edición Troquel. 1991.

GEHA, Peter. *Estrategias en la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1986.

GIORDANO, María. *Enseñar y aprender ciencias naturales*. Buenos Aires. Ed. Troquel. 1992.

HARE, Ruth, **SARLE**, Patricia, **SPINELLI**, Alicia y otras. *Nivel Inicial: aportes para una didáctica*. Edit. El Ateneo. 1996.

KAUFMAN, V. *Una propuesta para la sala de cinco años*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz. 1996.

TECNOLOGIA

GAY, A. y **BULLA**, R. *La lectura del objeto*. Córdoba, ed. Tec. 1996.

GAY, Aquiles. *La cultura tecnológica y la escuela*. Fascículos 1 al 4. Córdoba. Ed. Tec. 1995.

GAY, Aquiles. *La tecnología, el ingeniero y la cultura*. Córdoba. Ed. Tec. 1995.

LACKI, Polan, *buscando soluciones para la crisis del agro: ¿en la ventanilla del banco, o en el pupitre de la escuela?*, Chile, FAO, 1995.

LIETSKY, C. y **SERAFINI**, G. *Tecnología para todos*. Bs. As. Ed. Plus Ultra, 1996.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: *actualización curricular en tecnología*. Documentos de trabajo n° 1 y 2. Buenos Aires, 1995.

PLASENCIA, Alberto. *Area Tecnología, informes inéditos, Prise*. Provincia del Chaco, 1996.

PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITACION DOCENTE. *Material bibliográfico de apoyo a las acciones de la capacitación en tecnología.* Fascículos del 1 al 5. Bs. As. 1995.

RODRIGUEZ DE FRAGA, A. *Educación tecnológica se ofrece, espacio en el aula se busca.* Bs. As. Ed. Aique, 1994.

EDUCACION ARTISTICA

COLL, POZO, SARABIA, VALLS. *Los Contenidos de la Reforma.* Bs. As. Ed. Santillana. 1994.

Documento Diseño Curricular Nivel Inicial. Pcia. de Neuquén, 1995.

Documento Diseño Curricular Nivel Inicial. Pcia. Tierra del Fuego, 1994.

DOCUMENTO PCIA. DE CORDOBA. *Educación Plástica*, 1995.

EISNER. *Educar la Visión Artística.* Paidós Educador. 1994.

HERNANDEZ, M. y VIDAEL. *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona, España. Sendai Ediciones. 1995.

HERNANDEZ, Sancho. *Para Enseñar no basta con saber la Asignatura.* Bs. As. Ed. Paidós. 1994.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial.* 1995

EDUCACION FISICA

Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial M. C. y C., C.F.C. y E.

BLAZQUEZ, Domingo y **ORTEGA**, Emilio. *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*. Madrid. Editorial Cincel. 1986.

CAGIGAL, José María. *Cultura intelectual y cultura física*. Bs. As. Editorial Kapelusz. 1979.

COLLIN, G. *Compendio de psicología infantil*. Bs. As. Editorial Kapelusz. 1982.

CHATEAU, Jean. *Psicología de los juegos infantiles*. Bs. As. Editorial Kapelusz. 1976.

DE DENIES, Cristina. *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Bs. As. Editorial Librería El Ateneo. 1989.

GARCIA, Cicilia y **OTROS**. *Psicología evolutiva y educación preescolar*. Bs. As. Editorial Santillana. 1992.

GIRALDES, Mariano. *Metodología de la educación física*. Bs. As. Editorial Stadium. 1980.

GOMEZ, Jorge y **GONZÁLEZ**, L. *La educación física en la primera infancia*. Bs. As. Editorial Stadium. 1991.

HAHN, Erwin. *Entrenamiento con niños*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca S.A. 1988.

JOSTE, Jean Claude. *Las 50 palabras claves de la psicomotricidad*. Barcelona. Editorial Médica y Técnica S.A. 1979.

LE BOULCH, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Bs. As. Editorial Piadós. 1978.

MACCARIO, Bernard. *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas*. Bs. As. Ediciones Lidium. 1989.

MEINEL, K. y **SCHNABEL**, G. *Teoría del movimiento*. Bs. As. Editorial Stadium. 1988.

PIAGET, Jean. *Psicología y epistemología*. Bs. As. Emece Editores S.A. 1992.

PORSTEIN, Ana María y **BIRD**, Jorge. *Aprendizaje por el movimiento en el ciclo preescolar*. Bs. As. Ediciones la Obra. 1984.

RUEDA, Cristino. *Diccionario de ciencias médicas*. Bs.As. Editorial Librería El Ateneo 1988.

RUIZ PEREZ, Luis Miguel. *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid. Editorial Gymnos. 1987.

SEYBOLD, Annemarie. *Principios Pedagógicos de la Educación Física*. Bs. As. Editorial Kapelusz. 1980.

VAYER, Pierre. *El equilibrio Corporal*. Barcelona. Editorial Científico-Médica. 1980.

VAYER, Pierre. *El diálogo corporal*. Barcelona. Editorial Científico-Médica. 1977.

VILLA de CARDOZO, Susana. *Gimnasia y juego en el nivel inicial*. Bs. As. Ediciones Corcel. 1990.