

2025

# Diseño curricular

**Nivel Inicial**  
Ciudad de Buenos Aires

Contenidos e indicadores de logro  
para la planificación de la enseñanza

Jugar para aprender

● Salas de  
4 y 5 años

Buenos Aires  
*aprende*

Ministerio de Educación

BA Buenos Aires Ciudad

**Jefe de Gobierno**

Jorge Macri

**Ministra de Educación**

Mercedes Miguel

**Jefa de Gabinete**

Lorena Aguirregomezcorta

**Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa**

Oscar Mauricio Ghillione

**Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje**

Inés Cruzalegui

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera  
y Administración de Recursos**

Ignacio José Curti

**Subsecretario de Tecnología Educativa**

Ignacio Manuel Sanguinetti

**Directora de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad  
y Equidad Educativa**

Samanta Bonelli

**Directora General de Educación de Gestión Estatal**

Nancy Sorfo

**Directora General de Educación de Gestión Privada**

Nora Ruth Lima



## Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPIE)

Oscar Mauricio Ghillione

## Gerencia Operativa de Innovación y Contenidos Educativos (GOICE)

Javier Simón

**Coordinación general:** Eugenio Visiconde y Gabriela Pineda.

**Equipo de especialistas en didáctica del Nivel Inicial:** Gabriela Alberti, Verónica Espínola, Andrea Kelly, Mariana Raetz.

**Equipo de especialistas en didácticas específicas (ejes de experiencias):** *Lengua:* Vanesa De Mier (coordinación), Marina Ferroni, Flavia Gannio; *Matemática:* Ángela Pierina Lanza (coordinación), Daniela Reyes, Sandra Torres; *Indagación del Ambiente:* Paola Rosalez (coordinación), Cecilia Bernardi; *Lenguajes Expresivos:* Claudia Petrone (Literatura), Graciela Tabak (Expresión Corporal), Lorena Vazquez (Música), Mariana Vignau (Artes Visuales); *Educación Física:* Alejandro Añasco (coordinación), Diego Cavalli, Walter Kraft, Norma Rodríguez.

**Equipo de especialistas en ejes transversales:** *Juego:* Gabriela Alberti, Gabriela Vinci; *Educación Sexual Integral:* Sandra Di Lorenzo (coordinación), Julieta Repetto; *Educación Ambiental:* Angélica Gómez Pizarro (coordinación), Verónica Fuster, Natalia Verónica Gutiérrez, Milagros Pérez Druille, Verónica Anabel Uranga; *Educación Digital:* Gabriela Puga (coordinación), Julieta Dobarro.

**Agradecimientos:** a Valeria Casero, Viviana Edith Dalla Zorza, Ilda Domínguez, Nora Ruth Lima, Erica Aldana Olivera, Paula Olivetti y Nancy Sorfo. A supervisores, directores, docentes y profesores de Educación Física y de Educación Musical de gestión estatal y de gestión privada de Nivel Inicial por su participación en diferentes instancias de elaboración del *Diseño curricular Nivel Inicial. Salas de 4 y 5 años.*

A Julia Campos, María Laura Emanuele, Dolores Fleitas, María Julia Fulugonio, Paula González Giqueaux, Valeria Iglesias, Melisa Lombardo, Sabrina Melián, Mariana Milovich, Magdalena Orlando, Georgina Otero, Alfredo Reján, Iliana Rodríguez Villoldo, Fabiola Ruiz, Paula Varela, Julián Vega, Gabriela Vinci, Andrea Vitola y Laura Volturo por lectura crítica y/o aportes durante el proceso de escritura.

### Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales

**Coordinación general:** Silvia Saucedo.

**Coordinación del proyecto editorial:** Marcos Alfonso.

**Coordinación de diseño:** Alejandra Mosconi.

**Asistencia editorial:** Leticia Lobato.

**Edición:** María Laura Cianciolo.

**Corrección de estilo:** María Teresa Villaveirán Altavista.

**Diseño de tapas e interior:** Alejandra Mosconi, Patricia Peralta, María Laura Raptis.

**Diseño gráfico y diagramación:** Gabriela Ognio.

**Organizadores gráficos:** Ariel Alvira.

**Fotografías:** Federico Luc (coordinación), Marcela Jiménez (diseño), Lucía Valencia (fotos).

**Imágenes:**

ISBN: 978-987-818-130-1

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, 2025. Carlos H. Perette 750 – C1063 – Barrio 31 – Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en Internet: 15 de enero de 2025.

Material de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Diseño curricular nivel Inicial : salas de 4 y 5 años. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025.

272 p. ; 30 x 21 cm.

ISBN 978-987-818-130-1

1. Educación Inicial. CDD 372.21

## GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

2024 - Año del 30° Aniversario de la Autonomía de la Ciudad de Buenos Aires

### Resolución

**Número:** RESOL-2024-2788-GCABA-MEDGC

Buenos Aires, viernes 27 de Diciembre de 2024

**Referencia:** EX-2024-48244195- -GCABA-SSPIE Diseño Curricular Nivel Inicial

**VISTO:** La Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Ley Nacional 26206 y sus modificatorias, las Leyes 33 y 6684 (textos consolidados por Ley 6764), las Resolución del Consejo Federal de Educación 228/04, el Decreto 387/23 y sus modificatorios, las Resoluciones 1226-SED/00 y sus modificatorias, 1602-GCABA-MEDGC/24 y 2271-GCABA-MEDGC/24, el Expediente Electrónico 48244195--GCABA-SSPIE/24, y

### CONSIDERANDO:

Que la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática, asegurando la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo;

Que la Ley de Educación Nacional 26206 y sus modificatorias, declara la obligatoriedad de la educación desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria, estableciendo a su vez que las autoridades jurisdiccionales competentes, deberán asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalentes en todo el país y en todas las situaciones sociales;

Que en su Artículo 18° establece que la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad, inclusive, siendo obligatorios los dos (2) últimos años;

Que mediante la Resolución del Consejo Federal de Educación 228/04, se aprobaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes a las Áreas Básicas del Curriculum;

Que la Ley 33 (texto consolidado por Ley 6764), dispone que todo nuevo plan de estudios o cualquier modificación a ser aplicada en los contenidos o carga horaria de los planes de estudio vigentes en los establecimientos educativos de cualquier nivel, modalidad y tipo de gestión dependientes o supervisados por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para lograr validez deberán estar aprobados por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mediante el dictado de Resolución fundada, para cada caso concreto;

Que por la Ley 6684 (texto consolidado por Ley 6764) establece que el Jefe de Gobierno es asistido en sus funciones por los Ministros, de conformidad con las facultades y responsabilidades que les confiere dicha Ley; Que en el marco de la precitada Ley, le corresponde al Ministerio de Educación diseñar, promover, implementar y evaluar las políticas y programas educativos que conformen un sistema educativo único e integrado a fin de contribuir al desarrollo individual y social;

Que por Decreto 387/23 y sus modificatorios, se aprobó la estructura orgánico funcional dependiente del Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, contemplándose dentro del Ministerio de Educación a la Subsecretaría Planeamiento e Innovación Educativa y bajo su órbita a la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos;

Que la Subsecretaría Planeamiento e Innovación Educativa, tiene entre sus responsabilidades primarias, la de diseñar y promover las políticas educativas innovadoras para optimizar las condiciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje y mejorar la calidad educativa, así como también proponer, diseñar y coordinar los planes estratégicos para la mejora de los aprendizajes y promover su implementación;

Que la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos tiene entre sus acciones asesorar en la definición de la política curricular y de innovación educativa para todos los niveles educativos y modalidades de la educación formal y no formal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, evaluar la pertinencia, solicitar asistencia técnica, tramitar y coordinar todas las cuestiones relativas a la validez nacional de los títulos y/o certificados de estudios de todos los niveles y modalidades;

Que mediante Resolución 1226-SED/00 y sus modificatorias se aprobó el Diseño Curricular vigente para el nivel inicial;

Que mediante la Resolución 1602-GCABA-MEDGC/24 se aprobó el Plan Estratégico “Buenos Aires Aprende”, el que tiene como objetivo la mejora de los aprendizajes para niñas, niños, adolescentes y adultos/as;



**GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**  
2024 - Año del 30° Aniversario de la Autonomía de la Ciudad de Buenos Aires  
**Resolución**

**Número:** RESOL-2024-2788-GCABA-MEDGC

Buenos Aires, viernes 27 de Diciembre de 2024

**Referencia:** EX-2024-48244195- -GCABA-SSPIE Diseño Curricular Nivel Inicial

**VISTO:** La Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Ley Nacional 26206 y sus modificatorias, las Leyes 33 y 6684 (textos consolidados por Ley 6764), las Resolución del Consejo Federal de Educación 228/04, el Decreto 387/23 y sus modificatorios, las Resoluciones 1226-SED/00 y sus modificatorias, 1602-GCABA-MEDGC/24 y 2271-GCABA-MEDGC/24, el Expediente Electrónico 48244195--GCABA-SSPIE/24, y

**CONSIDERANDO:**

Que la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática, asegurando la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo;

Que la Ley de Educación Nacional 26206 y sus modificatorias, declara la obligatoriedad de la educación desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria, estableciendo a su vez que las autoridades jurisdiccionales competentes, deberán asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalentes en todo el país y en todas las situaciones sociales;

Que en su Artículo 18° establece que la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad, inclusive, siendo obligatorios los dos (2) últimos años;

Que mediante la Resolución del Consejo Federal de Educación 228/04, se aprobaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes a las Áreas Básicas del Curriculum;

Que la Ley 33 (texto consolidado por Ley 6764), dispone que todo nuevo plan de estudios o cualquier modificación a ser aplicada en los contenidos o carga horaria de los planes de estudio vigentes en los establecimientos educativos de cualquier nivel, modalidad y tipo de gestión dependientes o supervisados por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para lograr validez deberán estar aprobados por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mediante el dictado de Resolución fundada, para cada caso concreto;

Que por la Ley 6684 (texto consolidado por Ley 6764) establece que el Jefe de Gobierno es asistido en sus funciones por los Ministros, de conformidad con las facultades y responsabilidades que les confiere dicha Ley; Que en el marco de la precitada Ley, le corresponde al Ministerio de Educación diseñar, promover, implementar y evaluar las políticas y programas educativos que conformen un sistema educativo único e integrado a fin de contribuir al desarrollo individual y social;

Que por Decreto 387/23 y sus modificatorios, se aprobó la estructura orgánico funcional dependiente del Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, contemplándose dentro del Ministerio de Educación a la Subsecretaría Planeamiento e Innovación Educativa y bajo su órbita a la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos;

Que la Subsecretaría Planeamiento e Innovación Educativa, tiene entre sus responsabilidades primarias, la de diseñar y promover las políticas educativas innovadoras para optimizar las condiciones pedagógicas de enseñanza y aprendizaje y mejorar la calidad educativa, así como también proponer, diseñar y coordinar los planes estratégicos para la mejora de los aprendizajes y promover su implementación;

Que la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos tiene entre sus acciones asesorar en la definición de la política curricular y de innovación educativa para todos los niveles educativos y modalidades de la educación formal y no formal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, evaluar la pertinencia, solicitar asistencia técnica, tramitar y coordinar todas las cuestiones relativas a la validez nacional de los títulos y/o certificados de estudios de todos los niveles y modalidades;

Que mediante Resolución 1226-SED/00 y sus modificatorias se aprobó el Diseño Curricular vigente para el nivel inicial;

Que mediante la Resolución 1602-GCABA-MEDGC/24 se aprobó el Plan Estratégico "Buenos Aires Aprende", el que tiene como objetivo la mejora de los aprendizajes para niñas, niños, adolescentes y adultos/as;

Que el referido Plan, propone como eje central y prioritario de los próximos años la mejora de los aprendizajes para niñas, niños, adolescentes y adultos, en un ambiente que promueva el bienestar integral de quienes conforman la comunidad educativa, por lo que se requiere para su implementación, la colaboración y el trabajo articulado de la comunidad educativa en su conjunto;

Que asimismo, resulta un objetivo general de dicho Plan garantizar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida;

Que puntualmente, se busca la mejora de los aprendizajes fundacionales de Lengua y Matemática a través de nuevas estrategias, un mayor acompañamiento, mayor tiempo de enseñanza y asistencia sostenida y continua en la escuela en un ambiente que promueva el bienestar socioemocional, la inclusión y la atención a la diversidad;

Que a su vez, se propone impulsar nuevas maneras de enseñar y aprender que permitan alcanzar los objetivos de aprendizajes fundacionales y avanzar hacia el desarrollo de las capacidades que posibiliten a los y las estudiantes vivir y trabajar en un mundo dinámico, global y cambiante, y fortalecer las tareas pedagógicas y administrativas a través de la incorporación de nuevas funciones y potencialidades que brinda la tecnología;

Que por Resolución 2271-GCABA-MEDGC/24 se aprobó Diseño Curricular del Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, en el cual se establece entre las prioridades de la política curricular una mejor articulación con el Nivel Inicial, incluyendo propuestas orientadas hacia los aprendizajes y capacidades necesarios para facilitar el pasaje entre niveles;

Que atento ello, la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa propicia la modificación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la educación inicial correspondiente a niños y niñas de 4 (cuatro) y 5 (cinco) años, a los efectos de su implementación en los establecimientos de la Dirección de Escuelas Normales Superiores y de la Dirección de Educación Inicial, dependientes de las Direcciones Generales Sistema de Formación Docente y de Educación de Gestión Estatal, respectivamente, y, en los establecimientos supervisados por la Dirección General Educación de Gestión Privada;

Que de este modo, se responde a un derecho fundamental y a un compromiso público entre los diversos actores del sistema educativo, asegurando la enseñanza de contenidos socialmente significativos y el cuidado de los niños y niñas, mediante un abordaje integral de la educación que abarca las dimensiones corporal, emocional, social, afectiva, cognitiva, comunicativa, expresiva, estética y ética, promoviendo el desarrollo personal y social, y destacando la importancia del juego como contenido a enseñar y medio para el aprendizaje;

Que el Diseño cuya aprobación se propicia busca impulsar la diversidad de experiencias, teniendo en cuenta los diferentes modos de conocer, pensar, comunicarse, aprender y vincularse de los niños y la variedad de contextos institucionales en los que se desarrolla la enseñanza, para favorecer el desarrollo de una alfabetización cultural entendida como la capacidad para comprender, valorar y participar en la diversidad de manifestaciones culturales y artísticas;

Que en este sentido, es importante consolidar la articulación del nivel como una unidad pedagógica para asegurar procesos de aprendizaje continuos y de calidad, fomentando el trabajo conjunto con las instituciones que atienden a los niños, como los centros de salud, los centros de primera infancia y proyectos públicos que favorecen la educación ambiental y la valoración del patrimonio cultural, entre otros;

Que en ese marco, se han definido cuatro finalidades curriculares para el Nivel Inicial: ofrecer una educación integral centrada en el desarrollo de la dimensión corporal, emocional, social, afectiva, cognitiva, comunicativa, expresiva, estética y ética; promover aprendizajes fundacionales y capacidades que faciliten el avance en la trayectoria educativa de los niños, favorecer el desarrollo de conocimientos y capacidades fundamentales para la convivencia, la inclusión y el bienestar socioemocional; privilegiando el juego, el movimiento y la indagación, como medios para el aprendizaje y la exploración del mundo;

Que conforme lo informado mediante IF-2024-48297046-GCABA-SSPIE, la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos ha llevado a cabo un amplio proceso de consulta respecto a esta nueva propuesta para los niños de sala de cuatro (4) y cinco (5) años del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires, en el que participaron las áreas competentes del Ministerio de Educación, y diversos actores del sistema educativo a través de múltiples instancias de intercambio y aportes con los equipos de supervisores, directores y docentes, así como con especialistas en educación;

Que en consonancia con el proceso participativo realizado, se han establecido las prioridades de política curricular para el Nivel Inicial en la Ciudad, enfocándose en los estudiantes y en la centralidad de los aprendizajes fundacionales en Lengua y Matemática;

Que como resultado de dicho proceso, la Subsecretaría Planeamiento e Innovación Educativa propicia la aprobación del Marco General de Nivel Inicial para los establecimientos educativos de gestión estatal y privada del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires conforme Anexo I (IF-2024-48297474-GCABA-SSPIE);

Que Asimismo, la mencionada Subsecretaría propicia la aprobación del Diseño Curricular de Nivel Inicial correspondiente a los niños de cuatro (4) y cinco (5) años, obrante como Anexo II (IF-2024-48298587-GCABA-SSPIE);

Que, además resulta necesario encomendar a la Dirección General de Escuela de Maestros dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa la realización de las adecuaciones necesarias y el acompañamiento a docentes y los equipos de supervisión y conducción en el ámbito de su competencia;

Que, asimismo resulta necesario delegar en la Subsecretaría Gestión del Aprendizaje y la Dirección General Educación de Gestión Privada, en el marco de sus respectivas competencias, el acompañamiento a los equipos de conducción de los establecimientos educativos para la implementación de lo dispuesto en la presente Resolución;

Que por lo expuesto, resulta necesario y oportuno el dictado del acto administrativo correspondiente, en el sentido precedentemente expuesto;

Que han tomado intervención en el marco de sus respectivas competencias las Subsecretarías Planeamiento e Innovación Educativa, Gestión del Aprendizaje, Tecnología Educativa y Gestión Económica Financiera y Administración de Recursos, la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, las Direcciones Generales Educación de Gestión Estatal, Educación Gestión Privada, Sistema de Formación Docente, Escuela de Maestros y la Dirección Educación Inicial;

Que la Dirección General Coordinación Legal e Institucional, tomó debida intervención en el trámite.

Por ello, y en uso de las facultades que le son propias,

#### **LA MINISTRA DE EDUCACIÓN RESUELVE:**

Artículo 1°.- Dejar sin efecto la Resolución 1226-SED/00 y sus modificatorias por la cual se aprobó el Diseño Curricular vigente para el nivel inicial en lo que respecta a los niños de cuatro (4) y cinco (5) años.

Artículo 2°.- Aprobar el Marco General de Nivel Inicial para los establecimientos educativos de gestión estatal y privada del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires conforme Anexo I (IF-2024-48297474-GCABA-SSPIE) el que a todos sus efectos forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 3°.- Aprobar el Diseño Curricular del Nivel Inicial correspondiente a los niños de cuatro (4) y cinco (5) años, conforme Anexo II (IF-2024-48298587-GCABA-SSPIE) el que a todos sus efectos forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 4°.- Establecer que la presente Resolución se implementará a partir del Ciclo Lectivo 2025 en todos los establecimientos educativos de Nivel Inicial de Gestión Estatal y Gestión Privada.

Artículo 5°.- Delegar en la Subsecretaría de Gestión del Aprendizaje y en la Dirección General Educación de Gestión Privada, según corresponda a su órbita de actuación, el acompañamiento a los equipos de conducción de los establecimientos educativos de Nivel Inicial, a los fines de la implementación de lo dispuesto en los Artículos 2° y 3°.

Artículo 6°.- Encomendar en la Dirección General Escuela de Maestros dependiente de la Subsecretaría Planeamiento e Innovación Educativa, la realización de las adecuaciones necesarias y el acompañamiento a los docentes y los equipos de supervisión y conducción en el marco de sus competencias.

Artículo 7°.- Establecer que la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos, iniciará, ante el organismo competente de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano de la Nación y de acuerdo a la normativa nacional vigente, el trámite de validez nacional del título correspondiente al Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado en el Artículo 3° de la presente Resolución.

Artículo 8°.- Publicar en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Efectuar las Comunicaciones Oficiales a las Subsecretarías Gestión del Aprendizaje, Planeamiento e Innovación Educativa, y Gestión Económica Financiera y Administración de Recursos; a las Direcciones Generales Educación de Gestión Estatal, Sistema de Formación Docente, Educación de Gestión Privada y Servicio a las Escuelas, a la Dirección Educación Inicial, a la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa y a la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos. Cumplido, Archivar.

**María de las Mercedes Miguel**  
Ministro  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



## **Querida comunidad educativa:**

Hoy nos enfrentamos a una realidad en constante transformación, impulsada por cambios culturales mediados por el uso de tecnologías y dispositivos, que influyen directamente en las experiencias de los niños desde temprana edad. Nuestro deber es promover que el sistema educativo de la Ciudad esté a la altura de estos avances y poder utilizarlos a favor del aprendizaje y de su desarrollo integral.

Por eso, en el nivel inicial, esto conlleva una actualización en el diseño curricular para las salas de cuatro y cinco; y un nuevo marco general para todo el nivel, que a su vez, está alineado a los cambios que impactarán a partir del 2025 en la educación primaria.

Como saben, el paso por el nivel inicial es una etapa fundamental para el crecimiento y desarrollo de los chicos, ya que es el inicio en el sistema educativo formal. Es también el primer ámbito de socialización en el que se relacionan con sus pares y con otros adultos, así como donde aprenden normas de convivencia, el respeto por el otro, y a formar vínculos saludables. En este sentido, es esencial propiciar espacios de intercambio y encuentro a lo largo de su trayectoria por el nivel.

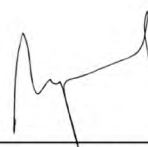
El juego adquiere, de este modo, un rol fundamental y transversal para cumplir con esta premisa. Los niños deben poder aprender y jugar, pero fundamentalmente, aprender jugando. Es la mejor forma en la que van a apropiarse de contenidos, desarrollar capacidades y vincularse con los otros. Mientras juegan, aprenden a respetar las reglas, a trabajar en equipo y a superarse constantemente para alcanzar las diferentes metas.

Tenemos el deber de hacer de la educación inicial una etapa fundante y significativa, con especial énfasis en los aprendizajes fundacionales de Lengua y Matemática, para poder sentar las bases necesarias y seguir construyendo sobre ellas. Sin embargo, también es clave profundizar en otros ejes de experiencias, tales como la Indagación del Ambiente, Lenguajes Expresivos y la Educación Física. A estos contenidos, los acompañarán de manera transversal, ejes tales como la Educación Digital y la Educación Ambiental, entre otros.

El bienestar socioemocional es otro de los aspectos que estará presente a lo largo de todo el documento. En un mundo tan interconectado, con múltiples estímulos como en el que crecen los chicos, atender sobre sus sentimientos y emociones, ayudándolos a identificarlos, reconocerlos y trabajarlos, se vuelve una prioridad de nuestro plan estratégico.

Este diseño curricular es una política pública obligatoria para las salas de cuatro y cinco años, por lo que desde el Ministerio de Educación avanzaremos en su implementación acercando los recursos pedagógicos para los niños y los maestros, brindando trayectos de desarrollo profesional docente para favorecer la implementación y el adecuado acompañamiento institucional.

**Esperamos trabajar en comunidad de aprendizaje para poner en práctica este diseño curricular, de forma tal que el bienestar y los aprendizajes de los niños siga siendo el centro de todo lo que hacemos.**



**Mercedes Miguel**

Ministra de Educación de  
la Ciudad de Buenos Aires

# Resumen ejecutivo

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece que la educación inicial tiene como finalidad promover el aprendizaje y desarrollo de los niños de cuarenta y cinco días a cinco años de edad inclusive. Sus objetivos incluyen desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje, así como promover el juego como contenido de alto valor cultural para su desarrollo integral. Además, busca desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música y la literatura. Asimismo, tiene como objetivo, favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física. Indica como clave, la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

Garantizar tales objetivos y finalidades exige que las diferentes provincias y la Ciudad de Buenos Aires tomen decisiones contextualizadas para asegurar el derecho de todos los niños y niñas a aprender. En este marco de deberes y competencias, la Ciudad de Buenos Aires aprobó, en mayo de 2024, su Plan Estratégico “Buenos Aires Aprende”, cuyo objetivo general es “Garantizar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida”.

**Es en este planeamiento estratégico que el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires presenta un nuevo marco general para la educación inicial, y un diseño curricular para salas de cuatro y cinco años. Este último documento es una actualización de la versión del 2019 hasta ahora vigente, y busca ser una herramienta fundamental para la planificación y mejora de la enseñanza y del aprendizaje en todos los jardines de la Ciudad.**

**En relación con el foco principal del diseño —y en línea con los objetivos del Plan Estratégico “Buenos Aires Aprende”— este nuevo documento pone un énfasis particular en los llamados aprendizajes fundacionales, aquellos saberes troncales que permiten avanzar hacia aprendizajes más complejos y ubicando al nivel inicial como la primera etapa del sistema educativo formal, clave para el desarrollo integral de la infancia.**

Asimismo, incorpora una perspectiva actualizada en los ejes de experiencias y ejes transversales. Incluye Lengua y Matemática como ejes de experiencias; y Juego y Educación Ambiental como ejes transversales. Además, el bienestar socioemocional se incorpora en todos los ejes del diseño curricular. Otro de los puntos a los que se le da gran relevancia es a la alimentación saludable, que se encuentra presente con el eje Indagación del Ambiente.

El diseño fue elaborado en conjunto con especialistas de diversas áreas y la comunidad educativa. Participaron asesores, supervisores y equipos de conducción de gestión estatal y privada, de escuelas normales y de educación especial. El proceso participativo tuvo por finalidad que este documento sea una herramienta útil y una respuesta a las necesidades que los establecimientos escolares tienen hoy. El diseño se basa en fundamentos teóricos que orientan la práctica educativa, incorporando innovaciones didácticas y tecnológicas que responden a los desafíos educativos actuales.

**Por otra parte, y también enmarcado en la visión de “Buenos Aires Aprende”, este nuevo diseño curricular incorpora el bienestar socioemocional como un componente central del proceso educativo.** Reconociendo la importancia del desarrollo integral de los niños, se enfoca en promover habilidades socioemocionales que les permitan manifestar y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y enfrentar los desafíos cotidianos. En este contexto, se hace foco en la articulación con el nivel primario porque es un momento de suma importancia en la vida escolar que exige una planificación compartida por todo el equipo de la escuela.

**En otra dimensión, este diseño incorpora el desarrollo de capacidades específicas junto con los contenidos de enseñanza,** reforzando el enfoque en habilidades claves que los niños necesitan para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En ese sentido, cada uno de los objetivos de aprendizaje se vincula con una o más capacidades que, por otra parte, son comunes a todos los niveles obligatorios, para propiciar la coherencia en la formación y el acompañamiento a las trayectorias escolares:

- Autonomía para aprender
- Comunicación
- Pensamiento reflexivo y crítico
- Resolución de problemas
- Compromiso y colaboración

En relación con la organización del documento, busca ser una herramienta efectiva para los equipos docentes. Por eso el diseño curricular se presenta de modo práctico y conciso, lo que facilita su implementación y uso en la planificación diaria de la enseñanza.

El nivel Inicial es una unidad pedagógica que atiende y educa a bebés y niños desde los 45 días a los 5 años inclusive. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el nivel puede adoptar diversos formatos institucionales y su gestión se organiza a través de las siguientes direcciones:

En la gestión estatal, el Ministerio de Educación es responsable de los Jardines de Infantes Nucleados (JIN), Jardines de Infantes Integrales (JII) y Jardines de Infantes Comunes (JIC), así como de los jardines maternos y las escuelas infantiles<sup>1</sup>. Estas modalidades de oferta educativa presentan una variedad de organizaciones horarias, incluyendo la jornada simple (turno mañana o turno tarde), la jornada simple con extensión horaria y comedor, la jornada completa y la jornada extendida. Además en la gestión estatal, se coordina pedagógica y administrativamente a los jardines maternos y de infantes de las Escuelas Normales Superiores, del IES J.B. Justo y del ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston”, Jardín de Infantes Mitre.

Asimismo, en la gestión estatal gestiona espacios de atención temprana destinados a promover el desarrollo de los niños, contando con equipos interdisciplinarios (Escalafón C). Además, estas acciones se implementan en las salas del nivel en los Centros Educativos para Niños con Tiempos y Espacios Singulares (CENTES), interviniendo tanto directa como indirectamente en las instituciones a través del proyecto distrital (Escalafones B y C). El Escalafón A, por su parte, garantiza la escolaridad en el nivel para niños hospitalizados y/o privados de la posibilidad de acceder a las instituciones debido a problemas de salud.

El programa de Primera Infancia ofrece, en la gestión estatal, espacios abiertos a la comunidad para niños de 45 días a 3 años. La organización horaria se distribuye en los tres turnos (mañana, tarde y noche) y varía según la institución. Los Centros de Primera Infancia (CPI)<sup>2</sup>, pertenecientes al Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat reciben a niños entre 45 días y 3 años en situación de vulnerabilidad, con el fin de favorecer su desarrollo integral y la promoción y protección de sus derechos. Estas instituciones cuentan con la supervisión pedagógica del Ministerio de Educación.

Finalmente, en las instituciones educativas de gestión privada, se realiza una supervisión pedagógica y administrativa desde el Ministerio. Están destinadas a brindar servicios educativos a niños entre los 45 días hasta los 5 años de edad. Aquellas que ofrecen servicios educativos

<sup>1</sup> Educación Inicial | Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Dependientes del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del GCABA. (<https://bit.ly/4h1NUwh>).

en el nivel inicial en la Ciudad de Buenos Aires pueden estar incorporadas a la enseñanza oficial (Decreto N.º 371/1964) o pertenecer al Registro de Instituciones Educativas Asistenciales (RIEA) registradas bajo la Ley N.º 621 (Decreto Reglamentario N.º 1089/2002)<sup>3</sup>.

El diseño curricular se organiza con los siguientes componentes:

- **Marco general.** Es la sección introductoria de un diseño curricular que establece los principios fundamentales, la visión, y los lineamientos generales que guiarán todo el proceso educativo. Proporciona el contexto y las bases teóricas y filosóficas que sustentan el currículo, y al nivel en general, definiendo su propósito, su alcance y los valores que busca promover en el sistema educativo.
- **Finalidades.** Son las metas a largo plazo de la educación inicial, las aspiraciones generales que responden a la pregunta ¿para qué educamos?
- **Propósitos.** Son los compromisos que la institución educativa asume, especifican las intenciones pedagógicas con el fin de orientar las prácticas docentes y el aprendizaje de los niños.
- **Objetivos de aprendizaje.** Describen de manera clara y específica lo que se espera que los niños sean capaces de desarrollar durante el paso por el nivel inicial.
- **Apartados sobre los ejes y el desarrollo de capacidades.** En esta sección se despliega la fundamentación del eje y la relación de la enseñanza de los contenidos con el fortalecimiento de las capacidades comunes a todos los niveles educativos.
- **Orientaciones para la enseñanza y la evaluación.** Son pautas metodológicas que orientan a los docentes sobre cómo abordar la enseñanza de los contenidos y cómo evaluar los aprendizajes. Ofrecen estrategias pedagógicas, herramientas de evaluación e indicadores y criterios para valorar el progreso en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos.

<sup>3</sup> Educación de Gestión Privada. Nivel Inicial (<https://bit.ly/4g4nzlk>).

## Marco normativo

La promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, junto con el pronunciamiento del Pacto de San José de Costa Rica, establece, en su artículo 19, que “todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere por parte de su familia, de la sociedad y del Estado”. Asimismo, la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en su artículo 20, menciona que “se garantiza el derecho a la salud integral que está directamente vinculada con la satisfacción de necesidades de alimentación, vivienda, trabajo, educación, vestido, cultura y ambiente”. La Ley de Educación Nacional reconoce el Nivel Inicial como el primer nivel de escolarización, y compromete al Estado Nacional, a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a cumplir con “la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad” (Art. 19), además de la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de cinco (5) años (Art. 16). Posteriormente, esta obligatoriedad se extendió a la sala de 4 años y, finalmente, mediante la Ley 27.045/14 (Art. 16), a la universalización de la sala de 3 años.

La República Argentina también adhiere a la **Convención sobre los Derechos del Niño**, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, puesta en vigencia mediante la Ley N° 23.849, sancionada el 27 de septiembre de 1990. En 1994, esta convención fue incorporada a la Constitución Nacional en el artículo 75, inciso 22. Posteriormente, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionó la Ley N° 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que, en su artículo 30, reconoce el derecho de la infancia a la **recreación**, al **juego**, al **deporte** y al **descanso**.

Por otra parte, a través del Decreto N° 1436/05, la Ciudad instituye el 27 de septiembre como el **Día del Derecho a Jugar**, con el fin de “recuperar la idea del juego por el juego, es decir, no desde un valor instrumental, sino asumiéndolo como esencial para la construcción de la subjetividad del niño. De tal modo, el juego es participar, vincularse, expresarse, crear y deshacer, transformar y transformarse”. Junto con los requerimientos básicos de nutrición, salud, vivienda y educación, el juego es reconocido como parte fundamental del desarrollo integral de los niños, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 31: “Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

Finalmente, es importante destacar el reconocimiento explícito que hace la Ley de Educación Nacional 26.206/06 sobre “el **juego** como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” y derecho de las infancias (Art. 20, inc. d), como complementariedad a lo especificado en la Convención de los Derechos del Niño: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Art. 31).

De esta forma, si bien el juego siempre fue central en la didáctica del nivel, la normativa antes mencionada garantiza su presencia en las salas como práctica sociocultural que **se enseña y se aprende**.

Asimismo, a partir de la promulgación de la Ley 26.150 de **Educación Sexual Integral** en nuestro país, la educación sexual integral es un derecho que se plasma a través de una política pública. En este sentido, se han generado importantes cambios beneficiosos para las generaciones que transitan la escolaridad y la sociedad en su conjunto. La mencionada Ley en su Art. 1º expresa:

“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

En esta misma línea la Resolución 45/08 establece los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral (ESI) y la Resolución CFE 340/18 aprueba los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), los cuales amplían su abordaje. La ESI considera a la sexualidad como una parte constitutiva de cada individuo, en lugar de ser un aspecto aislado de su existencia; insta a examinar y revisar los supuestos, representaciones y prejuicios vinculados a la sexualidad —especialmente a la sexualidad en la infancia—, y desafía a repensar la organización de la vida escolar y qué ideas de sexualidad se enseñan de manera solapada desde el currículum oculto. A la vez, es un marco para interpretar e intervenir en los episodios que irrumpen la vida institucional, abordándolos como oportunidades para enseñar distintos contenidos.

Por otra parte, la Resolución CFE N° 343/18 aprueba los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la **Educación Digital** en toda la educación obligatoria. Esto tiene una relevancia destacada porque implica la incorporación formal de la Educación Digital, Programación y Robótica, promoviendo la adquisición de habilidades y la formación para que los niños sean capaces de entender y hacer un uso crítico y creativo de las tecnologías digitales, y así favorecer una alfabetización integral, en el marco de una cultura digital. No obstante, es necesario tener en cuenta las recomendaciones que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS), quien advierte sobre los riesgos de su uso excesivo, destacando la importancia de limitar el tiempo de exposición para promover un desarrollo saludable. El jardín maternal y de infantes, tiene la posibilidad de proponer el trabajo conjunto con las familias para reflexionar y regular el uso de dispositivos tecnológicos, como pantallas y celulares.

En relación con la **Educación Ambiental**, la Constitución de la Nación Argentina (1994), en su artículo 41 establece que todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y se debe proveer de información y educación ambiental a los ciudadanos. Según se explicita en la Ley N° 1687/05 de Educación Ambiental de la Ciudad de Buenos Aires, en su artículo 2:

“La educación ambiental promueve procesos orientados a la construcción de valores, conocimientos y actitudes que posibiliten formar capacidades que conduzcan hacia un desarrollo sustentable basado en la equidad y justicia social, el respeto por la diversidad biológica y cultural”.

En 2021 se sancionó la ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral (N° 27.621) desde un enfoque de derechos, que propicia experiencias colectivas en relación a cada contexto a favor de la sustentabilidad, la valoración y el cuidado del ambiente.

Con todo lo expresado hasta aquí, y tomando como eje vertebrador las leyes y normativas vigentes, se establecen los siguientes ejes transversales para la enseñanza en el Nivel Inicial: Juego, Educación Sexual Integral (ESI); Educación Digital (ED) y Educación Ambiental (EA).

# Índice

|                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Marco General</b>                                                    | <b>17</b> |
| La educación inicial en la Ciudad de Buenos Aires                       | 18        |
| Encuadre pedagógico                                                     | 20        |
| Organización curricular                                                 | 29        |
| Orientaciones para la gestión curricular y el logro de los aprendizajes | 32        |

## Ejes de experiencias

|                                           |           |
|-------------------------------------------|-----------|
| <b>Lengua</b>                             | <b>43</b> |
| Lengua y el desarrollo de las capacidades | 44        |
| Propósitos                                | 49        |
| Capacidades y objetivos de aprendizaje    | 50        |
| Contenidos e indicadores de logro         | 51        |
| Orientaciones para la enseñanza           | 57        |
| Bibliografía                              | 68        |

|                                               |           |
|-----------------------------------------------|-----------|
| <b>Matemática</b>                             | <b>71</b> |
| Matemática y el desarrollo de las capacidades | 72        |
| Propósitos                                    | 77        |
| Capacidades y objetivos de aprendizaje        | 78        |
| Contenidos e indicadores de logro             | 79        |
| Orientaciones para la enseñanza               | 85        |
| Bibliografía                                  | 95        |

## **Indagación del Ambiente** ..... 97

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| Indagación del Ambiente y el desarrollo de las capacidades ..... | 98  |
| Propósitos .....                                                 | 101 |
| Capacidades y objetivos de aprendizaje .....                     | 102 |
| Contenidos .....                                                 | 104 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                            | 106 |
| Bibliografía .....                                               | 112 |

## **Educación Física** ..... 113

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Educación Física y el desarrollo de las capacidades ..... | 114 |
| Propósitos .....                                          | 117 |
| Capacidades y objetivos de aprendizaje .....              | 118 |
| Contenidos .....                                          | 119 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                     | 122 |
| Bibliografía .....                                        | 128 |

## **Lenguajes Expresivos** ..... 131

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| Lenguajes Expresivos .....                                  | 133 |
| <b>Artes Visuales</b> .....                                 | 135 |
| Artes Visuales y el desarrollo de las capacidades .....     | 136 |
| Propósitos .....                                            | 139 |
| Capacidades y objetivos de aprendizaje .....                | 140 |
| Contenidos .....                                            | 141 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                       | 143 |
| Bibliografía .....                                          | 149 |
| <b>Expresión Corporal</b> .....                             | 151 |
| Expresión Corporal y el desarrollo de las capacidades ..... | 152 |
| Propósitos .....                                            | 155 |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Capacidades y objetivos de aprendizaje .....                                                           | 156 |
| Contenidos .....                                                                                       | 158 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                                                                  | 160 |
| Bibliografía .....                                                                                     | 164 |
| <b>Literatura</b> .....                                                                                | 167 |
| Literatura y el desarrollo de las capacidades .....                                                    | 168 |
| Propósitos .....                                                                                       | 171 |
| Capacidades y objetivos de aprendizaje .....                                                           | 172 |
| Contenidos .....                                                                                       | 173 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                                                                  | 175 |
| Bibliografía .....                                                                                     | 185 |
| <b>Música</b> .....                                                                                    | 187 |
| Música y el desarrollo de las capacidades .....                                                        | 188 |
| Propósitos .....                                                                                       | 191 |
| Capacidades y objetivos de aprendizaje .....                                                           | 192 |
| Contenidos .....                                                                                       | 194 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                                                                  | 196 |
| Bibliografía .....                                                                                     | 203 |
| <b>Ejes transversales</b> .....                                                                        | 205 |
|  <b>Juego</b> ..... | 205 |
| Juego y el desarrollo de las capacidades .....                                                         | 206 |
| Propósitos .....                                                                                       | 210 |
| Capacidades y objetivos de aprendizaje .....                                                           | 211 |
| Contenidos .....                                                                                       | 212 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                                                                  | 213 |
| Bibliografía .....                                                                                     | 221 |

## Educación Sexual Integral ..... 223

Educación Sexual Integral y el desarrollo de las capacidades ..... 224

Propósitos ..... 227

Capacidades y objetivos de aprendizaje ..... 228

Contenidos ..... 230

Orientaciones para la enseñanza ..... 232

Bibliografía ..... 239

## Educación Digital ..... 241

Educación Digital y el desarrollo de las capacidades ..... 242

Propósitos ..... 246

Capacidades y objetivos de aprendizaje ..... 247

Contenidos ..... 249

Orientaciones para la enseñanza ..... 251

Bibliografía ..... 256

## Educación Ambiental ..... 257

Educación Ambiental y el desarrollo de las capacidades ..... 258

Propósitos ..... 262

Capacidades y objetivos de aprendizaje ..... 263

Contenidos ..... 265

Orientaciones para la enseñanza ..... 266

Bibliografía ..... 272

Marco J.  
general



# 1. La educación inicial en la Ciudad de Buenos Aires

La educación inicial en la Ciudad de Buenos Aires se ha transformado significativamente en los últimos años, adaptándose a los cambios y necesidades de la sociedad, y buscando, con inclusión, equidad y calidad educativa, su progresiva expansión desde la sala de 45 días.

En una ciudad cosmopolita como Buenos Aires, el Nivel Inicial desempeña un papel vital en la promoción de valores que favorezcan la equidad y, con ello, la inclusión en un entorno seguro y estimulante donde todos los niños pueden desarrollar sus capacidades y potencialidades. En este sentido, los jardines maternos y de infantes facilitan la detección temprana de indicadores de atención específica, lo que permite brindar apoyos adecuados para quienes los requieran y promover el mejor desarrollo posible para cada niño.

De este modo, se responde a un derecho fundamental y a un compromiso público entre los diversos actores del sistema educativo: asegurar la enseñanza de contenidos socialmente significativos y el cuidado de los niños. Para lograrlo, se propone un abordaje integral de la educación que abarca las dimensiones corporal, emocional, social, afectiva, cognitiva, comunicativa, expresiva, estética y ética. La enseñanza en el nivel se centra en promover el desarrollo personal y social, destacando la importancia del juego como contenido a enseñar y medio para el aprendizaje.

La propuesta pedagógica se basa en impulsar la diversidad de experiencias, teniendo en cuenta los diferentes modos de conocer, pensar, comunicarse, aprender y vincularse de los niños, y la variedad de contextos institucionales en los que se desarrolla la enseñanza, para favorecer el desarrollo de una alfabetización cultural, entendida como la capacidad para comprender, valorar y participar en la diversidad de manifestaciones culturales y artísticas. En este sentido, es importante consolidar la articulación al interior del nivel como una unidad pedagógica para asegurar procesos de aprendizaje continuos y de calidad, fomentando el trabajo conjunto con las instituciones que atienden a los niños, como los centros de salud, centros de primera infancia y proyectos públicos que favorecen la educación ambiental y la valoración del patrimonio cultural, entre otros.

Para fortalecer la formación integral se promueve el desarrollo de capacidades como un proceso sistemático que comienza en el Nivel Inicial y continúa a lo largo de toda la trayectoria escolar, complejizando paulatinamente la enseñanza en función de la edad de los estudiantes. Las capacidades son comunes a todos los niveles obligatorios, para propiciar la coherencia en la formación y el acompañamiento de las trayectorias escolares, y son fundamentales para enfrentar situaciones complejas de la vida cotidiana, en diversos contextos y momentos específicos. Cobran sentido cuando se piensan y planifican en relación con los contenidos, ya que son oportunidades para desarrollar hábitos, habilidades y actitudes. Por ello, es indispensable que se consideren en la planificación y se integren en la organización de las actividades, en el trabajo cotidiano y sostenido, en entornos cuidados y diseñados, en cada intervención e intercambio con los niños.

Es fundamental la centralidad de los bebés, niños y niñas para que su desarrollo personal y social se realice en espacios que les brinden seguridad para expresar las emociones, iniciarse en el proceso de autoconocimiento y establecer vínculos afectuosos entre pares y con los adultos. Para lograrlo, es importante disponer tiempos y espacios enriquecidos y desafiantes, seleccionando objetos, aromas, colores, entre otros elementos, que generen ambientes de bienestar propicios para que los niños se apropien de nuevos saberes, hábitos de vida saludables, desarrollen la creatividad, el autoconocimiento y disfruten del juego en un clima de alegría y cuidado.

El Nivel Inicial se organiza en diferentes secciones según la normativa vigente y la organización curricular presenta Ejes de experiencias para todas las salas de 45 días a 5 años; en las salas de 4 y 5 años se incluyen los ejes transversales<sup>1</sup>. En los ejes curriculares se establecen objetivos, contenidos y orientaciones para la enseñanza, y se formulan preguntas orientadoras para diseñar y ajustar las propuestas de enseñanza y estrategias pedagógicas en función de las necesidades y avances de los aprendizajes. En el caso de las salas de 4 y 5 años, se establecen indicadores de logro para Lengua y para Matemática. Los indicadores de logro permiten una planificación más precisa y orientada a los resultados esperados con revisiones regulares, como también, mayor claridad para el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes.

## 1.1. Finalidades

- Ofrecer una educación integral centrada en el desarrollo de las dimensiones corporal, emocional, social, afectiva, cognitiva, comunicativa, expresiva, estética y ética.
- Promover aprendizajes fundacionales y capacidades que faciliten el avance en la trayectoria educativa de los niños.
- Favorecer el desarrollo de conocimientos y capacidades fundamentales para la convivencia, la inclusión y el bienestar socioemocional.
- Privilegiar el juego, el movimiento y la indagación, como medios para el aprendizaje y la exploración del mundo.

## 1.2. Propósitos

Sintetizan la propuesta formativa tanto para la enseñanza como para el funcionamiento institucional y explicitan la intencionalidad pedagógica para asegurar el logro de las finalidades:

- Brindar oportunidades para que desarrollen la curiosidad, la imaginación, la creatividad, la comunicación, la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento reflexivo y la confianza para aprender; que logren construir vínculos afectivos con los integrantes de la comunidad educativa, y estén preparados para la continuidad de su trayectoria escolar.
- Promover el juego como estrategia central de la enseñanza, habilitando un amplio repertorio de experiencias lúdicas orientadas a alcanzar los objetivos de aprendizaje de los ejes de experiencia y ejes transversales, y favoreciendo el disfrute y el bienestar, a fin de asegurar una articulación cuidada hacia el Nivel Primario.
- Ofrecer experiencias de aprendizaje significativas que propicien la exploración del entorno y la participación de los niños, asegurando que tengan acceso a la construcción de las nociones de tiempo y espacio, así como a la indagación del ambiente y la cultura, al desarrollo de habilidades motrices y de autocuidado, para promover los lenguajes expresivos y el uso adecuado de tecnologías digitales.
- Implementar, a través de experiencias recreativas y prácticas, propuestas de enseñanza que favorezcan los aprendizajes fundacionales, tales como la adquisición de los precursores de la alfabetización, el desarrollo de hábitos saludables y el acceso a los primeros

<sup>1</sup> Los diseños curriculares responden, en la actualidad, a la siguiente organización: de 45 días a 2 años, de 2 y 3 años, y de 4 y 5 años. El desarrollo y la puesta en práctica de los ejes de experiencias y ejes transversales se establece en los documentos, atendiendo a la especificidad de cada etapa.

conocimientos matemáticos, alentando sus potencialidades para continuar aprendiendo con intervenciones planificadas y seguimiento continuo.

- Propiciar un entorno seguro y movilizador que favorezca el aprendizaje, que promueva una educación inclusiva, el bienestar físico y emocional, y el respeto a los modos de pensar y relacionarse de los niños, y que incorpore las normas como medios de crecimiento y desarrollo.
- Ofrecer espacios y propuestas donde los niños aprendan a convivir, trabajar en equipo, resolver conflictos, conocerse a sí mismos y reconocer sus emociones, posicionando así el desarrollo de habilidades socioemocionales y el respeto por los límites como factor clave para la construcción de vínculos y la regulación de las interacciones.

## 2. Encuadre pedagógico

### 2.1. La centralidad del aprendizaje en la escolarización

La educación es un derecho universal que garantiza a todos los niños el acceso a experiencias de aprendizaje destinadas a fomentar su desarrollo integral, y el Nivel Inicial es considerado el primer espacio de escolarización. La Convención de los Derechos del Niño, la Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional y la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sostienen estos principios.

Para hacer efectivo ese derecho, las propuestas educativas deben favorecer experiencias significativas que sostengan la participación activa de los niños ofreciendo las oportunidades para desplegar todas sus potencialidades desde los primeros meses de vida. Mediante esas propuestas planificadas, exploran y descubren el mundo que los rodea a partir del juego, la imaginación, el movimiento o la indagación e interacción con el ambiente y con los otros. Esto requiere entornos estimulantes en ambientes seguros para que los bebés y los niños puedan desarrollar la confianza en sí mismos y aprender.

#### 2.1.1. Juego y aprendizaje

En la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se destaca el reconocimiento explícito sobre el juego como un derecho de la infancia y como un contenido de alto valor cultural: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Art. 31); esta idea se refuerza en la Observación N° 17 del Comité de los Derechos del Niño.

El juego no es solamente una actividad recreativa, sino que también es relevante para promover el desarrollo de capacidades. Jugando los niños conocen y aprenden, exploran y accionan sobre el mundo, desarrollan el pensamiento reflexivo, se sienten protagonistas, toman decisiones. Jugar les permite reconocer el entorno, resolver problemas y desarrollar habilidades socioemocionales ya que en la interacción con sus pares aprenden a compartir, cooperar, dialogar, expresar las emociones y resolver dificultades en un entorno seguro y controlado. Además, en este diseño se considera que el juego desempeña un papel primordial en la enseñanza, y forma parte de los contenidos centrales que se transmiten a las nuevas generaciones para potenciar el desarrollo humano.

Simultáneamente, el juego es una estrategia de enseñanza que proporciona un contexto rico y significativo para el aprendizaje y la construcción de conocimientos de manera activa y participativa en todos los ejes curriculares. Las actividades lúdicas pueden ser más libres o más guiadas,

ofreciendo la oportunidad de elegir y promoviendo los niveles de autonomía esperados para la edad. Al mismo tiempo permiten a los docentes observar y evaluar los logros en los aprendizajes de los niños en contextos cotidianos y significativos. Por ello, es importante que las personas adultas reconozcan la vitalidad del juego para integrarlo de manera planificada en la enseñanza incluyendo una rica variedad de experiencias lúdicas.

### 2.1.2. La exploración del mundo a través del movimiento

Los niños se mueven para conocer el mundo y para conocerse, para buscar contacto con otros y con los objetos. Es frecuente verlos descubrir sus manos, realizar trazos en el aire o en un papel o desplazarse por el placer mismo del movimiento desde sus posibilidades y condiciones. Cuando un niño se mueve, en cada vivencia personal se hace evidente el esfuerzo, la atención, la emocionalidad y la tensión o distensión de todo su cuerpo. La alternancia de la quietud y el movimiento es lógica y necesaria, pensada como una variación del ritmo, que introduce y permite la pausa. Por ello, en el nivel es necesario disponer de tiempos y espacios que habiliten y estimulen el movimiento en los diferentes momentos de la jornada escolar, no solamente en la enseñanza de los lenguajes expresivos o en educación física y juego.

Es importante la disponibilidad corporal del docente, que es quien planifica, acompaña, sostiene y ofrece posibilidades cuidadas para que bebés y niños conozcan el mundo a partir de la multiplicidad de prácticas que implican el cuerpo y el movimiento, y que favorecen la construcción progresiva de la autonomía y el desarrollo integral.

### 2.1.3. Los aprendizajes fundacionales

En el Plan Estratégico Buenos Aires Aprende se definen los aprendizajes fundacionales como aquellos que se refieren a los conocimientos y habilidades claves para el desarrollo integral de los niños. Estos aprendizajes constituyen la base sobre la cual se desarrollan conocimientos y capacidades más complejas a lo largo de la vida escolar, y su dominio es fundamental para asegurar la continuidad de la trayectoria educativa.

En el Nivel Inicial las experiencias para la alfabetización temprana son fundamentales, ya que sientan las bases de la expresión verbal, la comprensión y la comunicación, así como la adquisición de los precursores de la alfabetización que son relevantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otro lado, brindar posibilidades para una aproximación cada vez más reflexiva a conocimientos matemáticos, recuperando aquellas ideas que los niños han construido fuera del nivel, fortalece la confianza en sí mismos y en sus posibilidades de sostener trayectorias escolares continuas y significativas.

### 2.1.4. Experiencias significativas: indagación, expresión y participación

La enseñanza en el Nivel Inicial se caracteriza por promover un entorno que valore y favorezca la curiosidad natural de los niños y su capacidad para aprender a través de la experiencia. De esta forma, y de acuerdo con los propósitos enunciados anteriormente, es responsabilidad del equipo docente diseñar experiencias significativas que abarquen los diversos campos del conocimiento y se articulen ofreciendo oportunidades de participación a todos los niños para explorar, indagar y expresarse con el fin de desarrollar progresivamente mayor interés y autonomía para aprender.

Asimismo, las experiencias con lenguajes expresivos integrados son oportunidades para explorar, combinar y ensayar posibles soluciones creativas, aprender a comunicar ideas, conocimientos y

emociones. El aprendizaje por indagación se promueve ofreciendo experiencias donde puedan explorar su entorno, formulando preguntas sobre cómo están hechas las cosas y cómo funcionan, y alientan la conciencia ambiental, el cuidado del entorno y la construcción de las nociones de tiempo y espacio. Es también una puerta de entrada a la participación ciudadana ya que propicia el uso de la palabra, la deliberación para hacer acuerdos y valorar la diversidad, desarrollando el compromiso y la colaboración. El autoconocimiento y el cuidado de sí, en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI), junto con la alfabetización cultural que permite reconocer y apreciar la diversidad cultural y personal como riqueza de las experiencias compartidas en la comunidad educativa, las prácticas corporales, la educación ambiental y la educación digital, forman parte del amplio abanico de experiencias significativas que garantizan la formación integral durante toda la trayectoria en el nivel.

## 2.2. El compromiso con la educación inclusiva

La trayectoria por el nivel se enmarca pedagógicamente en un compromiso con la inclusión, la equidad y la calidad educativa. Esto implica reconocer y valorar la diversidad, garantizando el acceso, la permanencia y el egreso, así como la igualdad de oportunidades para todos los niños, con el fin de brindar una educación que permita su desarrollo integral. Hablar de educación inclusiva significa entender la institución educativa como un espacio cuidado de derechos, deberes y garantías, que ofrezca una variedad de propuestas que respete y valore las diferencias que enriquecen el crecimiento.

Las propuestas educativas en la Ciudad de Buenos Aires evidencian las múltiples formas de agrupamientos posibles, por lo que se requiere de una reflexión constante y responsable de las prácticas pedagógicas con el objeto de garantizar trayectorias escolares y aprendizajes de calidad. Considerando que cada niño transita el Nivel Inicial de una manera única y singular, se requiere implementar estrategias diversificadas para que todos accedan al aprendizaje en un ámbito donde se respeten tiempos singulares, modos e intereses, y se ofrezca el andamiaje y los ajustes adecuados para el desarrollo de su potencial.

Abordar y respetar la educación en clave de derecho requiere que cada docente pueda comprender la situación de cada niño y acompañarla realizando los ajustes necesarios en la planificación para respetar la singularidad en propuestas diversas y enriquecidas.

De esta forma, las trayectorias escolares, que se inician en este nivel, comenzarán a tomar su forma, a ser propias y genuinas de cada bebé y de cada niño gracias al trabajo interdisciplinario sostenido en el respeto a la diversidad, la reflexión y la flexibilidad para promover la continuidad de los aprendizajes.

La detección de las barreras para la inclusión exige el compromiso conjunto de toda la comunidad educativa para poder minimizarlas o eliminarlas, además de facilitar los apoyos comunicacionales, humanos y materiales necesarios en cada caso. El término “apoyo” alude a posibilitar todas aquellas adecuaciones que el sistema educativo produce en su conjunto, a través de diferentes personas y estrategias, en pos de promover el sentido de pertenencia, la plena participación y el aprendizaje de cada niño y de todo el grupo, considerando especialmente a quienes están en mayor riesgo de vulneración y exclusión.

Algunas pautas que considerar para llegar a todos, incluyen ampliar los modos de presentación del material (mayor utilización de soportes gráficos, ampliación de los medios de comunicación, entre otros), las modalidades de abordaje didáctico y de organización de los tiempos y espacios. Por su parte, los apoyos personalizados son la respuesta del sistema educativo que proporcionan las condiciones necesarias para la participación y el aprendizaje individual, por ejemplo, a través del uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación cuando un niño lo requiera.

Como se ha mencionado, el sistema educativo cuenta con diversas modalidades que permiten recorridos pedagógicos en los que convergen múltiples perspectivas y acciones. De esta forma, dependiendo de los recursos en cada institución, docentes de apoyo pedagógico, maestras psicológicas orientadoras, maestras de apoyo a la inclusión y equipos de orientación educativa acompañan a los docentes de sala, ampliando las propuestas y garantizando la participación activa y significativa de sus integrantes.

Considerando que cada niño es parte de un núcleo familiar que aporta las primeras marcas de subjetivación, es con la familia con quien se promoverá principalmente un trabajo en conjunto. Escuchar sus costumbres, las formas de comunicarse, conocer y valorar sus historias y acompañarlas en sus proyectos es un acto pedagógico que contempla plenamente el sentido de inclusión. Además, resulta clave la promoción de una educación intercultural que favorezca el diálogo para el enriquecimiento mutuo. Abordar la interculturalidad desde esta perspectiva implica, ante todo, reconocer y valorar las diversas costumbres y creencias familiares, así como los distintos estilos de crianza, siempre en un marco de respeto de los derechos del niño. Entonces, en el jardín maternal y de infantes es preciso promover un ambiente inclusivo que reconozca y acompañe las variadas formas de crianza, lo que implica no solo reconocer la lengua materna con la que llegan los niños a la escolaridad, sino también las diversas formas de celebrar, los ritos, las músicas, las danzas y las vestimentas.

### 2.3. El bienestar socioemocional para la enseñanza y el aprendizaje

Pensar la educación de una manera integral implica considerar a las instituciones educativas como espacios de aprendizaje y de bienestar socioemocional con un clima institucional adecuado para niños y educadores. Por lo tanto, la inclusión de la dimensión socioemocional en la enseñanza se propone desde un enfoque transversal para garantizar el desarrollo integral.

Las emociones y los sentimientos afectan las experiencias de aprendizaje y también los modos de vincularse con otras personas. Resulta clave reconocer que las emociones y los sentimientos están profundamente entrelazados con la afectividad, la corporalidad y los vínculos, destacando su dimensión personal y social para el bienestar. En este sentido, la ESI, desde su concepción de integralidad, acompaña e invita a promover la valoración de la afectividad, el amor, la solidaridad, el respeto por los demás, y la expresión de sentimientos y emociones, lo que facilita experiencias educativas enriquecedoras para la formación integral.

Es así que resulta indispensable que los adultos referentes presten atención e interés genuino a las demandas y necesidades de los niños, respondiendo con disponibilidad corporal a través de la escucha activa, la mirada, palabras y gestos oportunos. El desarrollo emocional y los cuidados primordiales de alimentación, higiene, descanso y protección se sustentan en vínculos afectivos en ambientes saludables y seguros que valoren la diversidad y favorezcan el bienestar, y fortalecen la confianza, la curiosidad, y el interés para la vida y la ciudadanía.

En consecuencia, se requiere que los docentes promuevan en los niños la identificación y satisfacción de sus necesidades físicas, emocionales y sociales, de manera que habiten y se apropien de los espacios educativos como lugares de cuidado y respeto, donde sus voces sean escuchadas y valoradas para promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales que favorezcan los aprendizajes.

Por otra parte, para que bebés y niños se sientan seguros y confiados durante su paso por el nivel tiene relevancia el diseño y la preparación de los espacios escolares. La presencia de objetos de su interés, la participación en el diseño de elementos que conforman entornos creativos y estimulantes y la valoración de sus ideas para la organización de la sala, permiten mayores posibilidades

de explorar el mundo y de interactuar con él. Además, de esta forma sentirán el espacio físico como propio y desplegarán su autonomía.

Considerar la educación socioemocional como un componente vital para el autoconocimiento, el desarrollo de vínculos interpersonales, la reciprocidad y la solidaridad exige acompañar el reconocimiento y la expresión de las emociones y generar propuestas de enseñanza que garanticen su abordaje en las salas. En este contexto vale destacar la importancia de habilitar espacios de participación institucional donde se escuchen las voces de los niños en torno a sus vivencias respecto de las propuestas, tiempos, espacios y juegos que desarrollan en el jardín. Así se construyen oportunidades valiosas para la gestión y la evaluación institucional ya que pueden surgir aportes para mejorar aspectos institucionales que no han sido advertidos por la mirada adulta.

Es importante resaltar que la promoción del bienestar y la educación socioemocional desempeñan un papel clave en la configuración de un clima escolar positivo, donde se fortalecen los vínculos de confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa. Además, el trabajo colaborativo y la reflexión activa sobre las diversas prácticas pedagógicas entre colegas propicia y estimula el crecimiento y desarrollo profesional y se incrementa la motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea en las salas.

## 2.4. La enseñanza como tarea compartida en la institución educativa

Ser docente en el Nivel Inicial es una tarea compleja que exige un compromiso profundo con la enseñanza para garantizar el desarrollo integral. La colaboración entre **docentes, directivos y supervisores** y los diferentes equipos de acompañamiento y apoyo que intervienen es necesaria para generar condiciones institucionales que propicien la equidad, la calidad y la educación inclusiva. Es en ese trabajo colaborativo que se logran construir entornos educativos que respondan a las necesidades de todos, garantizando el derecho a la educación a través de la formación continua, la planificación y la evaluación participativa.

Enseñar en este nivel implica mucho más que la transmisión de conocimientos; es una tarea compleja que demanda empatía, creatividad, comprensión del desarrollo infantil y un compromiso constante con el desarrollo profesional. Los **docentes** tienen el desafío de garantizar la enseñanza en espacios seguros, estimulantes e inclusivos, donde cada bebé y cada niño pueda explorar, descubrir y desarrollar las capacidades de acuerdo con su modalidad de aprendizaje.

En este sentido, la educación inclusiva, como se mencionó anteriormente, es una condición fundamental para una educación de calidad, que se traduce en la creación de condiciones para que todos los niños, independientemente de sus características personales, se sientan valorados y estimulados a desarrollar sus capacidades. Para lograr esto, los docentes deben ser capaces de identificar barreras contextuales y minimizarlas o eliminarlas, enriqueciendo y adaptando las propuestas pedagógicas. La observación y la documentación de diversos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades y el progreso en el logro de objetivos son estrategias prioritarias que permiten reunir información valiosa para tomar decisiones y acompañar el proceso de aprendizaje, y tiende a asegurar que cada uno reciba el apoyo adecuado a sus necesidades y potencialidades.

Así, la función docente en el Nivel Inicial se basa en la construcción de un vínculo afectivo con los bebés y los niños donde se pone en juego la disponibilidad sistémica, que incluye sostener con la palabra, los gestos, la mirada y la escucha, enseñando y aprendiendo con los otros como premisa de la experiencia educativa. Dicha función va más allá de actuar de manera corresponsable junto a las familias respecto de las pautas de crianza. Requiere disponibilidad emocional para generar un clima positivo para la enseñanza y el aprendizaje y actuar como mediadores entre los bebés

o niños y el mundo, los objetos y la cultura, para crear oportunidades de aprendizaje. Se trata de ofrecer experiencias valiosas para facilitar el encuentro entre la curiosidad natural de la etapa y el conocimiento a través de los sentidos.

Durante todo el camino en el Nivel Inicial resulta fundamental la presencia de adultos referentes estables, sensibles y disponibles física y emocionalmente, que interpreten adecuadamente lo que expresan bebés y niños. Esto requiere sensibilidad para la escucha, observación y registro de las diferentes manifestaciones para intervenir de manera oportuna y pertinente con demostraciones de afecto y confianza.

Es primordial que el docente propicie relaciones horizontales y cooperativas entre los niños, dejando espacio para que puedan organizarse con paulatina autonomía y, de esta manera, promueva la exploración, intervenga con preguntas que provoquen desafíos cognitivos, y observe y documente los aprendizajes para acompañar las trayectorias educativas. Asimismo, debe generar entornos de bienestar propiciando experiencias de disfrute, juego y exploración, donde se prioricen espacios y tiempos para la interacción entre pares y se limite el uso de herramientas tecnológicas y pantallas. Se recomienda que estos recursos se utilicen con una clara intencionalidad pedagógica y para que enriquezcan genuinamente las experiencias evitando su utilización como entretenimiento. De este modo se generan oportunidades para que se relacionen con los recursos digitales como usuarios responsables desde temprana edad.

Un aspecto importante en el ser docente es la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. La acción reflexiva es definida como una capacidad de establecer un diálogo crítico y coherente entre las propias representaciones y las prácticas. Se trata de una consideración cuidadosa, activa y persistente; por consiguiente, requiere intuición, emoción y pasión para permitirse ver lo distinto y percibir aquello que puede modificarse para mejorar la calidad de la enseñanza. Un docente debe poder dar lugar a las preguntas, a la duda y a la escucha, en la compleja y desafiante tarea de trabajar con otros profesionales y colegas en un proyecto compartido para brindar mayores oportunidades de aprendizaje.

Los **equipos directivos**, por su parte, tienen un rol sustancial en la toma de decisiones curriculares contextualizadas, según la evaluación institucional y las necesidades de la comunidad, procurando la conformación de un clima institucional que favorezca la colaboración y el desarrollo profesional para crear mejores oportunidades de aprendizaje. Resulta fundamental la previsión y organización para la gestión institucional, lo cual incluye claridad de indicadores y evidencias que permitan establecer propósitos y objetivos en una planificación estratégica, la disponibilidad de recursos adecuados, la organización de tiempos y espacios y el apoyo emocional, entre otros aspectos. Se espera que promuevan una cultura de reflexión pedagógica y mejora continua, generen espacios de participación docente que favorezcan los vínculos interpersonales, la comunicación y valoren los aportes de cada uno de los integrantes del equipo educativo.

Es primordial que los docentes se sientan convocados y comprometidos a la tarea común como equipo pedagógico, y para ello es clave implementar variedad de estrategias, espacios y tiempos que fomenten el trabajo colaborativo y los vínculos profesionales. Los equipos directivos deben proyectarse como líderes del proceso curricular, conociendo y reconociendo las características del contexto social en el que se insertan. Ese rol implica vincularse estrechamente con las familias y articular con instituciones y organizaciones cercanas, comunitarias y centros de salud, para crear redes de trabajo coordinadas, que faciliten la cooperación, la resolución conjunta de problemas y la construcción de propuestas de mejora basadas en las necesidades de la comunidad educativa. Esto se logra construyendo una comunicación fluida y promoviendo la participación responsable de todas las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo.

Cabe aclarar, además, que la tarea de conducción institucional de los equipos directivos, se enmarca en los acuerdos establecidos en los proyectos distritales y planes jurisdiccionales. Esto enriquece la implementación de las políticas educativas, que se plasma en el Proyecto Escuela, permite problematizar situaciones que preocupan e interfieren en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y favorece la construcción de acuerdos institucionales y redes con otras organizaciones.

El asesoramiento a los equipos docentes es una función pedagógica inherente a los equipos directivos, que se centra en observar, analizar y retroalimentar las prácticas de enseñanza de manera sistemática. La observación es una de las estrategias de gestión orientada a detectar fortalezas, áreas de mejora y la implementación de las planificaciones curriculares, permite recoger información valiosa acerca del desempeño profesional de los docentes, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las situaciones que requieran mayor atención en la sala, y facilita la toma de decisiones pedagógicas informadas. Se trata de volver la mirada e interrogar, hacer preguntas y explorar, acompañar la tarea de construcción de sentido y posibilidades en un marco dialógico y cooperativo sobre las buenas prácticas de enseñanza, y generar espacios de reflexión conjunta sobre las dificultades. Es también una oportunidad para documentar y resignificar evidencias necesarias en el marco de la función de asesoramiento pedagógico y, consecuentemente, impulsar la práctica reflexiva como una instancia enriquecedora del desarrollo profesional docente.

El equipo directivo, desde su rol de asesor, genera condiciones institucionales, espacios de escucha, colaboración y reflexión conjunta sobre las prácticas pedagógicas e institucionales. Este equipo debe promover una gestión participativa en la que se articulen las responsabilidades y los roles de todos los actores, a fin de orientar las acciones hacia el logro de los objetivos pedagógicos que se establecen en los diseños curriculares.

En este contexto, la tarea de asesorar implica un cuidadoso posicionamiento como colega crítico y respetuoso, lo que requiere una autoridad pedagógica reconocida y legitimada por los docentes. Esta autoridad se construye a través de la coherencia entre el ser, el hacer y el decir; se trata de un desafío de orden personal además de profesional, e implica intervenciones que promuevan la reflexión sobre las prácticas para enriquecerlas con nuevos aportes a fin de orientar las acciones hacia el logro de las metas institucionales acordadas en el Proyecto Escuela.

El asesoramiento puede gestionarse mediante la socialización de materiales de lectura a partir de una selección criteriosa, analizando los interrogantes que puedan surgir de lo observado, y ofreciendo orientaciones posibles basadas en los registros de las interacciones entre los niños y la docente, y las intervenciones en la dinámica que surge en esa escena pedagógica.

Los **supervisores** son responsables del cumplimiento de los lineamientos de la política educativa vigente en los establecimientos educativos a su cargo. Actúan como mediadores entre las políticas educativas jurisdiccionales, los proyectos distritales y los objetivos y líneas de acción institucionales. Para ello comunican y facilitan la toma de decisiones que ayudan a generar las condiciones pedagógicas, administrativas y sociocomunitarias para llevar adelante el proceso educativo. Su función es acompañar y asesorar a los directivos, proporcionando una mirada externa y comprometida que enriquezca la práctica escolar para velar por la trayectoria escolar de cada bebé o niño. Son quienes promueven el desarrollo profesional de los docentes a través del planeamiento, seguimiento y evaluación de los proyectos y la retroalimentación permanente, y ayudan a identificar áreas de mejora y a reconocer los logros alcanzados.

Por otra parte, el monitoreo y la evaluación de las instituciones educativas son acciones pedagógicas compartidas por todos los actores del sistema educativo. En este sentido, el encuentro periódico de los supervisores con los equipos directivos, su visita a la institución, permite un análisis profundo y responsable sobre los procesos y resultados. Supervisar, valorar y acompañar,

asesorar y colaborar en los procesos de mejora son estrategias claves que repercuten directamente en el desarrollo de los aprendizajes de los niños.

Además de la participación activa de los equipos docentes, es ineludible reconocer el papel primordial que desempeñan las **familias** como responsables primarias de la educación y la necesidad de establecer vínculos de colaboración para entender mejor sus demandas y expectativas.

Realizar un trabajo conjunto y articulado entre la comunidad educativa permite poner en acción estrategias personalizadas que aseguren el bienestar impulsando una comunicación abierta y continua con los adultos referentes para construir una red de apoyo sólida que beneficie los aprendizajes y las trayectorias de cada niño.

## 2.5. Familia, comunidad e instituciones

El diseño de acciones sistemáticas de trabajo con las familias y la comunidad son instancias que favorecen los lazos de confianza y promueven procesos con mayores oportunidades para aprender. Resulta prioritaria la generación de espacios de participación y diálogo, donde se comuniquen de manera clara y sencilla los principales objetivos para lograr en la sala, lo cual facilita el compromiso y la colaboración mutua. Estos encuentros acompañan de manera gradual el desarrollo de bebés y niños, y promueven que las familias expresen sus costumbres, pautas de crianza y expectativas respecto del Nivel Inicial y se socialicen las modalidades de organización institucional, el proyecto escuela, además de realizar acuerdos entre escuela y familias en torno a aspectos pedagógicos, entre otras acciones. Además, es necesario actuar proactivamente generando redes con otras instituciones y organizaciones de la comunidad local, para trabajar sobre diversos factores externos que condicionan y repercuten en el aprendizaje y en las trayectorias educativas. Generar alianzas y estrategias de trabajo conjunto, como la suma de las partes, sobre temas específicos, sin descuidar el sentido del rol de la institución educativa.

Estas instancias permiten a los adultos responsables adquirir nuevos conocimientos sobre los procesos de socialización y formación de los niños, así como fortalecer las prácticas de cuidado para promover entornos familiares que propicien su desarrollo integral y la protección de sus derechos.

Incorporar la diversidad propia de la comunidad educativa en la cultura institucional es una oportunidad, y también un desafío, que se puede desarrollar a partir de las acciones que se describen a continuación:

Las **entrevistas con las familias** son momentos de encuentros institucionales para construir y afianzar los vínculos. Se realizan durante todo el año de acuerdo con las necesidades, y la organización institucional para conocer más sobre recorridos educativos previos, conocer sus modos de juego, hábitos y costumbres, y establecer acuerdos si fueran necesarios. Es una oportunidad de comunicación para reconocer la necesidad de implementar nuevas estrategias, ya sea con un grupo, con algunos niños o para una instancia evaluativa en particular. Suelen realizarse también cuando la institución necesita dialogar con las familias en pos de garantizar el derecho del niño a la escolarización sistemática y continua, como también cuando las familias lo solicitan<sup>2</sup>.

Las **reuniones con las familias** se realizan de modo sistemático y diverso. Son planificadas con anticipación en la agenda educativa, en el proyecto escuela y de sala y se organizan con diferentes finalidades: afianzar los vínculos con las familias, generar acuerdos, comunicar los procesos de enseñanza y aprendizaje, socializar la organización institucional, compartir necesidades

<sup>2</sup> La resolución N°3732/MDGC/22 en su artículo 129 prevé como una obligación de las familias y adultos responsables de los niños, niñas y adolescentes: “Hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria”. [...] “Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela”.

institucionales para diseñar estrategias de resolución, entre otras funciones. Las reuniones de acompañamiento e intercambios, formativas e informativas se llevan a cabo en diferentes momentos del ciclo lectivo, al menos tres veces al año, y, si bien en algunos casos coinciden con la entrega de los informes evaluativos, también se planifican según las necesidades de la institución, de los grupos y, en ocasiones, a pedido de las familias.

Es importante que las familias tengan la posibilidad de expresarse y comunicar sus dudas e inquietudes como corresponsables en la educación, más allá de escuchar lo que los docentes deseen compartir. Pueden asumir diversos formatos y ser organizadas por docentes, por el equipo directivo en articulación con el Equipo de Orientación Escolar (EOE) o por profesionales externos. La modalidad de la convocatoria podrá ser presencial, virtual o híbrida, de modo de asegurar una mayor concurrencia.

Las **actividades y eventos** abiertos a la comunidad educativa se organizan y conforman de acuerdo con la intención pedagógica. Los actos escolares concebidos dentro del contexto de las efemérides son espacios de intercambio donde comparten sus aprendizajes no solo con las familias, sino también con otras salas o niveles educativos. A su vez, las salidas didácticas son oportunidades que favorecen el acercamiento a las familias y a la comunidad ya que se da participación para acompañar diversas propuestas, como salidas a museos, parques, bibliotecas, lugares emblemáticos de la Ciudad, o compartir espacios laborales o culturales donde se desempeñen familiares, entre otras posibilidades. También pueden visitarse centros de salud, asociaciones culturales y deportivas, servicios comunitarios, creando un entorno de colaboración que apoye el desarrollo integral de los niños.

## 2.6. Puentes entre nivel inicial y primaria

La transición del Nivel Inicial al Nivel Primario es un momento de suma importancia en la vida escolar. Por ello exige un proceso de participación compartido por docentes, equipos directivos y supervisores de ambos niveles. Requiere un trabajo colaborativo, respetuoso y cuidado que integre a las familias y a otros actores de la comunidad para favorecer las trayectorias escolares. Es tarea de ambos niveles acompañar en este proceso, en donde los niños, sean alojados en ambientes seguros y confiables, para expresar sus expectativas, miedos, ansiedades e hipótesis acerca del Nivel Primario. Acompañados con propuestas significativas que vayan más allá de conocer la escuela primaria, su forma de organización y enseñanza. Se requieren proyectos que habiliten el juego, la palabra y la pregunta, que permitan el intercambio con adultos y con otros niños, que favorezcan la confianza en ellos mismos y en la escuela primaria, incluyendo a las familias como principal sostén de la continuidad escolar.

Para ello las actividades deben prestar especial atención a la articulación de los contenidos, el acompañamiento socioemocional, y promover un entorno que favorezca la continuidad de la enseñanza, los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades transversales propuestas por la jurisdicción para ambos niveles educativos. Es prioritario planificar acciones consensuadas acordes a los objetivos los indicadores de logro del Nivel Inicial focalizando en aquellos aprendizajes fundacionales que el Nivel Primario espera y requiere.

Se sugiere coordinar reuniones de equipos entre docentes de educación inicial, primaria y modalidad especial para compartir información sobre el progreso y las necesidades de los niños. Es fundamental que los proyectos y actividades de articulación garanticen la continuidad y coherencia en la enseñanza, en especial del eje de Lengua y Matemática, alineando objetivos y estrategias didácticas que permitan una transición fluida. A su vez, es importante programar visitas a la escuela primaria que permitan a los niños familiarizarse con un nuevo entorno e involucrar a las familias proporcionando información y recursos que les permitan acompañar el proceso.

## 3. Organización curricular

La estructura del diseño curricular tiene como objetivo facilitar la planificación de propuestas de enseñanza y favorecer la integración de los aprendizajes. Estos ejes de experiencias y ejes transversales proporcionan un marco organizador para ofrecer oportunidades significativas de aprendizaje en todos los campos de conocimiento.

Cada eje incluye componentes que facilitan la planificación y encuadran las prácticas pedagógicas. En primer lugar, se encuentran los propósitos de enseñanza que establecen las intenciones docentes. En segundo lugar, se presentan las capacidades transversales, las cuales se relacionan con los objetivos y delimitan los saberes y habilidades que se espera que los niños desarrollen. Seguidamente se incluyen los contenidos que detallan los conocimientos a adquirir en relación con la progresión del aprendizaje en los diferentes ejes.

Al organizar la enseñanza, es fundamental tener en cuenta los siguientes criterios:

- **Variedad de propuestas:** modalidades y estructuras didácticas que favorezcan el desarrollo de las capacidades en todos los ejes de experiencia y ejes transversales, considerando las dimensiones social, afectiva, emocional, corporal, motriz, expresiva, estética, cognitiva y ética.
- **Flexibilidad:** adecuarse a los modos de aprendizaje e intereses de los niños.
- **Equilibrio:** entre las situaciones de aprendizaje en todos los campos de conocimiento y las actividades cotidianas.
- **Priorización:** de los ejes de experiencia de Lengua y Matemática, a través de su enseñanza de manera sistemática, sostenida y contextualizada, con indicadores de logro que faciliten el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes en las salas de 4 y 5 años.

Teniendo en cuenta estos criterios, es valioso confeccionar un cronograma semanal para todas las salas, en el cual se organicen las diversas actividades y formas de enseñanza diarias y semanales, con el objetivo de favorecer la formación integral de los niños.

### 3.1. Desarrollo de capacidades transversales

Propiciar el desarrollo de capacidades implica la planificación de propuestas educativas enriquecidas, que conecten los procesos de enseñanza y aprendizaje con los contenidos y objetivos curriculares. Este enfoque promueve una nueva forma de vinculación con el conocimiento, basada en la equidad y la inclusión, y permite implementar diversas estrategias didácticas que potencien el aprendizaje significativo.

Las capacidades como parte del entramado de contenidos a enseñar, se refieren a un conjunto de habilidades, competencias y destrezas que deben desarrollar desde la educación temprana para el desarrollo integral de los niños, abarcando diversas dimensiones del aprendizaje y del desarrollo personal y social. En la Ciudad de Buenos Aires se establecen cinco capacidades transversales para todos los niveles de la educación obligatoria para que se desarrollen paulatinamente y con mayor nivel de complejidad y especificidad según la etapa escolar en la que se enmarquen.

Las capacidades para la educación obligatoria son: *comunicación, autonomía para aprender, pensamiento reflexivo y crítico, resolución de problemas, y compromiso y colaboración.*

A continuación, se definen las cinco capacidades transversales para el Nivel Inicial:

**COMUNICACIÓN**

Es la capacidad de escuchar y expresar ideas, sentimientos y emociones, así como de formular preguntas a través de los diferentes lenguajes: verbal, no verbal, artístico-expresivos, digitales, y otras formas de comunicación, tales como, el sistema braille, la Lengua de Señas Argentina (Ley 27.710/23) y los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos, entre otros.

Se relaciona con la apreciación entendida como valoración y apreciación de las expresiones artísticas y aspectos del entorno. En este sentido, fomenta la creatividad, la relación con otros y la grupalidad.

**AUTONOMÍA PARA APRENDER**

Se basa en el desarrollo de la confianza en las propias habilidades para aprender y elegir en diferentes situaciones, buscar los recursos, organizarse y mantener la motivación y el esfuerzo requerido para alcanzar los objetivos.

En el Nivel Inicial, estas capacidades se desarrollan a través de experiencias concretas que invitan a los niños a tomar decisiones simples, como elegir qué actividad realizar o qué materiales utilizar en el juego. Se promueve que puedan expresar sus elecciones y, a través del acompañamiento de los adultos, aprender a reconocer las consecuencias de sus elecciones. De manera progresiva, se los orienta para que asuman pequeñas responsabilidades, como el cuidado de sus pertenencias o la cooperación en la organización del aula, promoviendo así la autonomía y la capacidad de solicitar ayuda cuando lo necesiten. Este proceso les permite, además, desarrollar la capacidad de espera y la autorregulación, aprendiendo a esperar su turno en situaciones de juego.

Esta capacidad se manifiesta a través de actitudes de interés, entusiasmo y curiosidad en los niños por el propio aprendizaje, en la medida que se ofrezcan propuestas desafiantes.

**PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO**

Refiere a las habilidades de los niños para cuestionar y revisar ideas, tomar decisiones y justificar sus elecciones con la intervención y el apoyo de los adultos cuando sea necesario. Se manifiesta cuando los niños comparten y respetan intereses y preferencias diversas, formulan preguntas, expresan opiniones distintas de las de sus pares explicando su punto de vista.

Para favorecer esta capacidad es valioso ofrecer oportunidades en las que puedan comenzar a explorar y resolver desafíos, tomando decisiones significativas y reflexionando sobre sus experiencias, además de ofrecer experiencias de participación para promover la curiosidad y la indagación a partir del interés por descubrir el mundo.

**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

Implica identificar, elegir y relacionar la información disponible contemplando su pertinencia para proponer alternativas de soluciones ante situaciones que presenten un desafío o generen curiosidad.

Esta capacidad se relaciona con la creatividad ya que requiere realizar combinaciones, ensayos, pruebas y elecciones para generar nuevas ideas o proyectos que posibiliten resolver situaciones problemáticas.

**COMPROMISO Y COLABORACIÓN**

Es la capacidad de desarrollar el cuidado de sí mismos, de los demás y del entorno; interactuar a partir de la diversidad de opiniones y puntos de vista. En este sentido, refiere a la apropiación

gradual de valores, responsabilidades, derechos y obligaciones que, como parte de un grupo, una comunidad y un país, contribuyen al bienestar común y a la concreción de un objetivo o proyecto compartido que genere sentido de pertenencia. El desarrollo de esta capacidad se plasmará mediante la participación en propuestas donde se promueva la expresión de ideas, el respeto, la solidaridad, la autoestima, la empatía, la construcción de acuerdos para resolver conflictos entre pares, como también el uso consciente y responsable de los recursos.

### 3.2. Ejes curriculares

En el diseño curricular para el Nivel Inicial de la Ciudad, los contenidos se organizan en ejes de experiencias para todas las secciones y se suman los ejes transversales para las salas de 4 y 5 años. Estos agrupan contenidos relacionados entre sí; sin embargo, no constituyen categorías excluyentes, sino que están relacionados y se enriquecen cuando se enseñan articuladamente. La estructura responde únicamente a la necesidad de establecer alguna forma de organización de los contenidos para su presentación, pero en la práctica el docente diseña experiencias que integran los diferentes ejes, y evitan la fragmentación disciplinar, considerando que en algunas situaciones se establece un énfasis particular en alguno de ellos.

Teniendo en cuenta que las experiencias dejan huellas transformadoras y promueven aprendizajes duraderos para significar el mundo y atribuirle sentidos, involucrando los lenguajes, los pensamientos, la sensibilidad y la emoción propia de la edad, se espera que enseñar y aprender a partir de las experiencias posibilite el encuentro, el diálogo pedagógico entre docentes y niños.

Los **ejes de experiencias** están organizados por campos de conocimiento a partir de los cuales se pueden ofrecer ricas oportunidades de aprendizaje por medio de la exploración, el juego y actividades sistemáticas en una interacción directa con los objetos y con los otros. En el caso del diseño curricular para 4 y 5 años, los ejes de experiencias son Lengua, Matemática, Indagación del Ambiente, Educación Física y Lenguajes Expresivos.

Por otro lado, se presentan los **ejes transversales**; estos agrupan temáticas y contenidos que trascienden y enriquecen los ejes de experiencias. Pueden ser incorporados en las actividades pedagógicas, y favorecen la articulación genuina con los ejes de experiencias estableciendo relaciones sólidas entre ellos. No obstante, estos ejes también contienen saberes que pueden ser abordados de manera específica. En el diseño curricular para 4 y 5 años, los ejes transversales son Juego, Educación Sexual Integral, Educación Digital y Educación Ambiental.

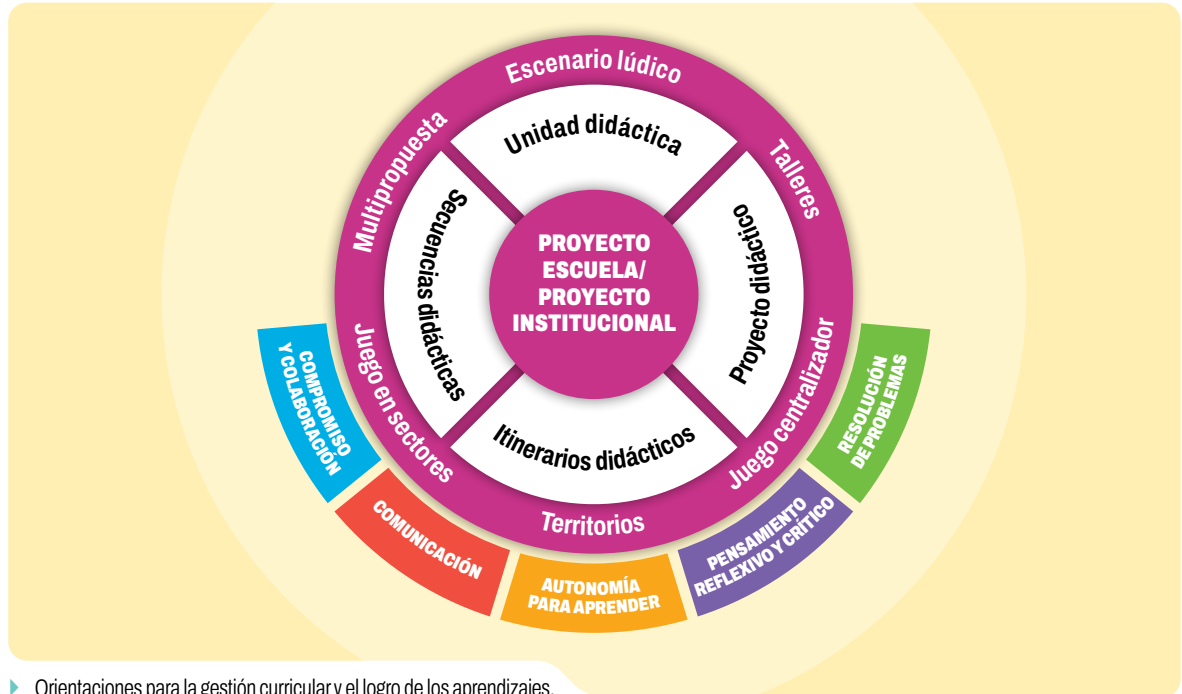
### 3.3. Indicadores de logro para Lengua y Matemática

La evaluación es responsabilidad del docente y del equipo directivo. Para ello, los indicadores de logro proporcionan criterios observables que permiten evaluar el progreso de los niños hacia el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos.

Por otro lado, contribuyen a la revisión de las prácticas pedagógicas y ayudan a los docentes a diseñar y ajustar sus planificaciones de enseñanza, estrategias y actividades en función de las necesidades y logros alcanzados por los alumnos. Estos indicadores permiten una planificación más precisa y orientada a los objetivos esperados.

Los ejes de experiencias de los aprendizajes fundacionales, Lengua y Matemática, en el diseño curricular de 4 y 5 años incluyen indicadores de logro, mientras que los demás ejes proponen preguntas orientadoras para que el docente acompañe el proceso de enseñanza.

## 4. Orientaciones para la gestión curricular y el logro de los aprendizajes



### 4.1. El Proyecto Escuela

El Proyecto Escuela<sup>3</sup> es una herramienta de planificación y gestión que se construye en consonancia con los propósitos del nivel y de la institución, y los lineamientos del Plan Estratégico de la Ciudad de Buenos Aires. Se elabora a partir de evidencias recogidas en la evaluación inicial que realizan los equipos directivos, junto a docentes y la comunidad educativa, a fin de dar respuestas a sus intereses, necesidades y las características del contexto. Define la formulación de líneas de acción para resolver las dificultades y las instancias de seguimiento y evaluación.

Es uno de los dispositivos de mayor concreción de autonomía asignada a la comunidad educativa para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las prácticas docentes y de la gestión institucional. Para ello, es relevante considerar la participación de todos los integrantes de la institución en los diferentes momentos de la construcción del proyecto<sup>4</sup>.

De esta manera, a partir de la planificación de las diferentes etapas y su evaluación, el Proyecto Escuela cobra sentido y valor como contrato que implica a todos los miembros de la comunidad educativa para alcanzar las finalidades del nivel.

Al comenzar cada ciclo lectivo, las instituciones revisan los proyectos anteriores y redefinen los desafíos y las propuestas de enseñanza para preparar los espacios, organizar los tiempos, los agrupamientos y las planificaciones de sala en consonancia con el proyecto escuela.

<sup>3</sup> El Proyecto Escuela asume denominaciones diversas en las escuelas de gestión privada (PEI, Proyecto Institucional, etc.).

<sup>4</sup> Proyecto Escuela. Nivel Inicial (2021). GCBA. Ministerio de Educación ([bit.ly/3PL8DOt](http://bit.ly/3PL8DOt)).

Toda comunidad se encuentra inserta en un contexto determinado, que la hace única; por lo tanto, la viabilidad del proyecto escuela dependerá de la capacidad de interpelar la realidad para conocerla, y convocar e involucrar a las familias y otras organizaciones a través de la creación de espacios de comunicación y participación.

A su vez, cada institución, en el marco de su proyecto pedagógico, organiza los agrupamientos atendiendo a las necesidades e intereses relevados e informa a las autoridades de supervisión y direcciones de cada gestión. Algunas instituciones, con el aval de la supervisión y dentro del encuadre de la normativa vigente, pueden establecer acuerdos con las familias y tomar la decisión pedagógica y administrativa de configurar las secciones bajo el criterio de salas multiedad, tanto por la riqueza que estos agrupamientos poseen, como también por la matrícula con la que cuenta la institución y las demandas singulares del contexto. La Ley 26.206 de Educación Nacional menciona específicamente la implementación de propuestas en salas multiedad, subrayando la necesidad de respetar el derecho de todos los niños a asistir a la escuela. La propuesta de multiedad habilita intercambios entre diversas experiencias, posibilidades de resolución y desafíos cognitivos que se enriquecen indefectiblemente de manera recíproca.

De esta forma, cada institución cuenta con la posibilidad de realizar agrupamientos flexibles según las necesidades de los niños que pueden sostenerse a lo largo del ciclo lectivo, o bien podrán ser transitorios respondiendo directamente a la necesidad que le da origen.

## 4.2. La temporalidad de las instituciones: los diferentes momentos del año escolar

El Nivel Inicial organiza la implementación del proyecto escuela considerando tres períodos: inicio, desarrollo y cierre del ciclo escolar. Si bien estos momentos son flexibles y están interrelacionados, requieren una planificación previa y, generalmente, se socializa con las familias en las reuniones durante el año y a través de diversos instrumentos de comunicación (carteleros, cuaderno familia-escuela, entre otros).

El **período de inicio** para algunos bebés y niños es el momento de inicio de su trayectoria escolar, mientras que, para otros, será un año más en la institución o el último en el nivel. Se constituye en el momento fundante de los vínculos que se construirán a lo largo del año. Por ello es prioritario que la institución cree un espacio cálido de bienvenida para las familias y propicie una comunicación fluida. Durante las primeras semanas, se realizan actividades que fomentan la confianza y la integración, como juegos de presentación y dinámicas grupales. Es un tiempo oportuno para ofrecer experiencias que permitan avanzar en la construcción de la grupalidad y el sentido de pertenencia como también en el reconocimiento de la singularidad de cada niño.

Se entiende que los límites entre un período y el siguiente son flexibles y respetan los tiempos particulares, por lo que el **período de desarrollo** da comienzo cuando el bebé o el niño se muestra seguro en ese espacio, reconoce a sus pares e identifica a su docente como figura de referencia. En este período se implementan los proyectos que estimulan la curiosidad, la creatividad y el desarrollo personal, y los docentes observan el progreso de cada uno, adecuando las estrategias de enseñanza según sus necesidades e intereses. A su vez, se llevan a cabo reuniones periódicas con las familias para compartir avances y fortalecer la colaboración entre el hogar y la escuela. Es un período que comprende la valiosa experiencia de estar en el jardín aprendiendo con otros y se despliega el proyecto escuela con las diferentes configuraciones didácticas planificadas de acuerdo al ciclo y a cada bebé o niño.

Al finalizar el ciclo lectivo, en el **período de cierre** se implementan instancias para recuperar lo aprendido. Es un momento para valorar y reflexionar acerca de los aprendizajes personales y también grupales. Se socializan con la comunidad educativa las experiencias didácticas llevadas a

cabo a lo largo del año, se anticipan los aspectos distintivos que tendrá la tarea educativa en la siguiente sección o nivel y se realizan los informes finales.

Para las salas de cinco años, es un tiempo de cierre de nivel, donde las propuestas de articulación llevadas adelante durante el año concluyen. Para acompañar este tiempo de transición, el portafolio de experiencias, los cuadernos y otras formas de registro cotidiano de los aprendizajes son materiales fundamentales para tender un verdadero puente entre inicial y primaria. Dichos materiales permiten vincular y dar sentido de pertenencia a los niños en el inicio de la escuela primaria, por lo que será muy enriquecedor que puedan contar con ellos para su inicio en el próximo nivel.

### **4.3. La intervención docente y las variables didácticas: espacios, tiempos y agrupamientos**

La intervención docente implica la toma de decisiones fundamentadas según la intencionalidad pedagógica y se plasma en una planificación clara y flexible que orienta el desarrollo de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

La intencionalidad, por su parte, se manifiesta en la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje que respondan a los intereses, necesidades y potencialidades de cada niño basada en los diseños curriculares de la Ciudad y cumpliendo con los propósitos establecidos allí.

En tanto, la planificación es el punto de partida para la intervención donde se decide qué se quiere enseñar y cómo hacerlo para proponer desafíos cognitivos a partir de contenidos y que promueven el desarrollo de las capacidades. A su vez, también es una herramienta para diseñar las estructuras de las actividades; identificar las barreras y anticipar los apoyos esenciales y los modos de agrupamiento; seleccionar los recursos didácticos y organizar el espacio y el tiempo.

Durante el desarrollo de la propuesta pedagógica el docente interviene desplegando estrategias para observar las acciones de los niños, disponer nuevos materiales, hacer preguntas, problematizar situaciones, jugar y promover nuevos desafíos, entre otras. Es necesario ofrecer disponibilidad corporal con el objetivo de recibir, acompañar, sostener e interactuar. La presencia atenta, la escucha, la mirada, los gestos y la palabra, invitaciones adecuadas, apoyos, diferentes tonos de voz favorecen la comunicación y generan en un clima de afecto, ternura y respeto para el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de las capacidades.

Para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las variables didácticas juegan un papel fundamental. De esta manera, el espacio, el tiempo y los modos de agrupamientos inciden en la organización y ejecución de las actividades.

El espacio como tercer educador requiere ser pensado y contemplado en la planificación. Las paredes, las imágenes, los materiales y objetos, los colores, los aromas y los sonidos de una sala de Nivel Inicial dan cuenta de lo que allí acontece. El ambiente comunica y (re)presenta el proyecto educativo, ofrece sentido pedagógico y estético. Expresa los valores y creencias acerca de qué mundo mostrar y cómo mostrarlo, qué experiencias se quiere generar y qué relaciones se promueven. Entender el espacio físico como ambiente alfabetizador es una construcción diaria y particular de cada institución que implica involucrar a todos los actores de la comunidad educativa para que participen activamente en su conformación y transformación. Es así como el ambiente, en el contexto educativo, se constituye en un motor que potencia la enseñanza y habilita la producción de conocimientos, de motivación y sensibilidad de todos los que forman parte de la institución escolar. Es importante tener en cuenta la disposición de los materiales organizados en función de las consignas brindadas por el docente, para que puedan ser manipulados y explorados de manera segura y autónoma. De esta forma se busca crear un ambiente de aprendizaje para dar sentido a las experiencias, a través del juego y del cuerpo en movimiento.

La exploración de los espacios es una característica inherente a bebés y niños en esta etapa, quienes habitan y construyen lugares imaginarios y reales a través de sus juegos. Este modo particular de acercamiento y apropiación del mundo, conlleva a que los diversos espacios ofrecidos estén organizados y planificados en función de las características singulares de cada bebé o niño, sus iniciativas y a los contenidos pedagógicos a ser abordados. A partir de la disposición de los espacios, se favorecen encuentros e intercambios, se habilita la posibilidad de elegir si desean recorrerlo, estar solo o con otros, esconderse y aparecer.

La organización pedagógica del tiempo implica contemplar las necesidades e intereses de los bebés y de los niños para lograr un diálogo genuino entre los tiempos personales, los tiempos colectivos y los de la institución. El ingreso al Nivel Inicial invita a la construcción de un tiempo compartido en un contexto institucional y deja el tiempo personal marcado por una dimensión subjetiva en un entorno familiar. Los niños ingresan a un espacio con tiempos pensados y planificados por otros, que les demanda adaptarse y acomodarse siempre en un marco de respeto a sus singularidades.

Es importante considerar los tiempos destinados a actividades cotidianas, grupales y simultáneas y tiempos intermedios (esas actividades que suceden en la transición de una propuesta a otra). Todas estas conviven en el devenir cotidiano en el Nivel Inicial y deberían coexistir de manera equilibrada. Sin embargo, en estos momentos intermedios, pueden suceder diferentes actividades o juegos propuestos por los docentes o por los mismos niños. El uso y la organización de los tiempos en las salas dependen de la propuesta didáctica, de las características del grupo y el criterio de gestión del docente y de la institución. Por ello es interesante pensar en el desarrollo simultáneo de actividades centrales y otras de manera paralela, donde las propuestas sean variadas en su modo de presentación y respondan a los tiempos de cada niño, así como al desarrollo de sus intereses y autonomía.

Al organizar el tiempo diario y semanal es relevante tener en cuenta el umbral de tolerancia atencional de los niños y la necesidad de movimiento, favoreciendo la alternancia entre las actividades unificadas para todo el grupo y electivas, el uso equilibrado del espacio exterior e interior del jardín, la combinación entre las propuestas abiertas y otras con consignas más precisas de realización y la presentación de actividades variadas, sistemáticas enfocadas en los diferentes ejes de experiencias.

Considerando el tiempo como una variable didáctica, es necesario reflexionar sobre su uso y optimización. Es importante organizarlo teniendo en cuenta las actividades cotidianas (intercambio, alimentación, higiene, guardado y orden, saludo de inicio y despedida, saludo a la bandera, etc.), las cuales se realizan con regularidad y ayudan a los niños a sentirse seguros, así como a anticipar y comprender el paso del tiempo. Sin embargo, es preciso considerar el tiempo que implican estas actividades y replantear su organización, de manera que cobren sentido pedagógico y contribuyan al desarrollo de la autonomía, el trabajo colaborativo y la comunicación en los niños. De lo contrario, su realización de forma automática y repetitiva puede generar tiempos inertes. Por ello, resulta oportuno crear instancias en las que se revisen estas prácticas a nivel institucional, lo que permite una reflexión profunda sobre su intencionalidad educativa.

La grupalidad no es natural ni espontánea y requiere flexibilidad de parte de los docentes en función de las necesidades o posibilidades de cada institución y de los niños. La diversidad en la conformación de los grupos es una variable didáctica que responde a una decisión pedagógica y, en ese sentido, resulta enriquecedora la diversidad y la alternancia en la organización en pequeños grupos, grupos de edades heterogéneas, con diferentes posibilidades e intereses, entre otras. Así se posibilita el intercambio, la confianza, se afianza la solidaridad y el respeto por los demás. Existen distintos modos de organizar la conformación de los pequeños grupos: puede ser de manera espontánea o planificada de acuerdo con criterios que respondan a los propósitos de enseñanza. Combinar la conformación de grupos de acuerdo a niveles de aprendizaje incentiva que se produzcan diversas interacciones y negociaciones que comprometen desafíos de índole social, afectiva y cognitiva.

## 4.4. Estructuras didácticas

Al momento de planificar propuestas de enseñanza, es necesario enmarcarlas en los lineamientos del diseño curricular, como también articularla con el proyecto escuela, con los saberes de los niños, con los acontecimientos de la comunidad y del entorno. Es así como la complejidad y la imprevisibilidad de las prácticas educativas invitan a concebir la planificación didáctica como una herramienta flexible con el fin de brindar respuestas en diversas circunstancias y prever alternativas pertinentes según los fines pedagógicos propuestos.

A continuación se desarrollan posibles estructuras didácticas para planificar la enseñanza:

### ■ *Unidad didáctica*

Las unidades didácticas se organizan a partir de un recorte significativo del ambiente para conocer e indagar no solo las partes que lo componen, sino, sobre todo, la riqueza de las interacciones que se producen entre ellas. Estos recortes del ambiente facilitan la integración de contenidos de los diferentes ejes de experiencias y ejes transversales. Para elaborarla es necesario formular preguntas vertebradoras que orientarán la indagación, para seleccionar los contenidos, establecer actividades, espacios, agrupamientos, tiempos y recursos según el material con que cuenta el grupo y sus singularidades. Puede incluir la posibilidad de organización de una salida didáctica; abordar por ejemplo alguna efeméride o tiempo histórico o un acercamiento al ambiente de manera virtual o a través de otros portadores de información tales como: entrevistas, vídeos, imágenes, entornos de inteligencia artificial (IA), entre otros.

### ■ *Proyecto didáctico*

Los proyectos didácticos también integran contenidos de diferentes campos del conocimiento y se desarrollan a partir de una situación problemática o de la necesidad de elaborar o construir un producto. Requieren de la observación, búsqueda de información, indagación de la realidad para profundizar los conocimientos. Los niños son participantes activos en la planificación y ejecución del proyecto, contribuyendo con sus ideas y tomando decisiones junto con el docente para lograr la concreción del producto final que generalmente da cuenta de la integración de todo lo aprendido. En todo este proceso es primordial considerar las diferentes modalidades de aprendizaje que presentan los niños favoreciendo la educación inclusiva por medio de diferentes propuestas que respeten la singularidad de cada uno en el marco de una producción grupal. En algunos casos cuando se presenta el producto logrado, se incluye la participación de otros miembros de la comunidad, como espectadores (o, a veces, informantes, colaboradores).

### ■ *Secuencias didácticas*

La secuencia didáctica es una sucesión de actividades articuladas y organizadas en complejidad creciente, que permite profundizar la enseñanza de uno o dos contenidos de un mismo eje de experiencias. Esta estructura se lleva adelante en un tiempo acotado y en algunos casos puede enriquecer la unidad didáctica o proyecto que se esté llevando adelante de manera simultánea.

### ■ *Itinerarios didácticos*

Contienen una serie de propuestas articuladas, que no necesariamente tienen un orden de complejidad creciente, y ofrecen experiencias de exploración, observación, audición y apreciación, etc. Tienen por propósito enriquecer y promover diferentes aprendizajes o distintos modos de acercamiento a una misma experiencia, en el transcurso de su desarrollo se van enriqueciendo contenidos, consignas y materiales. Por ejemplo: un itinerario de Literatura, donde se proponen diferentes acercamientos a obras literarias.

## 4.5. Modos de organizar la enseñanza

La enseñanza asume diversos formatos según se organicen los tiempos, los espacios y los agrupamientos. A continuación se presentan algunos de ellos y se describen las características particulares que adquieren las variables didácticas al interior de cada uno.

### ■ *Escenario lúdico*

Diseñar un escenario lúdico en el Nivel Inicial implica crear un escenario de juego planificado donde se representan distintas temáticas. Este modo de organización ofrece la posibilidad de construir narrativas en función del significado y la transformación simbólica de los objetos, las materialidades, el mobiliario, las situaciones espaciales y los andamiajes ofrecidos que invitan a enriquecer el propio juego.

Habilita espacios de juego libre donde la socialización y el movimiento son relevantes. Permite a cada niño dar sentido, rol y representación a los materiales y las acciones de manera individual y con otros. Durante la propuesta, la docente coordina y se muestra disponible para facilitar el desarrollo del juego.

### ■ *Multipropuesta*

Esta modalidad de organización también denominada multitarea, es un modo de organización de la enseñanza que posibilita la autonomía de cada bebé o niño, y acompaña los aprendizajes respetando sus propias necesidades e intereses. Supone brindar propuestas simultáneas, donde se presenta la posibilidad de elegir y construir pequeños grupos de modo flexible a partir del contacto con materiales diversificados y polivalentes. Es primordial aquí, respetar los tiempos individuales y grupales.

El espacio por su parte, puede estar diseñado de manera variada según la intencionalidad pedagógica. Este puede estar organizado en el interior de la sala, fuera de ella o combinando ambos espacios. La simultaneidad de las propuestas contempla también la posibilidad de agrupamientos flexibles en edades y modalidades de aprendizaje.

Por ejemplo, mientras un grupo desarrolla un itinerario de Artes Visuales, otros buscan indagar acerca de los árboles de la plaza en el marco de una unidad didáctica, y otro grupo juega a la generala que forma parte de una secuencia didáctica de Matemática.

Asimismo se pueden ofrecer diferentes propuestas simultáneas que respondan a un mismo eje de experiencias, pero que permitan diversos modos de acercarse al conocimiento respetando así los modos de aprender de cada niño. Por ejemplo, en el marco de una unidad didáctica sobre animales, un grupo indaga en libros, otro observa documentales y otro representa movimientos y sonidos. En el jardín maternal, sobre todo en la sala de bebés, la simultaneidad resulta constitutiva del devenir cotidiano ya que la alimentación, la higiene, el sueño y las experiencias lúdicas ocurren al mismo tiempo. Además, atendiendo a las diferencias en cuanto al desarrollo en estas edades, es imprescindible pensar en propuestas de enseñanza diferenciadas.

### ■ *Talleres*

Constituyen una oportunidad privilegiada para diseñar la organización de la enseñanza centrada en el hacer con otros. El docente puede proponer talleres, diferentes y simultáneos, que implican el accionar y la libre elección de los niños (en subgrupos o grupo total) para lograr alguna producción (individual o grupal) o para favorecer el logro de un producto en común. En esta propuesta, por lo general, participan en simultáneo todas o algunas de las salas conformando grupos heterogéneos y favoreciendo el aprendizaje con otros y la retroalimentación entre la acción y la reflexión.

#### ■ *Juego en sectores*

Se organiza a partir de la conformación de subgrupos pequeños distribuidos en sectores o rincones. En cada uno de ellos, se llevan a cabo experiencias pedagógicas diversas que invitan a diferentes actividades: *dramatización, construcción, arte, juegos de mesa o reglados, lectura, digital*, entre otros. Se caracteriza por la organización de los espacios y tiempos particulares, mobiliario y materiales puestos a disposición de los niños, y la presentación de actividades simultáneas y diversas que pueden vincularse entre sí, lo que habilita agrupamientos dinámicos y flexibles. Durante su puesta en escena el juego en sectores, atraviesa diferentes momentos: un encuentro previo con el docente en donde presenta los nuevos materiales de cada uno de los sectores, el momento del desarrollo del juego, la puesta en común de lo acontecido (evaluación) y, por último, el guardado de los materiales utilizados.

#### ■ *Juego centralizador*

Se trata de un dispositivo de enseñanza que posibilita organizar diferentes propuestas en torno a un eje temático relacionado con la vida cotidiana (dar de comer, pasear, bañar, hacer dormir al bebé; ir al médico, al supermercado, a la plaza, etc.). En la sala de dos años o al inicio de la sala de tres, generalmente no hay una diferenciación de roles y es un juego que se caracteriza por estar sostenido por un docente que participa activamente. En tanto que, en las salas de cuatro y cinco años, la temática del juego centralizador puede surgir de una unidad didáctica o de la iniciativa de los niños. Debido a que se desarrolla con la totalidad del grupo, es necesario contar con suficiente y adecuado material para que todos los niños puedan participar. De esta manera, se desarrolla un juego más socializado donde aparecen roles variados y complementarios. En este caso, el docente es un coordinador que orienta, facilita y participa del juego cuando se lo solicita tratando de no interferir en la narrativa que construyen los niños.

#### ■ *Territorios*

Esta modalidad de organización de la enseñanza también se menciona de diversas maneras en instituciones de Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se propone destinar un tiempo acordado y pautado donde algunos o todos los espacios de la institución (pasillos, salas, patio, entornos virtuales, etc.) se transforman en ambientes de aprendizaje, como estrategia pedagógica que da sentido y lugar a la curiosidad propia de los niños. En este contexto cada "territorio" ofrece diversos materiales, materialidades y objetos de manera estética, en clave de contenidos, con el fin de ser intervenidos por los niños a partir de sus procesos constructivos a través de los diferentes lenguajes. Las consignas están propuestas implícitamente en el espacio: sugieren, invitan, provocan y facilitan la adquisición de los aprendizajes personales y grupales. Esto es producto de una planificación responsable que atiende al devenir de la propuesta para lograr una evaluación rigurosa, que permita, luego, modificar o enriquecer la propuesta.

Los diversos modos de organizar la enseñanza mencionados permiten el aprendizaje activo y participativo de los niños, habilitan la posibilidad de abordar la multiedad y los diferentes modos de acceder a los contenidos. Enfatizan en la necesidad de considerar sus intereses, sus necesidades y posibilidades, así como en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales a través de propuestas creativas, lúdicas y significativas.

## 4.6. La evaluación y el seguimiento de los aprendizajes

La evaluación es considerada un proceso y, como tal, implica identificar las distintas etapas atravesadas por el grupo y por cada niño, los obstáculos que lograron superar y las estrategias que desplegaron para aprender.

La observación constante y sistemática permite el registro de información precisa e individualizada para elaborar luego el informe acerca de lo sucedido haciendo referencia al proceso de aprendizaje, y con ello, al interés y a la participación de cada bebé o niño en ese proceso.

Para hacer efectiva la intención de jerarquizar la evaluación de los aprendizajes y profundizar su sentido formativo, son necesarias diferentes estrategias que se planifican con la intención de considerar si los bebés o los niños aprendieron. Algunas de ellas son proponer la realización de la misma actividad varias veces en diferentes momentos y comparar los resultados; analizar producciones; observar y registrar acciones; ofrecer actividades específicas que incluyan contenidos relevantes para cada sala y registrar los logros y dificultades para ofrecer nuevas oportunidades, modificar las formas de enseñanza o complejizar las situaciones.

La evaluación proporciona información valiosa en varios aspectos: permite reflexionar sobre las prácticas pedagógicas para encontrar las mejores propuestas que enriquezcan los aprendizajes y permite conocer y reconocer los avances de los niños en cada uno de los diferentes campos del conocimiento.

Comprender cómo cada niño aprende, cómo se vincula con el contenido y el desarrollo de capacidades e identificar apoyos personalizados cuando sea necesario contribuye a la valoración de los logros y avances de cada uno. Así, la evaluación es un proceso continuo que permite acompañar la trayectoria escolar y, a su vez, es insumo para reflexionar acerca de las planificaciones, lo que permite tomar decisiones pedagógicas pertinentes durante todo el ciclo lectivo dentro de un acuerdo institucional que explicita un encuadre del proceso de evaluación.

En el Nivel Inicial la promoción es automática de una sección a otra y al Nivel Primario por lo tanto la evaluación no es entendida como elemento para la acreditación. Por ello el **informe pedagógico individual** da cuenta del seguimiento y la evaluación del aprendizaje de los bebés y los niños, y contempla las dimensiones propias del nivel. Al momento de su escritura es primordial que los docentes tengan en cuenta a los destinatarios (familia, profesional de la salud o algún organismo de derecho, otros docentes) para socializar la situación pedagógica-vincular, entendiendo que el informe es un medio de registro y comunicación, que evidencia el conocimiento docente sobre los alumnos y su singularidad. Se trata de expresar de manera responsable, con una escritura respetuosa sustentado en evidencias que el docente debe ir registrando durante el proceso, los avances, logros y desafíos, comprendiendo el aprendizaje como una experiencia única e irrepetible para cada bebé o niño, y se realiza en tres momentos del ciclo lectivo.

Al finalizar el período de inicio, la evaluación permite registrar el punto de partida de cada grupo, como también de los singulares modos de ser y estar en el mundo de cada uno. Conocer los saberes previos, cuáles son sus fortalezas, capacidades, habilidades, necesidades e intereses, los diversos modos de conocer, la relación que establecen con los pares, con adultos significativos de la institución, etc. Resulta sumamente valioso para la toma de decisiones en lo que respecta al diseño de la planificación anual.

Durante el período que existe entre la finalización del período de inicio y el receso invernal (en general), se recaba la información necesaria para apreciar cuáles son los procesos de apropiación que realizan los niños a lo largo de las diferentes propuestas de enseñanza, para ir reorientando críticamente cada uno de los procesos. La evaluación tiene carácter formativo y no solo se evalúan los conocimientos y los modos de construirlos, sino también las habilidades adquiridas, las capacidades, los modos de comunicación y de acciones con los objetos y con los pares. Esta información permite al docente delinear acciones pedagógicas y didácticas más justas en relación con el derecho a aprender.

En el cierre del ciclo<sup>5</sup>, el informe representa una síntesis de lo aprendido durante el año escolar. Es importante destacar que no se pretende comparar resultados y logros alcanzados entre los niños, sino reconocer y valorar lo que cada uno ha podido lograr en el proceso de enseñanza transcurrido durante el ciclo lectivo. Lo valioso de este momento es poder reflexionar sobre lo que se ha aprendido, considerando los propósitos planteados y los objetivos logrados.

Entonces, se sugiere:

- Utilizar un lenguaje claro y acorde a su destinatario. En caso de que sean las familias, evitar términos técnicos y frases estereotipadas.
- Priorizar la descripción o evaluación de aspectos significativos relacionados con alguna situación específica de la sala, que muestre claramente lo que se está observando. Esto implica centrarse en narrar las experiencias vividas por ellos evitando interpretaciones que vayan más allá de la descripción de lo observado.
- Enriquecer las descripciones con expresiones como “disfruta de las propuestas literarias...”, “muestra interés en...” y evidenciar el alcance de cada uno de los indicadores de logro planteados en relación con los propósitos u objetivos pedagógicos. También resulta oportuno brindar ejemplos que describan su particular modo de acercarse y apropiarse del conocimiento, así como los apoyos que se implementan, cuando esto sucede.

Los informes pueden adquirir diferentes formatos: informe narrativo, informe con rúbrica o lista de cotejo, entre otros. La forma de presentación es una decisión institucional; sin embargo, la información compartida deberá considerar algunos aspectos imprescindibles, las siguientes preguntas pueden orientar su elaboración:

**Contexto y vinculación:** ¿Con quién llega al jardín?, ¿cómo lo hace?, ¿ingresa solo?, ¿requiere de acompañamiento de parte de algún miembro de la institución? ¿Se relaciona indistintamente con todos sus compañeros?, ¿de qué manera? ¿A qué le gusta jugar? ¿Qué pasa si no lo convoca la propuesta? ¿Cómo responde ante alguna situación de conflicto que se presente con un par? ¿Cómo se desenvuelve en los distintos espacios del jardín? ¿Necesita algún tipo de apoyo?, ¿cuáles?

**Enseñanza:** ¿Cómo toma contacto con el material para apropiarse del contenido? ¿Requiere de la mediación de alguna imagen visual? ¿Cómo responde ante los agrupamientos propuestos? ¿Logra desarrollar la propuesta en forma autónoma o precisa del acompañamiento personalizado por parte del docente? ¿Requiere de adecuaciones para comprender las consignas o algún otro tipo de configuración de apoyo?, ¿cuáles?

**Aprendizaje:** ¿Cómo aprende? ¿Puede dar cuenta de las adquisiciones y aprendizajes en relación con los contenidos que han sido abordados?, ¿de qué modo? ¿Cómo resuelve los desafíos que se le presentan frente a una propuesta? ¿Requiere algún tipo de configuración de apoyo?, ¿cuál/es? ¿Cuál es el nivel de logro de los aprendizajes?

Del mismo modo y en forma complementaria, pueden ofrecerse a las familias instrumentos y producciones que den cuenta de los procesos de aprendizaje. Para ello la **documentación pedagógica** es valiosa y se organiza a partir de una variedad de registros que a la docente le interesa analizar, profundizando la reflexión para pensar las siguientes propuestas. Pueden incluir producciones, escenas grabadas por los docentes, registros de juegos matemáticos, de juegos dramáticos, secuencias de fotos, entre otros. Es importante que este proceso sea parte del

<sup>5</sup> En el caso de los niños de sala de 5 años de gestión estatal, se realiza el denominado Puente Inicial Primaria (PIP) según la Resolución N°1017/MEGC/17 donde se confecciona un informe digital que será recibido por el Nivel Primario el año siguiente.

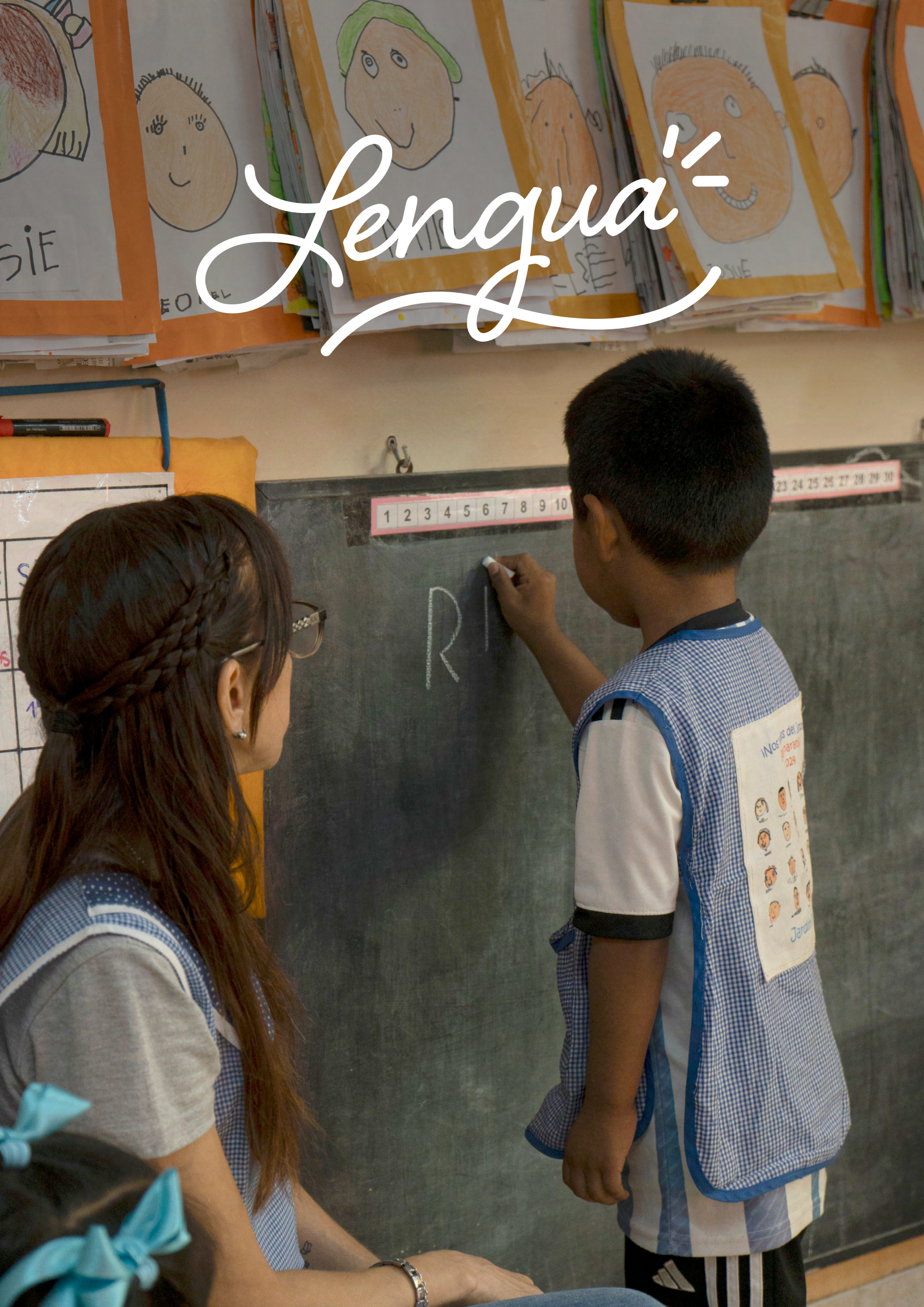
trabajo cotidiano y se utilice como una herramienta habitual de los docentes y los niños. Al tornarse cotidiano, se familiarizan con el hecho de que los adultos registran lo que dicen, y recurren a ello para lo que necesitan, es frecuente que algunos niños pidan que se escriba lo que consideran importante o registren con fotos sus producciones.

Por otro lado, los **portafolios** de experiencias reúnen una selección de producciones de los niños y sus reflexiones sobre ellas. La selección se hace en función del propio saber, por lo que cada uno elige las producciones que considera representativas del tema o recorte que se está abordando y permiten captar la complejidad de los procesos de aprendizaje estableciendo una conexión con el producto. El proceso de reflexión que se realiza como parte de la elaboración de cada portafolio es central ya que pone en valor lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender. Para ello es necesario que el docente oriente a los niños en este proceso de reflexión para que puedan reconstruir el camino recorrido, recuperar información sobre el aprendizaje e identificar cambios o mejoras en las propias producciones.

Para finalizar es recomendable leer este marco general en diálogo con la propuesta curricular para las diferentes secciones, ya que se complementan y enriquecen mutuamente cuando se establece un vínculo profundo entre ellos para asegurar el derecho a la educación integral de todos los niños de la Ciudad.



# Lengua!



## Lengua y el desarrollo de las capacidades

El lenguaje es una herramienta esencial de comunicación y desarrollo cognitivo propia del ser humano que permite transmitir ideas, organizar la información sobre el mundo y participar en la vida social. Las interacciones con los adultos posibilitan que los niños comiencen a desarrollar conocimientos sobre la lengua materna y a utilizar el lenguaje en distintos contextos comunicativos durante las actividades que comparten a diario. En esos entornos lingüísticos diversos, aprenden a nombrar y categorizar objetos, acciones y hechos, a comprender y producir enunciados e incorporar las normas, valores y conocimientos de su cultura. Si bien todos estos procesos ocurren tempranamente (lo que se conoce como alfabetización temprana), las experiencias con el lenguaje oral y el lenguaje escrito antes de ingresar al Nivel Inicial son muy heterogéneas según los contextos. Por ello, el nivel asume el objetivo de potenciar el proceso de alfabetización, focalizando en el lenguaje oral para promover el desarrollo de las habilidades precursoras de la lectura y la escritura.


La alfabetización, en un sentido amplio, abarca las competencias lingüísticas y cognitivas esenciales para acceder a los conocimientos así como a la cultura escrita. El aprendizaje del lenguaje escrito pone en juego procesos cognitivos necesarios para comprender y producir textos y aprender a partir de ellos. A diferencia del habla, la lectura y la escritura requieren una enseñanza explícita, estructurada y guiada por quienes dominan el sistema escrito de la lengua.

Desde sus primeros años de vida, los niños desarrollan un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes en relación con el lenguaje escrito a través de la interacción con adultos y niños mayores. Estas competencias y conocimientos, a su vez, sientan las bases para el aprendizaje formal que se inicia en el nivel inicial y resaltan la relevancia de la participación activa de los adultos.

El Nivel Inicial se configura como un entorno de aprendizaje, lúdico e interactivo, en el que se retoman las diferentes experiencias de intercambio lingüístico de los niños y se genera una multiplicidad de situaciones de enseñanza. Estas situaciones permiten que los niños comiencen a familiarizarse con las formas discursivas que se utilizan en el ámbito de la institución. En la sala, los intercambios se desarrollan con variados propósitos comunicativos y dan lugar a que todos los niños tengan la posibilidad de ampliar el conocimiento de los usos y funciones del lenguaje, y participar en actividades de lectura y escritura compartidas con los pares y el docente. Por tal motivo, resulta fundamental que se generen las condiciones que promuevan el desarrollo de las habilidades necesarias para que puedan comunicar sus ideas y experiencias de manera organizada y con vocabulario preciso, lo que a su vez facilita una participación activa en los diálogos. Esto incluye respetar los turnos, preguntar y responder de manera pertinente de acuerdo con la situación comunicativa.

El lenguaje, la cognición y el juego están interrelacionados durante el desarrollo infantil. A través del juego, los niños exploran y experimentan con el lenguaje, lo que les permite ampliar su capacidad discursiva, su vocabulario, mejorar sus habilidades comunicativas y comprender las reglas de la interacción social. Cada tipo de experiencia lúdica promueve el uso de diferentes registros lingüísticos. La interacción con el docente y compañeros en torno al juego dramático, por ejemplo, fomenta el desarrollo del discurso narrativo, ya que al construir historias, los niños aprenden a estructurar eventos en secuencias lógicas, utilizar conectores temporales y causales, y crear un

discurso coherente y detallado, especialmente con la orientación de un adulto. El juego reglado cumple un rol clave en el aprendizaje de la comprensión y transmisión de normas y procedimientos, favoreciendo el uso de un estilo de lenguaje preciso y claro, propio del discurso instruccional. Aprender a explicar cómo se disponen los materiales o cómo construir una casa con bloques o armar un rompecabezas, formular preguntas y brindar respuestas son todas experiencias que estimulan el discurso explicativo y argumentativo en instancias lúdicas.

 Al ingresar al Nivel Inicial, los niños también comienzan a participar en otras situaciones que favorecen el desarrollo lingüístico y cognitivo: las lecturas de cuentos. Si bien todas las interacciones potencian el aprendizaje de la lengua, cuando se conversa en torno a los cuentos, se introduce una dimensión ligada al “estilo de lenguaje escrito”, al uso particular que se hace del lenguaje al escribir textos.

En estas situaciones de lectura, se promueve el desarrollo fonológico, léxico y sintáctico, el pensamiento conceptual y el conocimiento de algunas convenciones de la escritura. Las intervenciones orientadas a los desafíos que el texto presenta y al vocabulario nuevo permiten que los niños incorporen las palabras, atendiendo a su forma sonora y a su significado, y expandan sus habilidades para expresar ideas de manera organizada. Además, la lectura de cuentos y textos diversos es una oportunidad para abordar el conocimiento de la escritura. El lenguaje escrito está presente dentro de las salas en numerosas situaciones comunicativas y con propósitos variados. Su uso va acompañado por la reflexión acerca de las funciones y los distintos contextos de uso.


La escritura de textos se desarrolla por medio del dictado al docente, quien interviene modelando el discurso y escribiendo. Se trata entonces de que los niños comiencen a participar en el proceso de producción (seleccionando ideas, palabras y organizando las oraciones de un texto) aun cuando no lo hagan con autonomía. Estas situaciones de lectura y producción deben realizarse de manera sistemática y estructurada, graduando las dificultades de las tareas y dando lugar a la participación de los niños a medida que consolidan las habilidades de producción discursiva y comienzan a escribir palabras. Si bien es el docente el que escribe el texto, progresivamente, los niños pueden escribir algunas palabras u oraciones, dependiendo de su nivel de conocimientos.

Aprender a leer y escribir implica adquirir, además de las habilidades del lenguaje oral, el dominio del sistema de escritura de la lengua. En el caso del español, el sistema se rige por el principio alfabético mediante el cual las letras representan los sonidos de las palabras. Para que los niños logren comprender la relación entre la oralidad y la escritura, el Nivel Inicial promueve de modo sistemático y lúdico el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de las correspondencias.

La conciencia fonológica es la habilidad que permite reconocer y manipular los sonidos que componen las palabras de la lengua oral, por lo que se inicia con el reconocimiento de rimas y se consolida cuando se logra identificar cada uno de los sonidos que se articulan en una palabra (conciencia fonémica). Se trata de una habilidad precursora ya que, al poder identificar los sonidos, los niños pueden avanzar con facilidad en el establecimiento de las correspondencias entre sonidos y letras. No solo es necesario reconocer que las palabras en el habla están compuestas por una secuencia de sonidos que se pueden separar, sino también conocer las *letras*. Se trata de aprender que estas representan los sonidos del habla y que cada una de ellas representa un sonido (correspondencias). La conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias fonemagrafema constituyen precursores de la lectura y la escritura y deben ser trabajados, junto con el trazado de las letras, de manera explícita, en situaciones lúdicas propias del Nivel Inicial.

Por otra parte, es imprescindible que la sala se conciba como un ambiente alfabetizador, no solo porque está provista de una variedad de elementos para escribir y de libros al alcance de los niños tanto en formato analógico como digital, sino por las oportunidades que se crean para que niños y docentes interactúen con estos materiales en situaciones didácticas planificadas. Es importante que el docente diseñe actividades que fomenten la lectura de textos literarios y no literarios en la biblioteca de la sala, siguiendo propósitos diversos, elaborados colaborativamente en proyectos didácticos y otras instancias de enseñanza. Asimismo, es fundamental que en la sala quede registro de las producciones escritas que se elaboran. Estos borradores pueden retomarse en otras instancias, por ejemplo, para plantear reflexiones sobre aspectos de los textos y favorecer el conocimiento de la escritura de algunas palabras.

En el marco de la diversidad, y reconociendo que los niños tienen diferentes experiencias y recorridos, conocimientos, ritmos de aprendizaje y formas de comunicarse, es importante planificar considerando agrupamientos alternativos, adaptando las propuestas cuando sea necesario, para garantizar que todos puedan avanzar, siempre con la guía del docente. En este sentido, se hace necesario que se promueva un clima que favorezca el trabajo colaborativo mediante el diálogo y el respeto de las opiniones y los conocimientos de los demás, y también de sus intereses y necesidades. Se trata de que los niños vivan el jardín como un espacio seguro y confiable, en el que tienen la oportunidad de expresarse libremente, a la vez que aprenden nuevas formas de usar el lenguaje.

 Para atender a todos los conocimientos y habilidades comprendidos en el eje de Lengua, la jurisdicción asume un Enfoque Integral y Sistemático para la Alfabetización Inicial. Los términos sistemático e integral refieren a criterios pedagógico-didácticos que buscan constituirse como el marco de las decisiones que competen a la planificación estructurada, considerando al lenguaje oral y escrito, en todas sus dimensiones, como herramienta cognitiva y social.

El aspecto sistemático implica un tiempo estructurado, frecuente y sostenido en el cual se propicia un trabajo reflexivo. En este sentido, se plantean actividades siguiendo una lógica de dificultad incremental y progresiva para andamiar los procesos y promover el desarrollo del lenguaje, las habilidades de análisis fonológico, el aprendizaje de las correspondencias y la comprensión y producción de textos orales y escritos, mediados por el docente.

Es integral porque aborda el lenguaje oral y escrito en todas sus dimensiones: como sistema (reconocer sonidos y letras), como procesos cognitivos específicos (en la comprensión y producción oral y escrita, lectura y escritura de palabras) y como herramienta de comunicación. Es decir que se busca dar lugar al abordaje de la lengua en diversas situaciones de lectura, escritura y oralidad.

La enseñanza en el eje Lengua aborda el desarrollo de las distintas capacidades. En cuanto a la *comunicación*, a medida que los niños enfrentan situaciones que les permiten comprender el funcionamiento del sistema de escritura, la oralidad, la lectura y la producción de textos, avanzan en sus habilidades para expresar estados de ánimo, deseos, conocimientos y necesidades, así como también para describir situaciones, realizar preguntas y comentarios en variados contextos. En este sentido, se favorece la formación de los alumnos como lectores, escritores, hablantes y oyentes competentes que puedan desempeñarse en distintas situaciones comunicativas.

Del mismo modo, los niños van desarrollando otras capacidades, como el *pensamiento reflexivo y crítico*, en diversas instancias de uso del lenguaje, aportando sus ideas y opiniones, por ejemplo, durante los juegos o la lectura dialógica en el proceso de escritura de textos, en los intercambios de

experiencias, al exponer sus argumentos frente a un tema que se plantea en el grupo, confrontando los puntos de vista de los demás, etc. Además, el enfoque del eje supone un trabajo constante de la capacidad de *resolución de problemas*, por ejemplo, en relación con el sistema de escritura y el uso del lenguaje, el análisis de la lengua oral mediante el desarrollo de la conciencia fonológica y el establecimiento de las relaciones entre sonidos y letras (conocimiento de las correspondencias).

A medida que van avanzando en el proceso de aprendizaje, adquieren una mayor *autonomía* para comprender y producir textos orales, resolver actividades de análisis fonológico y participar en situaciones de lectura y escritura que los conducirán a asumir un mayor *compromiso y colaboración* en las diferentes propuestas.

Los contenidos e indicadores de logro de este eje se agrupan en cuatro bloques: **Oralidad**, **Precursores y sistema de escritura**, **Comprensión de textos** y **Producción escrita**.

El trabajo en el bloque de **Oralidad** se orienta a favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los niños. Brinda una multiplicidad de oportunidades de intercambio oral, en el marco de juegos y tareas cotidianas, para que conozcan distintos usos y funciones del lenguaje y comiencen a reflexionar sobre las normas que lo rigen.

En este sentido, se propone abordar de manera sistemática el desarrollo del vocabulario, la comprensión y producción de diferentes estructuras gramaticales, el conocimiento de diversos géneros textuales (tipos de textos) y la adaptación de las formas lingüísticas a la situación comunicativa.

Se espera que los niños se familiaricen y comprendan diferentes estilos discursivos, como narraciones, explicaciones, instrucciones y argumentaciones, en prácticas que tengan un propósito compartido por todos. Asimismo, se ofrecen propuestas para aprender a elegir las palabras, el tono y las estructuras gramaticales apropiadas para cada situación, audiencia y propósito de la comunicación.

En el Nivel Inicial, las habilidades discursivas se adquieren con la guía y ayuda del docente durante los intercambios diarios y, de una manera especial, en las conversaciones referidas a los textos que les lee dado que el lenguaje escrito presenta más desafíos y oportunidades de aprendizaje tanto del vocabulario como de las estructuras oracionales.

El bloque **Precursores y sistema de escritura** reúne los contenidos que los niños necesitan aprender para construir las bases fundamentales de la lectura y la escritura. Estos son: la conciencia fonológica, las correspondencias entre letras y sonidos, y el trazado de las letras. En el marco de situaciones lúdicas, se aborda el análisis fonológico de las palabras como la identificación de rimas, sílabas y fonemas (en posición inicial y final), y la enseñanza de las letras y sus sonidos, partiendo de las vocales y las consonantes continuas que resultan más fáciles de prolongar en el habla (m, l, s.). Una vez que los niños desarrollan cierto nivel de conciencia fonológica, saben trazar algunas letras y aprenden a relacionarlas con sus sonidos; con el modelado del docente, se inician en la escritura y lectura de palabras simples conformadas por pocos fonemas (comenzando con tres fonemas y dos sílabas), aprendizaje que irán ampliando en el transcurso de su trayectoria escolar.

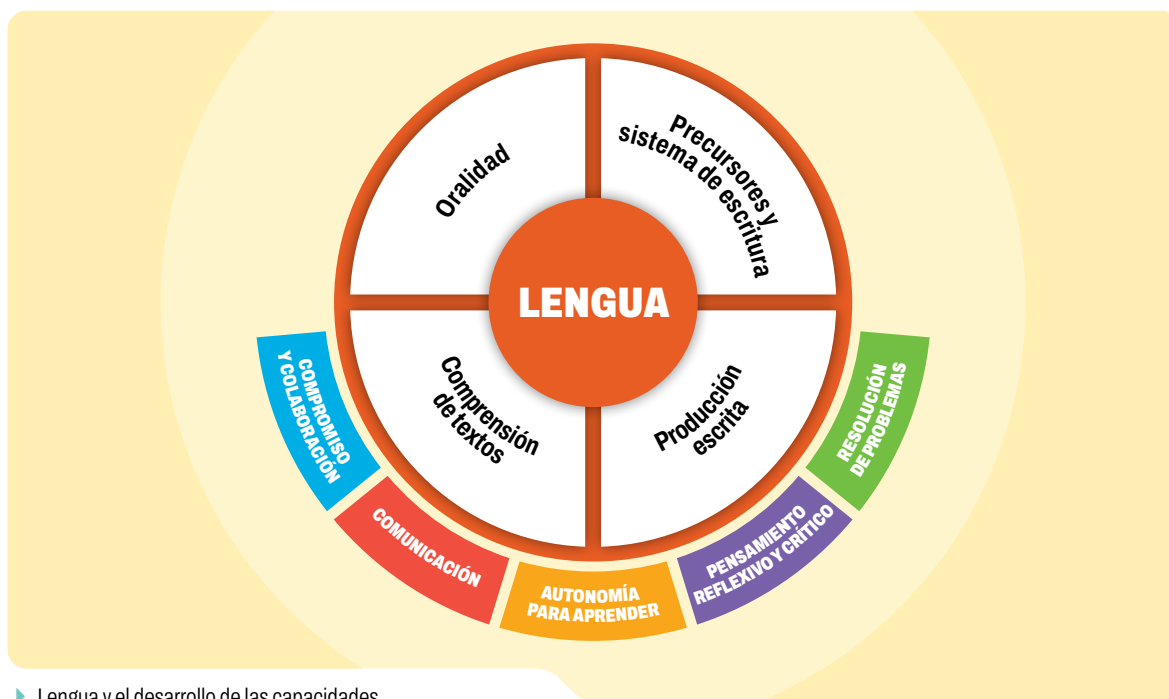
Asimismo, se presentan propuestas, en forma articulada con los bloques de **Comprensión de textos** y **Producción escrita**, que permiten a los niños conocer las convenciones, los usos y funciones de la escritura.

El bloque **Comprensión de textos** se centra en promover habilidades de comprensión de textos leídos por el docente, haciendo hincapié en el vocabulario, la comprensión de oraciones complejas (morfosintaxis) y el razonamiento verbal (recuperar conceptos, clasificar palabras, relacionar información), que permite organizar las ideas y almacenarlas para que el conocimiento esté

disponible en otras lecturas. Se proponen instancias de “lectura dialógica” de distintos tipos de textos que ofrecen desafíos para la comprensión. El diálogo antes, durante y después de la lectura de un texto permite ampliar el vocabulario y favorecer la realización de inferencias, a la vez que da lugar a que los niños vayan internalizando las características de las estructuras de los textos, así como los contenidos que presentan, ya que esos conocimientos los ayudarán a comprender otras lecturas, y también el mundo que los rodea.

Además de la lectura de cuentos, se abordan los textos narrativos desde distintos subgéneros, como las leyendas o el relato de experiencias personales. Por otra parte, se incluyen textos versificados como canciones, coplas, adivinanzas, *limericks*, poemas, retahílas, que permiten introducir a los niños en el mundo literario y que conozcan algunos recursos poéticos básicos. A medida que avanzan en el aprendizaje, se trabajan también textos expositivos breves referidos a un objeto, lugar, ser vivo, personaje u otro tema de interés de los niños. La comprensión de los textos expositivos constituye un desafío más complejo que la comprensión de los narrativos por varias razones; entre ellas, porque incluyen terminología menos familiar e información nueva.

Los contenidos del bloque **Producción escrita** incluyen habilidades y conocimientos discursivos que necesitan los niños para aprender a escribir textos coherentes y de calidad antes de ser escritores autónomos, mediante un abordaje sistemático y con una lógica de dificultad creciente. Se propone la enseñanza de estrategias para producir distintos tipos de textos que los niños aprenden en actividades de producción oral y dictado al docente con diversos propósitos y en variados contextos de aprendizaje. Los niños se familiarizan con las prácticas que se llevan a cabo durante los distintos momentos del proceso de composición como la planificación, textualización y revisión de lo escrito, al mismo tiempo que reflexionan sobre aspectos básicos de la coherencia y cohesión y van aprendiendo las convenciones del sistema de escritura. En estas instancias de producción oral de textos, se actualizan y reelaboran los conocimientos que aprenden sobre las estructuras textuales (cuentos, novelas, textos expositivos, instrucciones, noticias, poemas, etc.) durante las situaciones de lectura dialógica.



## Propósitos

- Promover la alfabetización temprana y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para comprender y producir textos.
- Fomentar el uso del lenguaje oral para establecer relaciones interpersonales, que posibilite expresar emociones, pensamientos, inquietudes, escuchar a los pares, de manera atenta y respetuosa, explorar y representar mentalmente experiencias, crear y aprender.
- Favorecer el desarrollo del lenguaje en sus distintas dimensiones (fonológica, morfosintáctica, léxico-semántica y pragmática) a través de diversas experiencias de aprendizaje y situaciones lúdicas.
- Intervenir de manera planificada y sistemática para favorecer el desarrollo del vocabulario en amplitud y profundidad.
- Promover la comprensión de textos de diversos géneros literarios y no literarios, a través de experiencias de lectura, mediadas por el docente, en las que se recupere la información, se establezcan relaciones con los conocimientos previos y se renarre lo escuchado.
- Generar condiciones de trabajo que promuevan el aprendizaje de estrategias de lectura y escritura a través de la producción colaborativa de diversos tipos de textos, tanto en formatos digitales como en papel.
- Implementar propuestas de enseñanza que promuevan el dominio progresivo de los usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura y los géneros textuales.
- Proponer instancias de aprendizaje que integren los conocimientos previos de los niños sobre el lenguaje oral en actividades que les permitan avanzar con autonomía en la escritura y la lectura de palabras según los objetivos de enseñanza.

## Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                                                                                                                | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emplear el lenguaje oral para expresar estados de ánimo, deseos, conocimientos y necesidades, así como también para describir situaciones, realizar preguntas y comentarios en variadas situaciones.</li> <li>▪ Escuchar relatos y narraciones leídas por el docente por períodos cada vez más prolongados.</li> <li>▪ Participar en intercambios orales, intentando adaptar el estilo de lenguaje y el vocabulario a la situación e intención comunicativa.</li> <li>▪ Producir oraciones de variada complejidad gramatical, según el significado que se quiere expresar.</li> <li>▪ Producir diversos tipos de textos orales y/o dictados al docente, en diferentes situaciones comunicativas, con variados propósitos y soportes (digitales y en papel).</li> </ul> |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer las convenciones del sistema de escritura: linealidad y direccionalidad.</li> <li>▪ Reconocer algunas correspondencias entre letras y sonidos para avanzar en la adquisición del sistema de escritura.</li> <li>▪ Trazar las letras de forma convencional.</li> <li>▪ Escribir palabras en actividades de producción escrita individuales o grupales.</li> <li>▪ Ampliar el conocimiento de palabras, oraciones y textos para enriquecer la comprensión y producción del lenguaje.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Distinguir letras de números y dibujos, reconociendo las características propias de cada modo de representación.</li> <li>▪ Leer y escribir palabras simples analizando los sonidos y estableciendo las correspondencias.</li> <li>▪ Producir narraciones orales, reflexionando sobre aspectos básicos de la coherencia y cohesión.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer los usos y funciones de la escritura en actividades con propósitos comunicativos.</li> <li>▪ Identificar rimas, sílaba inicial y final, fonema inicial y final (habilidades de conciencia fonológica básicas).</li> <li>▪ Comprender textos leídos por el docente, en diferentes situaciones comunicativas, con variados propósitos y soportes (digitales y en papel).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>COMPROMISO Y COLABORACIÓN</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar de forma colaborativa en la lectura y escritura, mediada por el docente, de palabras, oraciones, y diferentes tipos de textos con variados propósitos comunicativos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

# Contenidos e indicadores de logro

| <span style="font-size: 1.2em;">&gt;</span> <b>Bloque: Oralidad</b>                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Indicadores Sala de 4 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Indicadores Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso del lenguaje oral como medio para establecer relaciones interpersonales, expresar necesidades, emociones, ideas, resolver conflictos y compartir experiencias. (En articulación con <b>Educación Sexual Integral</b>, <b>Educación Ambiental</b> y <b>Juego</b>).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en los intercambios orales, respondiendo y formulando preguntas con ayuda del docente.</li> <li>Expresa en palabras sus necesidades, emociones y opiniones en los intercambios con pares y adultos, en diversos contextos comunicativos.</li> </ul>                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Inicia y sostiene conversaciones por períodos cada vez más prolongados.</li> <li>Utiliza el lenguaje con diversos propósitos (pedir, regular la conducta, imaginar, expresar ideas, necesidades, emociones) al interactuar con pares y adultos, en diversos contextos comunicativos.</li> </ul>                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Valoración y respeto por las opiniones, los puntos de vista y las variedades lingüísticas de los pares y docentes. (En articulación con <b>Educación Sexual Integral</b> y <b>Educación Ambiental</b>).</li> </ul>                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escucha y participa en conversaciones grupales con respeto por las distintas formas de hablar y expresarse.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce, respeta y valora los aportes de diferentes interlocutores y la diversidad lingüística de la sala.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en conversaciones grupales y formulación de preguntas y respuestas relacionadas con el tópico de la conversación. (En articulación con <b>Educación Sexual Integral</b>, <b>Educación Ambiental</b> y <b>Juego</b>).</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mantiene con frecuencia los turnos en los diálogos y sostiene el tópico de una conversación.</li> <li>Responde preguntas relacionadas con el tema abordado en las conversaciones.</li> </ul>                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escucha a los demás y respeta los turnos en los diálogos.</li> <li>Aporta información y responde preguntas en consonancia con la temática.</li> <li>Formula preguntas para solicitar información y/o expandir su conocimiento sobre un tema abordado en la sala.</li> </ul>                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso del vocabulario y de la forma discursiva en relación con la situación comunicativa.</li> <li>Uso de palabras y frases relacionadas con el entorno cercano, la vida cotidiana y temas abordados en la sala. (En articulación con <b>Educación Sexual Integral</b>).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue y comienza a utilizar de manera consistente algunas formas discursivas como el relato de rutinas, de experiencias personales, noticias, reglas de la sala, y/o instrucciones, con o sin orientación del docente, en diversas situaciones.</li> <li>Utiliza el vocabulario aprendido al volver a contar un relato o recuperar información sobre un tópico aprendido.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Distingue y utiliza distintas formas discursivas en la oralidad, como el relato de experiencias personales, noticias, cuentos, reglas e instrucciones.</li> <li>Varía la selección de palabras, incorporando sustantivos, adjetivos, adverbios temporales para intentar adecuar el mensaje.</li> <li>Narra un relato leído previamente por el docente y recupera la información sobre un tópico abordado, utilizando el vocabulario nuevo.</li> </ul> |

| <span style="font-size: 1.2em;">➤</span> <b>Bloque: Oralidad</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                                                                                      | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender de consignas, órdenes e instrucciones verbales complejas en diferentes tareas y juegos. (En articulación con <b>Educación Sexual Integral</b>, <b>Educación Ambiental</b>, <b>Educación Digital</b> y <b>Juego</b>).</li> </ul> <p><b>ESI</b><br/><b>EAM</b><br/><b>ED</b><br/><b>JGO</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Responde a la secuencia de pasos cuando se brindan instrucciones con orientación del docente.</li> <li>Recupera reglas en nuevas situaciones, por ejemplo, para volver a jugar un juego de mesa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sigue instrucciones y consignas de manera precisa para la realización de diferentes tareas.</li> <li>Recupera oralmente y de forma autónoma secuencias de pasos para realizar una tarea o actividad.</li> </ul>                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Producción de relatos de experiencias, comentarios, exposiciones, descripciones, argumentaciones y guiones para juegos de dramatización. (En articulación con <b>Juego</b>, <b>Educación Sexual Integral</b> y <b>Educación Ambiental</b>).</li> </ul> <p><b>JGO</b><br/><b>ESI</b><br/><b>EAM</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Narra una experiencia personal y/o evento ocurrido de manera organizada, con orientación del docente.</li> </ul>                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza estructuras gramaticales adecuadas a lo que quiere expresar.</li> <li>Narra eventos y/o experiencias personales recuperando la secuencia de acciones de manera ordenada mediante el uso de conectores temporales y causales.</li> <li>Expresa sus ideas, describe objetos o sucesos y participa en el guion de las dramatizaciones utilizando las estructuras discursivas adecuadas.</li> </ul> |

| <span style="font-size: 1.2em;">➤</span> <b>Bloque: Precursores y sistema de escritura</b>                   |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                   | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender de que la escritura comunica significados.</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce que, donde hay escritura, "dice algo" que se puede leer. Por ejemplo, hace que lee o solicita al docente que lea.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Solicita al docente la lectura de un libro seleccionado para buscar información o para disfrutar de un cuento.</li> <li>Escribe palabras o solicita al docente que escriba en situaciones de juegos y en actividades de la sala.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento del uso y las convenciones de la escritura.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Toma un libro y/o cuaderno y da vuelta las páginas de una hoja a la vez.</li> </ul>                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Da vuelta las páginas de un libro de manera consecutiva.</li> <li>Reconoce la orientación de la escritura: izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.</li> <li>Comienza a utilizar el renglón para escribir.</li> </ul>                   |

| <span>➤</span> <b>Bloque: Precursores y sistema de escritura</b>                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento de rimas, sílabas y fonemas en la oralidad (conciencia fonológica) a través de actividades lúdicas, en distintos soportes, dispositivos y formatos. (En articulación con <b>JGO</b> y <b>ED</b> con <b>Juego y Educación Digital</b>).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce palabras que riman en el discurso oral con la orientación del docente y el apoyo de imágenes.</li> <li>Identifica sílabas iniciales y finales que suenan igual entre palabras, guiado por el docente.</li> <li>Identifica el sonido vocálico inicial de algunas palabras.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce palabras que riman en el discurso oral con o sin el apoyo de imágenes.</li> <li>Empareja palabras que comienzan o terminan con el mismo sonido, guiado por el docente.</li> <li>Comienza a identificar y recuperar de manera consistente los sonidos de las vocales y de algunas consonantes que se pueden prolongar.</li> <li>Reconoce y cuenta fonemas en palabras de una y dos sílabas (como sol, sal, oso) con guía del docente.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento de la relación entre sonidos y letras.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce los sonidos de algunas vocales y conoce la correspondencia con las letras que las representan en la escritura.</li> </ul>                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comienza a establecer la correspondencia entre los sonidos de las vocales y de algunas consonantes con la letra que representa a cada uno.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Trazado convencional de letras.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se inicia en el trazo de las letras con la orientación correcta, aunque cometa errores o el trazo no sea sistemático.</li> </ul>                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escribe letras de forma convencional, con la orientación correcta y en una hoja con renglones.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Escritura del nombre propio y de palabras de 3 o 4 fonemas en variadas situaciones comunicativas. (En articulación con <b>ESI</b> y <b>ED</b> con <b>Educación Sexual Integral y Educación Digital</b>).</li> </ul>                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escribe su nombre y/o alguna palabra de memoria y/o a partir de un soporte visual en sus producciones gráficas, juegos y otras situaciones de aprendizaje.</li> </ul>                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escribe su nombre sin soporte visual, en sus producciones gráficas, juegos y otras situaciones de aprendizaje.</li> <li>Escribe palabras de 3 o 4 fonemas utilizando su conocimiento de las correspondencias entre sonidos y letras.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento del nombre propio y lectura de palabras de estructura fonológica simple.</li> </ul>                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce su nombre escrito en una etiqueta o cartel.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Avanza en la lectura de palabras simples como “oso”, “sal” con ayuda del docente.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

| <span style="font-size: 1.2em;">➤</span> <b>Bloque: Comprensión de textos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participación activa en diálogos durante la lectura que hace el docente de textos de diferentes géneros literarios (como fábulas, cuentos, poemas, canciones, entre otros) en distintos soportes, dispositivos y formatos. (En articulación con <b>ED</b> Educación Digital).</li> <li>▪ Recuperación de información explícita e implícita de los textos. (En articulación con <b>EAM</b> Educación Ambiental).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responde oralmente preguntas sobre los personajes, los problemas y los eventos de los relatos que se leen en la sala, con o sin apoyo de ilustraciones y orientación del docente.</li> </ul>                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responde y formula preguntas durante los intercambios sobre la información de un texto leído por el docente.</li> <li>▪ Responde oralmente preguntas abiertas empleando estructuras oracionales completas sobre el contenido de los textos leídos: qué, quién, dónde, cuándo, por qué, para qué, cómo.</li> </ul>                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento de relaciones entre la información que brindan los textos narrativos y explicativos y los conocimientos previos, a fin de profundizar en la comprensión.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciona la información de los textos con sus experiencias previas a partir de las preguntas que realiza el docente.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participa en el diálogo anterior y posterior de una lectura relacionando la información de los textos con sus conocimientos previos, y experiencias cotidianas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprensión guiada de cuentos y fábulas. (En articulación con <b>JGO</b> Juego y <b>ESI</b> Educación Sexual Integral).</li> <li>» Reconocimiento de los personajes y eventos principales de los textos narrativos.</li> <li>» Comprensión de las intenciones de los personajes de los cuentos.</li> <li>» Reconocimiento de la estructura básica de los cuentos (primero, después, finalmente).</li> <li>» Descripción de las ilustraciones de los libros en relación con la historia.</li> <li>▪ Comprensión guiada de textos no literarios (expositivos, narrativos e instructivos). (En articulación con <b>ESI</b> Educación Sexual Integral, <b>EAM</b> Educación Ambiental y <b>JGO</b> Juego).</li> <li>▪ Relato de experiencia personal, notas de enciclopedia, fascículos informativos, noticias, cartas, reglas de juego, reglamentos, recetas, normas de convivencia, etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Narra un cuento que ha escuchado leer en reiteradas ocasiones, con apoyo de las ilustraciones y orientación del docente.</li> <li>▪ Responde preguntas y/o realiza comentarios sobre las características y acciones de los personajes.</li> <li>▪ Relaciona las imágenes con la información del texto para responder preguntas y realizar comentarios.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Narra de manera organizada y clara un cuento que ha escuchado leer, recuperando eventos centrales en la secuencia temporal presentada en el texto, con y sin apoyo de las ilustraciones.</li> <li>▪ Realiza comentarios sobre las características, motivaciones, planes y acciones de los personajes.</li> <li>▪ Integra en sus relatos información del texto leído y de las imágenes que lo acompañan.</li> </ul> |

| <span style="font-size: 1.2em;">➤</span> <b>Bloque: Comprensión de textos</b>                                      |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                         | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                                                     | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende algunas características de animales, vegetales o fenómenos naturales a partir de la lectura que realiza el docente de textos o párrafos descriptivos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recupera en las interacciones la información sobre un tema investigado a partir de la lectura de textos explicativos.</li> </ul>                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliación del vocabulario a partir de la lectura de los textos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Incorpora vocabulario nuevo a partir del trabajo con los textos y la guía del docente.</li> </ul>                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica palabras nuevas en un texto leído por el docente y solicita información para entender el significado y/o clarificar el sentido y el uso.</li> </ul> |

| <span style="font-size: 1.2em;">➤</span> <b>Bloque: Producción escrita</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                                                     | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de la escritura con diversos propósitos comunicativos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Propone al docente escribir palabras o frases con diversos propósitos: invitar, recordar, disfrutar, compartir experiencias, rotular, etc.</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Propone y participa en la escritura a cargo del docente de textos con diversos propósitos: invitar, recordar, disfrutar, compartir experiencias, rotular, etc.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Escritura colaborativa de textos no literarios ya abordados en la oralidad (expositivos, narrativos e instructivos). Dictado al docente de: relato de experiencias personales, noticias, cartas, carteles de difusión, reglas de juego, reglamentos, recetas, publicidades, etc. (En articulación con <b>Educación Sexual Integral</b>, <b>Educación Ambiental</b> y <b>Juego</b>).</li> <li>Participación en situaciones de escritura de textos literarios. Dictado al docente de: rimas, adivinanzas, canciones breves. (En articulación con <b>Juego</b>).</li> <li>Reescritura de cuentos o episodios de cuentos leídos por el docente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aporta sus ideas y realiza comentarios referidos al contenido durante la escritura de textos breves a cargo del docente (por ejemplo, descripción de imágenes).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en la planificación y generación de ideas durante la escritura colaborativa de textos breves (narrativos, instructivos y expositivos), respondiendo preguntas del docente.</li> <li>Intercambia ideas con sus compañeros y con el docente sobre el vocabulario y el contenido.</li> <li>Recupera palabras e ideas sobre un tema para colaborar en la redacción de un texto dictado al docente.</li> </ul> |

**ESI**

**EAM**

**JGO**

**JGO**

➤ **Bloque: Producción escrita**

| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                                                                                              | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escritura colaborativa de palabras y oraciones.</li> <li>▪ Dictado al docente de palabras y oraciones para describir eventos, seres vivos, objetos y personajes (en relación con los textos literarios que se han escuchado leer o creados entre compañeros).</li> <li>▪ Reflexión sobre aspectos básicos de los géneros y revisión colaborativa de los textos (por ejemplo, organización de la información, vocabulario y uso de algunos conectores).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dicta al docente palabras y comienza a estructurar oraciones sencillas para colaborar en la escritura de textos breves, como descripciones de personajes, seres vivos, objetos y/o escenas de cuentos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dicta al docente palabras y oraciones para colaborar en la escritura de textos literarios y no literarios.</li> <li>▪ Participa en la revisión colaborativa del texto respondiendo preguntas del docente para incorporar vocabulario específico y revisar las estructuras de las oraciones.</li> </ul> |



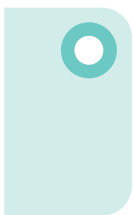
## Orientaciones para la enseñanza

Los niños aprenden en situaciones de interacción social con adultos que actúan como mediadores y facilitadores de la construcción de los conocimientos. Un niño puede mejorar la manera en que resuelve un problema o una actividad con la guía y el apoyo de personas más competentes, ya sean adultos u otros niños.<sup>1</sup> Lo que puede hacer con ayuda, eventualmente podrá hacerlo de forma autónoma en el futuro, una vez que incorpore las estrategias y los conocimientos. En este sentido, el tipo y la calidad de las intervenciones del docente y el nivel de dificultad de las actividades que propone son clave para el aprendizaje de los alumnos.

Las propuestas deben adecuarse a las posibilidades cognitivas de los niños, es decir, que no deben ser ni muy fáciles ni demasiado difíciles, dado que en ambas situaciones no lograrán adquirir nuevos aprendizajes. Por tal razón, resulta imprescindible evaluar el nivel de habilidades y conocimientos de los alumnos para ajustar el apoyo que se les brinda de acuerdo con su desempeño. A medida que logren una mayor autonomía en el desarrollo de las tareas, el acompañamiento del docente irá disminuyendo.

A continuación, se desarrollan propuestas didácticas y estrategias metodológicas a modo de orientaciones para enseñar los contenidos de los distintos bloques.

En el bloque **Oralidad**, los intercambios orales son esenciales en el ámbito institucional porque a través de ellos se llevan a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



El momento de la ronda de intercambio grupal es una práctica comunicativa privilegiada en la que se fomenta la conversación entre niños y docentes para compartir experiencias personales, pensamientos, vivencias y emociones en un clima respetuoso de escucha, empatía y valoración de cada miembro del grupo.

Contribuye al desarrollo de las habilidades de participación y a la socialización, al mismo tiempo que favorece la construcción de la identidad individual y grupal. Las narraciones de experiencias personales son las primeras formas discursivas que se desarrollan y se van enriqueciendo con la interacción social y el andamiaje de los adultos. El docente es quien organiza el momento de la ronda, establece los turnos, etc., siendo su intervención un aspecto esencial en el desarrollo de las habilidades discursivas.

Al principio, los niños suelen mencionar los hechos más importantes de sus experiencias como, por ejemplo, “me caí en la plaza con una piedra”. El docente interviene de diversas maneras según las estrategias que implementa. Por ejemplo, pregunta por la información que falta en el relato (“¿Cuándo te caíste en la plaza?, ¿con quién estabas?”); agrega elementos que son importantes para que se pueda comprender la idea (el docente comenta: “Te caíste porque te tropezaste con una piedra”); expande o procura que ellos amplíen la información que proporcionan (“¿Y cómo pasó? ¿Qué estabas haciendo antes de tropezar con la piedra?”). También retoma las palabras de los niños reformulando las emisiones para que las oraciones estén bien organizadas y se proporcione toda la información (dirigiéndose a todo el grupo: “¿Escucharon? Ayer, Martín fue a la plaza. Cuando estaba persiguiendo una paloma se tropezó con una piedra y se cayó”). En la misma línea, sostiene y guía el razonamiento de los niños para facilitar la formación de conceptos, realizando preguntas y brindando explicaciones acerca de los objetos, juegos y hechos de los cuales se habla en el grupo. Gracias a estas intervenciones, los niños adquieren formas y estructuras

<sup>1</sup> La distancia entre lo que pueden hacer los niños por sí mismos y lo que pueden lograr con ayuda de otra persona más competente se denomina *zona de desarrollo próximo*. Es un concepto clave de la teoría sociocultural creado por el psicólogo ruso Lev Vygotski (1988) en la que se resalta la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños.

lingüísticas que les posibilitarán, gradualmente, producir relatos completos y coherentes de tal forma que otras personas, que no vivieron su experiencia, puedan comprenderlos.

Además de estos intercambios, se generan otras instancias de conversación grupal en torno a algún tema específico, como una salida didáctica, la visita de un familiar o de un escritor al establecimiento, algún problema que haya surgido entre los compañeros, contenidos de otros ejes de experiencias; todas son oportunidades para utilizar el lenguaje con diversos propósitos (satisfacer necesidades, solucionar problemas, solicitar información, describir objetos y sucesos, explicar, proponer acuerdos, narrar, imaginar situaciones fantásticas o realistas, dar o seguir instrucciones, etc.) y, en paralelo, promover el desarrollo lingüístico y la reflexión implícita sobre el contenido gramatical de las emisiones. En esas instancias los niños comprenden y producen oraciones de variada complejidad gramatical, reflexionan y valoran la diversidad lingüística de su entorno, y adecúan las palabras, la entonación y la gestualidad al componer oraciones según los requerimientos de la situación de enunciación, entre otras cosas.

Para abordar la producción oral, también es posible trabajar el discurso descriptivo dirigiendo la atención de los niños a las características de los objetos, las personas y lugares que mencionan en sus relatos. Para continuar desarrollando este tipo de discurso, se propone ofrecer juegos como el “Veo, veo” y “El detective” o la actividad “Muestro y cuento”, en la que los niños llevan un objeto de su preferencia al jardín para contar a sus compañeros de qué se trata y el motivo de su elección. Estos son propicios para enseñar a identificar y enunciar las características de los objetos partiendo de los rasgos perceptivos y de su funcionalidad, comentando entre todos a partir de la observación guiada por el docente. Como es una tarea desafiante en estas edades, los ayuda con las primeras preguntas, resaltando algunos aspectos relevantes del objeto, y estableciendo relaciones entre categorías (por ejemplo, ¿es un elemento de la sala?, ¿es un útil escolar?, ¿es un juguete?, etc.).

En otras actividades se pueden plantear, por ejemplo, situaciones en las cuales los niños deban formular o seguir instrucciones de pocos pasos para la realización de una tarea (por ejemplo, indicar los pasos para preparar una chocolatada o para armar una torre con bloques de distintos tamaños o formas) o explicar, con andamiaje docente y a partir de las propias palabras, reglas de juegos muy familiares, como la mancha o las escondidas. Puede sumarse a este último punto la elaboración grupal, guiada por el docente, de las normas de convivencia, reglas de la biblioteca, normas y pautas de uso para el cuidado de dispositivos tecnológicos escolares, partiendo de preguntas que lleven a los niños a plantearse la necesidad de ordenar el funcionamiento de la sala.

El docente también puede planificar juegos para que los niños aprendan a formular distintos tipos de preguntas: abiertas (qué, quién, cuándo, dónde) o a elaborar respuestas con diferentes estructuras (afirmativas, negativas, etc.), para obtener y dar determinada información. Al igual que en las actividades anteriores, el docente les brindará apoyo modelando algunas preguntas, brindando ejemplos, reelaborando respuestas, etcétera.

En el bloque **Precursores y sistema de escritura**, como ya se señaló en el inicio del apartado, es imprescindible que el Nivel Inicial fomente el desarrollo de habilidades precursoras del aprendizaje lector.

Aprender a leer y a escribir requiere tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos y que esos sonidos están representados por las letras. La habilidad que permite reconocer los sonidos que se articulan en las palabras se conoce como conciencia fonológica. Se trata de una habilidad precursora ya que, al poder identificar los sonidos de las palabras, permite avanzar con facilidad en el establecimiento de las correspondencias entre sonidos y letras. Para ello, se sugieren actividades de conciencia fonológica que ayudan a los niños a prestar atención a los sonidos

de las palabras y no solo a sus significados. Dichas actividades pueden realizarse *ad hoc* o bien pueden generarse en el marco de proyectos, unidades didácticas, actividades cotidianas y/o secuencias didácticas, aunque, para ello, es esencial tomar en cuenta la progresión, por el nivel de dificultad que implica cada tipo de propuesta.

En un primer momento, se pueden ofrecer actividades de sensibilidad fonológica con segmentos amplios de habla; por ejemplo, planificar diversas actividades lúdicas para que los niños reconozcan y produzcan rimas, como inventar versos con palabras que rimen con los nombres; aprender canciones y sustituir los finales de los versos; escuchar y repetir poesías completando los versos con las palabras que omite el docente.

Todas son oportunidades para prestar atención a los sonidos, en la medida en que se prevean y realicen con continuidad y frecuencia.

Otra opción para que los niños jueguen con los sonidos es cantar una canción breve o recitar una poesía, primero de forma correcta y luego con la “a”, con la “e” y así con el resto de las vocales (por ejemplo, “La mar estaba serena... la mar estaba sarana...”). Luego se propone seguir con el trabajo con sílabas. En esta instancia, se plantean juegos en los cuales se dan saltos o se palmean las sílabas de las palabras que designan los dibujos que van sacando de una bolsa; se puede utilizar un títere de un conejo o canguro que modele cómo realizar la segmentación y también los ayude en la actividad. Para identificar palabras que comienzan con la misma sílaba, el docente, por ejemplo, dispone diferentes objetos o imágenes por la sala y propone el juego “Viene un barco cargado de... MA” y todos buscan los que corresponden.

El reconocimiento de la sílaba final se puede trabajar, por ejemplo, con un dominó con fichas que contengan dibujos para que pongan juntos los que tienen la misma sílaba (por ejemplo, si tienen una ficha con un dibujo de una MESA podrán juntarla con una ficha que contenga un dibujo de un SAPO).

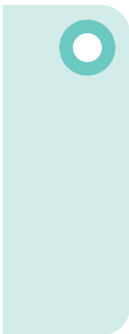
Más adelante, el desafío se incrementa con la identificación del sonido inicial y final de palabras orales. Para el desarrollo de estas actividades, se puede jugar, por ejemplo, a juntar imágenes de palabras que comienzan con el mismo sonido (dibujo de OSO con dibujo de OJOTA, o dibujo de MONO con dibujo de MATE), o buscar en una lámina (preparada con antelación) animales u objetos cuyos nombres empiecen o terminen con el mismo sonido. También es común el uso de “loterías” en las cuales los chicos tienen cartones con imágenes, el docente va sacando otras imágenes de una bolsa y los chicos tienen que marcar en su tablero aquellas que representan palabras que empiecen con el mismo sonido que la que sacó el docente (por ejemplo, el docente saca una imagen de SAL y los niños tienen que marcar las imágenes de SERPIENTE o SOPA).

Identificar el sonido inicial y final de las palabras es una tarea más compleja para los niños que identificar rimas o sílabas, por lo cual se comienza jugando con los sonidos iniciales vocálicos que son más fáciles de distinguir y se continúa con los sonidos consonánticos continuos (M, S, L, los que “se pueden estirar”). Es importante utilizar siempre ilustraciones para ayudarlos a retener las palabras en la memoria mientras realizan la actividad. Para introducir el trabajo con la conciencia fonémica (la conciencia de cada sonido individual que compone las palabras), el docente puede valerse de un títere o muñeco que se caracterice por enlentecer el habla para modelar la acción de prolongar los sonidos (fonemas) e identificarlos. Podría ser un robot, una tortuga, un extraterrestre u otro personaje que hable “estirando” los sonidos. En diferentes situaciones lúdicas, se invita a los niños a imitar al personaje; por ejemplo, se proponen juegos en

los que tendrán que “atrapar los sonidos de las palabras”. Para hacer esta actividad, se realiza en unos casilleros pegados o dibujados en el pizarrón de la sala junto al dibujo que representa la palabra; el docente muestra cómo coloca una marca en cada casillero a medida que va diciendo cada sonido. Se puede utilizar un tren con vagones con el personaje que transporta algún elemento u otra idea que el docente quiera desarrollar, siempre teniendo en cuenta el objetivo de enseñar a separar y contar los sonidos. Es importante comenzar con palabras de tres fonemas (pero de dos sílabas como *oso*, *ola*, *uno*) y en las que las consonantes sean continuas (m, s, l, n, d). Luego de que los niños consoliden este aprendizaje, se puede continuar con palabras de cuatro y cinco fonemas.

Una vez que los alumnos aprendieron a segmentar palabras con sílabas simples (como *ola*, *oso*, *uno*), se colocan o escriben las letras que representan cada uno de los sonidos, enseñando su relación. Para la enseñanza de las correspondencias entre los sonidos y las letras que los representan, también es posible proponer multiplicidad de juegos y actividades orales, gráficas y en formato papel o digital, similares a las que se propusieron para trabajar la conciencia fonológica pero, esta vez, incluyendo las letras. Una posible progresión para presentar las correspondencias es primero trabajar las vocales y luego las consonantes cuyos sonidos se pueden prolongar y que son más frecuentes (como la l, m, n, s).

A medida que avanzan en el conocimiento de las correspondencias y en el desarrollo de habilidades de análisis fonológico, se puede proponer la escritura de las palabras con dos sílabas de estructura fonológica simple (consonante-vocal, consonante-vocal, como LUNA). Para que los niños tengan muchas oportunidades de practicar la segmentación y escritura de palabras, se sugieren actividades individuales para las cuales se distribuyen en las mesas hojas o cartones con casilleros, fichas o tapitas, diferentes ilustraciones de objetos o animales, letras móviles, y lápices que utilizarán los niños con la guía del docente.



El docente guía la escritura o el armado de las palabras prolongando los sonidos y mostrando a los niños las correspondencias si no las recuerdan. En un momento posterior, leerán junto con el docente esas palabras y otras más formadas por sílabas directas (consonante-vocal) y letras que hayan aprendido. Esta habilidad para analizar las palabras, reconocer los sonidos y establecer la relación con las letras se conoce como estrategia analítica.

Si bien en un principio muchos niños pueden conocer algunas palabras de memoria o escribir a partir de un soporte visual, consolidar las estrategias de análisis permite avanzar en la lectura y la escritura de palabras nuevas.

Resulta fundamental, al mismo tiempo, que los niños adquieran habilidades de trazado de letras. Con tal fin, necesitan desarrollar la grafomotricidad indispensable para aprender los movimientos implicados en la correcta direccionalidad de los trazos. Por este motivo, se hace necesario brindar actividades para que ejerciten las habilidades motoras implicadas en los diferentes tipos de grafismos que servirán de apoyo a la escritura de las letras. La enseñanza de esta habilidad debe ir acompañada del reconocimiento del sonido que representa cada letra para que aprendan, al mismo tiempo, las correspondencias. Se pueden utilizar diferentes materiales y elementos que proporcionan información sensorial táctil necesaria para ir interiorizando la forma y los movimientos que requiere el trazado de cada una. En un momento posterior, se realizarán propuestas para la enseñanza y práctica del trazado con lápiz.

La enseñanza de las correspondencias letra-sonido se realiza también en situaciones lúdicas en las que el objetivo es que los niños relacionen el sonido inicial del nombre de un dibujo o de un objeto con la letra que lo representa. El abecedario colgado en la pared con dibujos de referencia es un recurso útil al cual pueden apelar cuando se realizan estas actividades y otras de producción escrita.

En el bloque **Comprensión de textos**, las situaciones de lectura tienen una presencia frecuente en la sala y desempeñan un papel relevante en el desarrollo integral de los niños. No solo mejoran las habilidades lingüísticas y de comprensión, sino que también despiertan su curiosidad, estimulan su creatividad y fortalecen su vínculo con los adultos y sus compañeros. Estas situaciones comprenden una variedad de actividades y enfoques que se hacen presentes en los diferentes ejes de experiencias y transversales.

En el caso del eje de Lenguaje, se propone un método de lectura en voz alta que permite a los docentes abordar, de manera sistemática, la comprensión de textos. Se denomina *lectura dialógica o interactiva* y es una propuesta que, a diferencia de otros modos de lectura, supone un diálogo entre el que lee y el que escucha y que involucra activamente a los niños en ese proceso, para que se familiaricen tempranamente con el uso de las estrategias que emplea un lector para comprender los textos.

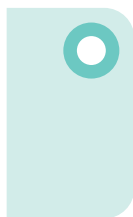
En esta instancia, antes de la lectura, el docente busca que los niños activen los conocimientos y experiencias relacionados con el tema de la lectura, sin anticipar el argumento, cuando se trata de un texto narrativo, o los datos específicos, cuando se trata de un texto informativo, y enseña palabras que podrían desconocer. De esta manera, construyen el contexto cognitivo desde el cual comprenderán los textos. Así, por ejemplo, en un cuento sobre una niña traviesa que visita una granja, el docente preguntará si saben qué es una travesura, si alguna vez hicieron una, también si fueron a una granja, cómo es, qué se hace en ese lugar, qué animales hay, dónde duermen, etcétera.

Durante la lectura en voz alta y mientras muestra las ilustraciones de los textos (si es que tienen), el docente hace pequeñas pausas para dialogar con los niños su contenido (explica palabras o frases complejas, hace preguntas para promover la realización de inferencias, etc.).

Las breves pausas durante la lectura sirven también para retomar las ideas principales, enseñar conceptos y palabras nuevas o realizar preguntas para que los niños relacionen la información con los conocimientos previos. Ello les permitirá completar la información que no aparece en el texto y entender así las relaciones causales y temporales que explican las acciones de los personajes, cuando se trata de un texto narrativo, o las relaciones entre los conceptos, en uno explicativo. De este modo, con el andamiaje del docente, los niños van construyendo ideas sobre las partes del texto que irán integrando hasta construir una representación completa de su significado.

Después de la lectura, se espera que el docente realice preguntas para guiar la reconstrucción del texto haciendo hincapié, en el caso de los cuentos, en los eventos y cómo se relacionan entre sí, y también propicie la reflexión sobre las intenciones, pensamientos y sentimientos de los personajes articulando, en algunas ocasiones, temas relacionados con Educación Sexual Integral tales como la amistad, la familia y el respeto y la valoración de la diversidad, entre otros. De esta forma, se procura que los niños consoliden la comprensión, usen el vocabulario nuevo y relacionen el texto leído con otras lecturas o experiencias.

En un momento posterior, puede proponer a los niños dramatizar el cuento, renarrarlo a partir de imágenes y/o dibujar el personaje principal, el lugar donde ocurre la acción o algún evento en particular del cuento, actividades en las que podrán continuar desarrollando el proceso de comprensión del texto con la colaboración de los pares y el docente.



A partir de la lectura dialógica, es posible abordar, además de cuentos, otros tipos textuales. Para buscar información, y en el marco de diversos proyectos de ciencias, se puede plantear la lectura compartida de textos expositivos con distintos tipos de estructuras.

Por ejemplo, para buscar información sobre el planeta Tierra, se lee un texto que enumera las características distintivas (en este caso, la Tierra es un planeta sin luz propia, es el tercer planeta desde el Sol, es un planeta formado por 3 capas, etc.), o para comparar dos tipos de animales (por ejemplo, los que nadan y los que vuelan) se propondrá la lectura dialógica de un texto expositivo en el cual se va describiendo algún objeto, animal, etc. y se contrapone con las características del animal con el cual se compara. Para apoyar este trabajo de comprensión, se puede proponer luego de la lectura el armado de “afiches” con las características de cada tipo de animal. De este modo, también se trabaja de manera implícita con la estructura de cada tipo de texto.

Resulta necesario establecer algunos criterios para la selección de los textos a trabajar en las salas. Es importante que las instancias de lectura dialógica tengan desafíos para la comprensión, es decir, si se trata de textos narrativos, que cuenten una historia en la cual haya que inferir información, aprender el significado de palabras desconocidas y establecer relaciones causales entre los hechos. Para trabajar con narraciones es importante elegir textos bien estructurados, en los cuales los hechos se narren siguiendo un orden temporal, como se presentan en las narraciones de organización típica.

Las partes que integran una narración canónica poseen:

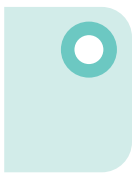
- Una escena inicial en la cual se introduce al protagonista y se presenta la información acerca del contexto social, físico y temporal en la cual transcurre la historia.
- Un evento inicial, es decir, una acción, evento o suceso que causan una respuesta del protagonista.
- La presentación de una respuesta interna que es la emoción, cognición y/o propósito del protagonista.
- Los intentos del protagonista para volver al equilibrio inicial.
- Las consecuencias (logro o fracaso) tras los intentos del protagonista.
- La reacción que constituye la emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito.

Por otra parte, como ya se señaló, los textos expositivos resultan más difíciles de comprender dado que presentan al lector información nueva sobre un tema. Para facilitar la comprensión en las salas, resulta fundamental seleccionar aquellos que presenten una estructura clara y ordenada. Esto se puede ver en distintas características de los textos:

- El comienzo del texto o el título expresa claramente de qué se trata el texto.
- La información que se da primero es la más importante.
- Dentro del texto, no se cambia bruscamente la temática que se viene tratando.
- Posee un número acotado de nuevas ideas.

En este marco, es fundamental que los docentes lean los textos atentamente antes de leerlos a los niños. Esto es importante porque leer en voz alta un texto, aun para los lectores más avezados, resulta complejo. La lectura debe ser clara, precisa y tener la entonación adecuada, lo que requiere de cierta práctica. Asimismo, la lectura que hace el docente para sí le permite identificar las palabras que pueden resultar desconocidas para los niños, determinar qué información está implícita y pensar con qué tipo de datos se pueden completar, identificar qué relaciones es necesario hacer, etcétera.

El bloque **Producción escrita** se centra en la oportunidad de que los chicos aprendan a producir distintos tipos de textos; para ello, es importante plantear una progresión sistemática y organizada a partir de diversas propuestas. Una forma de organizar el abordaje es a partir de los distintos “géneros textuales”. Cada vez que se usa el lenguaje para comunicar, ya sea de forma oral o escrita, se producen textos que tienen una función específica, que se enmarcan en un contexto particular.



La capacidad de comprender y producir diferentes formas discursivas (narración, argumentación, descripción, explicación) se desarrolla desde temprana edad, cuando los niños dialogan con los adultos y niños mayores que sostienen y orientan sus relatos.

Estas formas discursivas se hacen “reales” y concretas en distintos géneros, los cuales son productos histórico-culturales que surgen a partir de las diferentes formas de comunicación, y pueden variar de una época a otra o entre distintas comunidades.

- Una publicidad, una mamá que le explica a su hijo por qué no puede hacer algo son ejemplos de textos argumentativos (se dan argumentos).
- Los cuentos clásicos, una novela, un relato de experiencia personal son ejemplos de géneros narrativos (se narra algo).
- Un texto sobre la vida de un animal, una conferencia de un científico, un texto escolar sobre las células son ejemplos de textos expositivos (se explica algo o se exponen ideas).
- Una receta de cocina, las reglas de un juego, las instrucciones de uso de una TV son textos instructivos (dan instrucciones para algo).

En las situaciones de producción de textos, en primer lugar, los docentes, junto con los niños, planifican lo que van a escribir, es decir, piensan el propósito, el destinatario, el contenido, cómo organizar la información, etcétera.

Mientras el docente va redactando el texto que le dictan los niños, va mostrando que, a medida que se escribe, hay que ir revisando y corrigiendo. Al mismo tiempo, orienta la atención hacia las convenciones de la escritura (direccionalidad, posición de las letras y separación entre palabras), el uso de los signos de puntuación, el uso de conectores o nexos que unen las oraciones o las partes del texto (pero, como, cuando, porque), la manera en que se mantienen los tiempos verbales y la persona gramatical durante todo el texto.

Una vez que se termina de redactar, el docente relee el texto para revisar grupalmente la escritura, atendiendo a la cohesión y la coherencia. Durante este proceso realiza preguntas a los niños que los llevan a pensar si el lector entenderá el mensaje, si el tipo de lenguaje que emplearon se adecuaba al propósito y al formato del texto que deseaban escribir, etcétera.

Los propósitos con los que se componen textos en la sala son variados y se piensan en forma colaborativa entre los niños y su docente. Estos dependen del contexto en que se genera la propuesta de escritura y que pueden vincularse con otros ejes de experiencia. Por ejemplo, si se

encuentran diseñando una campaña para el cuidado del agua en el establecimiento, a partir de una situación problemática que identificaron en el marco de un proyecto de Educación Ambiental, investigan sobre el tema y piensan cómo la escritura puede ayudarlos a comunicar un mensaje. Si elaboran un texto explicativo para informar a los padres, niños y docentes sobre el tema, pueden colocarlo en la cartelera de la entrada a la institución y/o enviar copias en el cuaderno de comunicaciones para las familias.



La participación asidua de los niños en situaciones de escritura de textos con el andamiaje y el apoyo de adultos alfabetizados les permite, a pesar de que todavía no sean escritores autónomos, adquirir diversas habilidades y conocimientos que les servirán en un futuro para producir textos escritos de calidad.

Para que los alumnos avancen progresivamente en la oralidad, la adquisición del sistema de escritura, y la comprensión y producción de textos orales y escritos, es necesario que la planificación de la enseñanza considere los siguientes criterios:

- **Diversidad y simultaneidad:** implica propiciar numerosas situaciones para que los niños puedan hablar y escuchar en actividades grupales y/o en instancias de conversaciones individuales con el docente; proveer diferentes tipos de textos para leer y escribir a través del docente, con variados propósitos comunicativos. Supone también familiarizarlos con las distintas estrategias que debe poner en marcha una persona tanto para comprender un texto como para producirlo, con los diferentes tipos de discurso, propósitos comunicativos, y destinatarios de los mensajes. Asimismo, la diversidad se refiere a las distintas modalidades organizativas en las cuales se estructuran las propuestas de enseñanza (actividades habituales, unidades didácticas, secuencias didácticas, proyectos) y a la organización de la clase (grupo completo, en pequeños grupos o individual). Para que en la planificación sea posible atender al criterio de diversidad, es necesario articularlo con el de simultaneidad: se llevarán a cabo propuestas de manera simultánea en un mismo período. Por ejemplo, en una misma semana, se destinan espacios focalizados en el sistema de escritura y otros en la lectura y producción de textos a través del docente; en algunos casos, el docente modela las habilidades y en otros espacios, los niños participan de situaciones de práctica guiada.
- **Continuidad y progresión:** refiere a garantizar que se trabajen las habilidades cognitivas y lingüísticas implicadas en la producción y comprensión oral, la lectura, la escritura a través del docente y el sistema de escritura de manera sostenida a lo largo del año y en variadas situaciones de enseñanza. Del mismo modo, se sugiere plantear situaciones didácticas que representen desafíos crecientes para que los niños puedan continuar avanzando en su proceso de aprendizaje. En este sentido, se debe tener en cuenta el nivel de dificultad de los textos que se leen y se producen. Para desarrollar la conciencia fonológica se comienza con las rimas, luego con sílabas, fonemas, con los sonidos más fáciles de prolongar e identificar en el habla, etc. Asimismo, la progresión alude a los grados de autonomía que van alcanzando los niños en las actividades conforme avancen en el dominio de las habilidades y conocimientos implicados en la producción y comprensión de textos orales y escritos.
- **Frecuencia:** la diversidad, la simultaneidad, la continuidad y la progresión exigen una cierta frecuencia o asiduidad de realización (una, dos, tres veces por semana, todos los días) para consolidar los logros y fomentar el avance en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo: actividades como el intercambio en la ronda, la escritura de un relato de

experiencia personal y la lectura dialógica que se sugiere realizar con una frecuencia diaria y otras como “Mostrar y contar” en la que un niño lleva al establecimiento un objeto de su interés, al menos una vez por semana, para conversar sobre él y trabajar el discurso descriptivo, además de las habilidades socioemocionales implicadas en dicha actividad.

Es importante que el docente proponga variedad de estructuras didácticas para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos del eje según corresponda: unidades didácticas, proyectos, secuencias didácticas y actividades habituales que se desarrollan en la sala.

Si bien el lenguaje oral y el escrito atraviesan los demás ejes de experiencia, se puede proponer una unidad didáctica que se configure a partir de un recorte del medio social como, por ejemplo, “La biblioteca cerca de mi jardín”. Esta unidad es propicia para familiarizar a los niños con diferentes portadores de texto, los propósitos que llevan a las personas a leer y escribir, métodos para clasificar las obras, etc., así como también aprenderán a formular preguntas que dictarán a su docente cuando planifiquen la entrevista que le realizarán a el bibliotecario en su visita a este lugar. Además, se pueden pensar algunos proyectos didácticos, como crear un videocuento, realizar una recopilación de adivinanzas para compartir con las familias, elaborar una enciclopedia de animales para la biblioteca de la sala, aprender a producir un texto epistolar para dictar al docente en un correo electrónico que enviarán para compartir experiencias con niños de otro jardín, etcétera.

Para abordar un contenido específico, se sugiere contemplar actividades organizadas con una complejidad creciente en una secuencia didáctica. Por ejemplo: diferentes propuestas para desarrollar la sensibilidad fonológica que comienzan con la escucha y reproducción de canciones con rimas y poesías; luego la identificación de dibujos que representan palabras que riman; y por último, la creación de sus propias rimas.



**La oralidad, la lectura y la producción de textos tiene una presencia frecuente en las actividades habituales que se desarrollan a lo largo del año escolar. Se emplean como herramientas indispensables para compartir experiencias, opiniones, comunicar lo que realizarán durante el día, saber qué compañeros no asistieron a la institución, el clima, etc.**

Entre estas actividades, se incluyen la ronda de intercambio, la agenda de la sala, el registro de asistencia, la escritura de la fecha, la lectura de cuentos, la confección del calendario y el registro meteorológico, entre otras.

Para desarrollar las actividades en el eje de Lengua, se pueden considerar varias formas de organización del grupo, dependiendo de los objetivos, la naturaleza de la tarea y las características de los alumnos. De este modo, el docente puede diseñar propuestas de enseñanza dirigidas al grupo completo, grupos reducidos, o a cada niño en forma individual. También ofrecer actividades como la lectura dialógica, la ronda de intercambio, la producción escrita a través del dictado al docente, el juego del “Bingo de sonidos” que se realizan con el grupo completo, y otras, como “Hablar y escuchar”, pueden realizarse en duplas en las que se asignan roles: un niño narra una historia breve a partir de una serie de imágenes y el otro escucha. La organización en pequeños grupos puede pensarse para los juegos con dados, para desarrollar la conciencia fonológica y aprender las correspondencias grafema-fonema; mientras que el trabajo individual puede planificarse con el objetivo de conocer la posibilidad de resolución de cada niño de una tarea en particular. En todos los casos, el docente modela, guía y apoya a los alumnos para que logren avanzar en su proceso de aprendizaje.

Respecto de la evaluación en el Nivel Inicial, es un proceso que se lleva adelante de forma continua y permanente. Es una instancia clave y necesaria para realizar un seguimiento del aprendizaje

de los alumnos e identificar fortalezas y necesidades individuales, al mismo tiempo que permite al docente analizar y repensar sus estrategias didácticas para tomar decisiones que mejoren sus prácticas de enseñanza.

Es una práctica que debe planificarse y estar alineada con los objetivos, contenidos y actividades de enseñanza que se ofrecen a los niños. Como práctica intencional, requiere que el docente tenga claridad sobre los aprendizajes que espera que logren sus alumnos, los conocimientos previos, las propuestas de actividades y las estrategias de enseñanza que implemente para que alcancen dichos aprendizajes. De esta manera, establece los criterios e instrumentos que va a utilizar para evaluar los progresos de los alumnos en cada bloque de contenidos



**Los puntos de partida de los niños de un grupo respecto de la oralidad, el sistema de escritura, la lectura y la producción escrita suelen ser muy disímiles.**

Por este motivo, al comenzar el ciclo lectivo, el docente indaga sobre estos puntos de partida, planifica y desarrolla actividades individuales y grupales dentro de la sala para relevar los conocimientos y habilidades cognitivas y lingüísticas de sus alumnos a partir de las cuales organiza y lleva a cabo la enseñanza.

En el marco de una evaluación formativa, a lo largo del año, el docente recaba información acerca de la evolución de los aprendizajes de los niños a través de diferentes instancias en las que se evidencian fortalezas y desafíos que enfrentan durante el proceso de aprendizaje. Ello le va a permitir analizar los alcances de su práctica de enseñanza y realizar los cambios necesarios para que todos avancen en el desarrollo de la producción y comprensión del lenguaje, la conciencia fonológica y la adquisición del sistema de escritura.

Al finalizar el ciclo escolar, la evaluación permite valorar el trayecto recorrido comparando el estado inicial del aprendizaje de los alumnos y el alcanzado al término de este. Se trata de dirigir la atención tanto al proceso como a los resultados para analizar en qué medida se alcanzaron los objetivos de aprendizaje. Así, por ejemplo, se espera que un niño que inicialmente relata una experiencia personal de manera acotada pueda, en el transcurso del año, producir un relato completo, coherente y cohesivo, como resultado de las experiencias educativas y las intervenciones del docente.

Los parámetros a considerar en la evaluación se formulan como indicadores de logro que deben estar alineados con los objetivos, los contenidos y las actividades de cada bloque. Es importante tomar en cuenta los indicadores de logro como comportamientos que reflejan los aprendizajes que se espera que los niños puedan ir alcanzando progresivamente a lo largo del año.

El docente procura conocer qué es lo que sus alumnos aprendieron en distintos momentos del año y lo que no han logrado aún, estableciendo en qué etapa del proceso se encuentran. Por ejemplo, si planea evaluar el “Reconocimiento del uso y de las características de la escritura”, tendrá en cuenta los diferentes niveles de respuesta para caracterizar el desempeño de cada alumno. En este caso, considera si: 1) No distingue las letras de los dibujos; 2) Reconoce que donde hay escritura “dice algo” que se puede leer; 3) Reconoce la orientación de la escritura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, renglón por renglón. A partir de esta información, se espera que revise las propuestas de enseñanza y sus intervenciones para que el niño continúe avanzando en su aprendizaje.

El docente cuenta con distintos instrumentos para obtener evidencias del proceso de aprendizaje durante las actividades del área que se desarrollan en la sala. La observación directa y sistemática es el principal instrumento que se emplea en el nivel. Permite registrar los comportamientos

de los niños que reflejan un cambio respecto de su situación al inicio del ciclo escolar, tales como respuestas a las intervenciones docentes, aportes a las conversaciones grupales, y/o formas de resolver las propuestas orales y gráficas. Puede llevarse a cabo en actividades desarrolladas tanto en el grupo total, en grupos pequeños o en instancias de encuentros individuales con cada uno de los niños. El docente utiliza fichas y cuadernos de observación donde describe los eventos y las conductas observadas, también listas de cotejo en las que selecciona las habilidades y los conocimientos que desea evaluar durante las actividades que diseña para tal fin.

La observación del docente es fundamental durante todo el proceso de aprendizaje; por eso, también se registran comportamientos, relatos, dibujos y escrituras en situaciones que no se planificaron específicamente con el fin de evaluar, pero que de igual modo se consideran relevantes para caracterizar el proceso de aprendizaje de los niños. Dichos registros se irán adjuntando también a la documentación de cada niño para recuperarlos en la etapa de valoración e interpretación de su desempeño.



La evaluación también es un proceso participativo porque los alumnos son convocados a reflexionar y valorar sus logros en el trayecto recorrido. Por eso, es importante invitarlos a pensar junto con su docente acerca de lo que aprendieron y qué obstáculos encontraron. Además de las conversaciones con cada niño, se los puede hacer participar de este proceso proponiendo seleccionar, con la orientación del docente, las producciones más representativas del período.

Se utiliza el portafolio para recopilar escrituras, grafismos, trazado de las letras, actividades gráficas de conciencia fonológica, dibujos inspirados en los cuentos que escucharon y otras producciones en diferentes experiencias y momentos del año escolar, para reflexionar con ellos sobre los progresos y los aspectos a mejorar, iniciándolos de esta manera en la autoevaluación de sus propios aprendizajes.

Luego de recabar e interpretar la información sobre el proceso de aprendizaje, se debe comunicar la evaluación a las familias. Para ello, se sistematizan los registros realizados, se interpretan e integran en una visión global del proceso de aprendizaje en el eje de Lengua y se elabora el informe pedagógico. Se trata de transmitir qué conocimientos y habilidades en relación con la oralidad, el sistema de escritura, la lectura y producción escrita aprendieron los niños, cómo fue el proceso y qué logros alcanzaron en relación con las propuestas de enseñanza que se les brindaron.

## Bibliografía

- Alegría, J., Carrillo, M. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y ciencia*, (340), pp. 6-15.
- Borzone, A., Silva, M. L., Rosemberg, C., Stein, A. (2014). Módulo 2. *Los precursores de la alfabetización*, p. 3. CONICET. Fundación Arcor.
- Borzone, A. M., C. Rosemberg, C. Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2006). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar. Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación. Agencia Española de Cooperación Internacional, Save the Children.
- Bustos Ibarra, A., y Crespo Allende, N. (2014). Comprensión oral de narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein*, 30.
- Defior, S. (2004). Phonological Awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant y T. Nunes (eds.), *Handbook on children's literacy*, pp. 631-649. Academic Press.
- Dehaene, S. (2019). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- Manrique, M. S. (2011). La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes: Una práctica que se transforma. *Revista del IIICE*, (30), pp. 163-182.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN) e Instituto de Neurociencias y Educación (INE-INECO). (2018). *Aprender con el Cerebro en Mente. IV. Alfabetización*.
- Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (2020). *Diseño curricular del nivel de Educación Inicial*.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). National Reading Panel: Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires. Paidós.
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L. y Borzone, A. M. (2010). Módulo 1: *El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes*. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Consejo Federal de Educación. Gobierno de Entre Ríos.
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2015). Guía 1: *Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas*. Serie La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Conicet, OEI, Unicef Argentina. (<https://bit.ly/3PwPAqV>).
- Rosemberg, C., R. y Stein, A. (2015). Guía 2: *Juego con palabras y conceptos para promover el aprendizaje del vocabulario* (1.ª ed). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., y Hirsh-Pasek, K. (eds.). (2006). *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early language and Literacy to Later Reading (dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.). *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.

Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Homo Sapiens.

Strasser, K. y Vergara, D. (2016). Leer para Hablar. Estrategias de enseñanza del lenguaje oral a través de la lectura de cuentos. *Leer para hablar*. (<https://bit.ly/4jnVGHZ>).

Porta, M. E. (2021). Efectos de un programa de intervención en vocabulario y conciencia fonológica en Nivel Inicial sobre el nivel lector en primer grado. *Anales de Lingüística* (6), pp. 161-187.

Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.



# Matemática!

|   |    |   |
|---|----|---|
|   | 7  | 1 |
|   |    | 2 |
| 4 | 9  | 4 |
| 5 | 10 |   |
| 6 | NO |   |

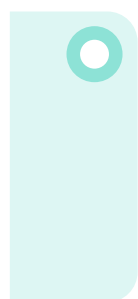
# Matemática y el desarrollo de las capacidades

Los niños se vinculan con los conocimientos matemáticos de manera informal a partir de sus interacciones con el entorno, al contar, agrupar objetos según semejanzas y diferencias, identificar patrones,<sup>1</sup> y establecer algunas referencias espaciales o temporales cercanas. Estas experiencias informales, particulares de cada niño, son el punto de partida para enseñar y aprender mediante situaciones desafiantes que puedan retomarlas, extenderlas y profundizarlas en la institución educativa.

Este diseño curricular propone el desarrollo de conocimientos y procesos matemáticos orientados a aprender desde la exploración, la indagación y la resolución creativa de problemas, a través de prácticas de enseñanza integradas, explícitas y sistemáticas. En este sentido, propiciar situaciones que conecten los aprendizajes matemáticos con experiencias cotidianas y situaciones lúdicas facilita que los niños adviertan el valor de la matemática en distintos contextos. La enseñanza explícita y clara, mediante el modelado<sup>2</sup> y la práctica guiada, promueve la comprensión de contenidos y procesos matemáticos, facilitando la apropiación de nociones claves.

Por otro lado, la enseñanza sistemática implica una progresión organizada y lógica en el desarrollo de contenidos a enseñar para que los niños no solo aprendan a explorar, reconocer y utilizar números, formas y medidas, sino que también comprendan su aplicación en contextos significativos.

La participación activa de los niños resulta fundamental para el desarrollo de las capacidades, tales como la *resolución de problemas*, la *comunicación*, el *pensamiento reflexivo y crítico* para la justificación de respuestas, y la *colaboración*. A través de la resolución de problemas, la discusión matemática, la verificación y la práctica, los niños desarrollan el pensamiento reflexivo, reforzando su confianza para enfrentar desafíos y ensayar posibles soluciones como protagonistas de su aprendizaje y aprendices competentes y creativos. En ese sentido, es importante planificar el ambiente matemático de la sala como un entorno dinámico, flexible y estimulante, de modo que sea un facilitador de aprendizajes. Las propuestas desafiantes y cercanas a sus intereses motivan a los niños a explorar y descubrir, al tiempo que desarrollan la confianza en sus habilidades para aprender y decidir en diversas situaciones, buscar recursos, organizarse y mantener la motivación necesaria para alcanzar sus objetivos. Es importante, en este sentido, fomentar en ellos la curiosidad y el entusiasmo por la matemática.

 Enseñar matemática en el nivel implica valorar y respetar la diversidad de conocimientos previos, ritmos de aprendizaje y formas de resolución que cada niño aporta, reconociendo que compartir diferentes puntos de vista enriquece el proceso educativo; las diferencias permiten que los niños, a través del intercambio de ideas y estrategias, amplíen su comprensión de los conceptos matemáticos.

Por otro lado, las interacciones colaborativas en la sala potencian el aprendizaje matemático y promueven valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida, contribuyendo a la formación de una ciudadanía democrática y participativa.

<sup>1</sup> El trabajo con patrones implica observar y reconocer regularidades en secuencias, formas, colores, números, sonidos o movimientos, como paso clave en el desarrollo del pensamiento matemático general.

<sup>2</sup> El modelado es una estrategia de enseñanza en la que el docente demuestra de manera explícita cómo realizar una tarea, resolver un problema o aplicar un concepto, proporcionando un ejemplo claro que los niños pueden observar y seguir como guía. El docente muestra procedimientos paso a paso, explica el razonamiento detrás de las acciones, y emplea recursos visuales, materiales concretos o tecnologías, con el objetivo de facilitar la comprensión y apoyar el aprendizaje autónomo.

Es importante que el docente, como mediador y facilitador del conocimiento matemático, atienda las necesidades, intereses y posibilidades de cada niño, creando y ajustando diversas oportunidades de enseñanza para que todos se sientan valorados y avancen en sus aprendizajes. Esto implica no solo reconocer las diferencias individuales, sino también fomentar la confianza en sus capacidades para enfrentar desafíos sin temor al error. En el contexto de enseñanza de la matemática, el error adquiere un valor pedagógico clave, pues se considera una oportunidad para reflexionar, analizar y rediseñar; es esperable que se lo considere como un elemento natural del proceso de aprendizaje, promoviendo un clima escolar donde se incentiven la curiosidad, la perseverancia y la autonomía, permitiendo que los niños prueben nuevas estrategias y aprendan de sus propios intentos.

En este sentido, resulta prioritario diversificar las estrategias de enseñanza y diseñar propuestas que se adapten a las particularidades de cada grupo, atendiendo a diversos intereses y modos de aprendizaje de las infancias. Esto debe garantizar oportunidades accesibles y significativas que fomenten la participación activa. Asimismo, estas adaptaciones promueven un entorno inclusivo, donde la diversidad es valorada como un recurso fundamental para el aprendizaje.



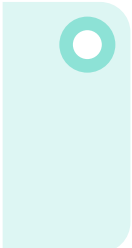
La enseñanza de la matemática exige que el docente actúe con flexibilidad, tomando decisiones contextualizadas que vinculen los contenidos y procesos matemáticos con los intereses y experiencias de los niños. Para ello, los ejemplos y las situaciones concretas, las experiencias en el entorno y lúdicas favorecen el desarrollo de conocimientos relativos a las cantidades, formas, relaciones de orden, y referencias espaciotemporales.

Esta conexión con su vida cotidiana facilita la comprensión, aumenta el interés y la motivación, permitiendo que los conceptos matemáticos se perciban como útiles y relevantes desde temprana edad. En este sentido, la sala se convierte en un espacio de co-construcción del conocimiento, donde la matemática se presenta como una herramienta flexible y poderosa que permite explorar, resolver problemas y dar sentido a su entorno.

La resolución de problemas es una capacidad clave para interactuar en múltiples contextos: tareas específicas, actividades lúdicas y situaciones cotidianas; estos desafíos movilizan los conocimientos previos de los niños y los motivan a desarrollar nuevas estrategias para encontrar soluciones efectivas. El docente, mediante preguntas problematizadoras, puede generar la posibilidad de que los niños evalúen sus propias soluciones y las compartan con sus pares. Se espera que el docente intervenga para promover los intercambios de ideas, intentos de resoluciones, posibles estrategias durante y al finalizar las actividades.

El aprendizaje de matemática estimula el desarrollo del pensamiento reflexivo que se manifiesta cuando los niños evalúan sus propias soluciones y las de sus compañeros. También fortalece la capacidad de comunicación, ya que al compartir y explicar las estrategias utilizadas, aprenden a expresar sus ideas matemáticas a través de un lenguaje compartido. Permitir la exploración de diferentes formas de resolver problemas y ajustar estrategias de manera flexible, equivocarse y animarse a probar e intentar nuevas combinaciones o procedimientos, tanto individualmente como en grupo, fomenta el desarrollo progresivo de la *autonomía*. A medida que los niños ganan confianza en sus habilidades, aumenta su *compromiso* con el aprendizaje y su disposición a colaborar, reconociendo el valor del trabajo con otros. En este sentido, los intercambios y las interacciones productivas enriquecen el aprendizaje, promoviendo el desarrollo cognitivo, social y emocional, así como la empatía y la valoración de los pares, creando un clima de bienestar en la sala donde se respetan las ideas y se favorece la colaboración.

El juego es primordial en el desarrollo de los niños y es una estrategia clave para la enseñanza también de la matemática, porque les permite resolver simbólicamente problemas, poner en práctica conocimientos y procesos matemáticos y desarrollar procesos fundamentales para el aprendizaje: memoria, atención, lenguaje, percepción.

 Se recomienda que en la organización de la enseñanza se ofrezca variedad de propuestas significativas y desafiantes, considerando el juego no solo como una estrategia para aprender, sino también como un contenido a enseñar, promoviendo un equilibrio entre la exploración autónoma y la enseñanza sistemática, ya que se complementan y enriquecen mutuamente.

Aunque se valora la integración de contenidos matemáticos en diferentes propuestas y contextos, es importante respetar su pertinencia y evitar su inclusión cuando no aporta al propósito de enseñanza.

De este modo, es posible planificar una variedad de estructuras didácticas para las propuestas de enseñanza. Los contenidos pueden abordarse a través de:

- unidades didácticas, cuando se vinculen con los recortes de indagación que se han seleccionado;
- proyectos que estén ligados a experiencias que sean pertinentes;
- juegos que permitan plantear problemas matemáticos;
- secuencias de enseñanza específicamente planificadas para el abordaje de un contenido.

Estas formas de organización de la actividad no son excluyentes entre sí. En el marco de unidades didácticas, proyectos o juegos, los conocimientos matemáticos funcionan como herramientas, subordinados a la comprensión de un recorte de realidad, a la elaboración de un producto o a la construcción de una estrategia de juego. Es decir, se utilizan con una finalidad, aunque no llegan a constituirse en objeto de reflexión de manera tal de poder identificar los conocimientos comprometidos en la acción. Por lo tanto, aun cuando esos formatos de propuestas incluyan referencias a contenidos aritméticos, geométricos o sobre la medida, será necesario organizar instancias de reflexión sobre lo realizado para avanzar en el reconocimiento explícito de las nuevas relaciones allí comprometidas. Estas propuestas no solo permiten a los niños emplear conocimientos matemáticos como herramientas, sino que, mediante momentos de reflexión planificados, se fomenta la apropiación consciente de conceptos y relaciones, fortaleciendo su capacidad para aplicarlos en diferentes situaciones.

A través de distintos juegos, es posible ofrecer a los niños determinados problemas que permiten explorar diversos recursos utilizando los conocimientos matemáticos para llegar a posibles soluciones. Por ejemplo, juegos reglados como los de mesa, la escondida, bolos, etc.; dramatizaciones que remiten a situaciones sociales en las que se utilizan números, medidas, información espacial o sobre las formas, etc.; juegos de construcciones, como el armado de figuras como en el Tangram, la elaboración de maquetas, de torres de cubos, etc. Además, se pueden incluir experiencias vinculadas con la manipulación y comparación de cantidades de alimentos o ingredientes como parte de una actividad lúdica que invite a preparar una receta saludable. En estos contextos, los niños construyen conocimientos matemáticos como reconocer patrones, identificar atributos, establecer relaciones espaciales, diferenciar formas, estimar medidas o determinar el cardinal de una colección a la que se le ha agregado un elemento más.

Las actividades lúdicas son motivadoras, los niños se sienten implicados, comprometidos y se atreven a afrontar lo nuevo sin miedo al fracaso inicial, aprenden a partir de los propios errores y de sus pares en un contexto de bienestar y alegría, pueden desarrollar conocimientos matemáticos y habilidades socioemocionales. El contexto lúdico crea un espacio seguro donde los niños pueden explorar, experimentar y aprender sin miedo al error, consolidando una relación positiva con la matemática desde edades tempranas.

La introducción de herramientas digitales adecuadas a la edad puede potenciar las estrategias de enseñanza en la sala para la comprensión de nociones matemáticas. En este sentido, se sugiere el uso de aplicaciones interactivas que, con un propósito claro, permitan ampliar y profundizar las experiencias de aprendizaje. Es fundamental que estas aplicaciones se seleccionen con un sentido pedagógico claro, evitando utilizarlas como entretenimiento.



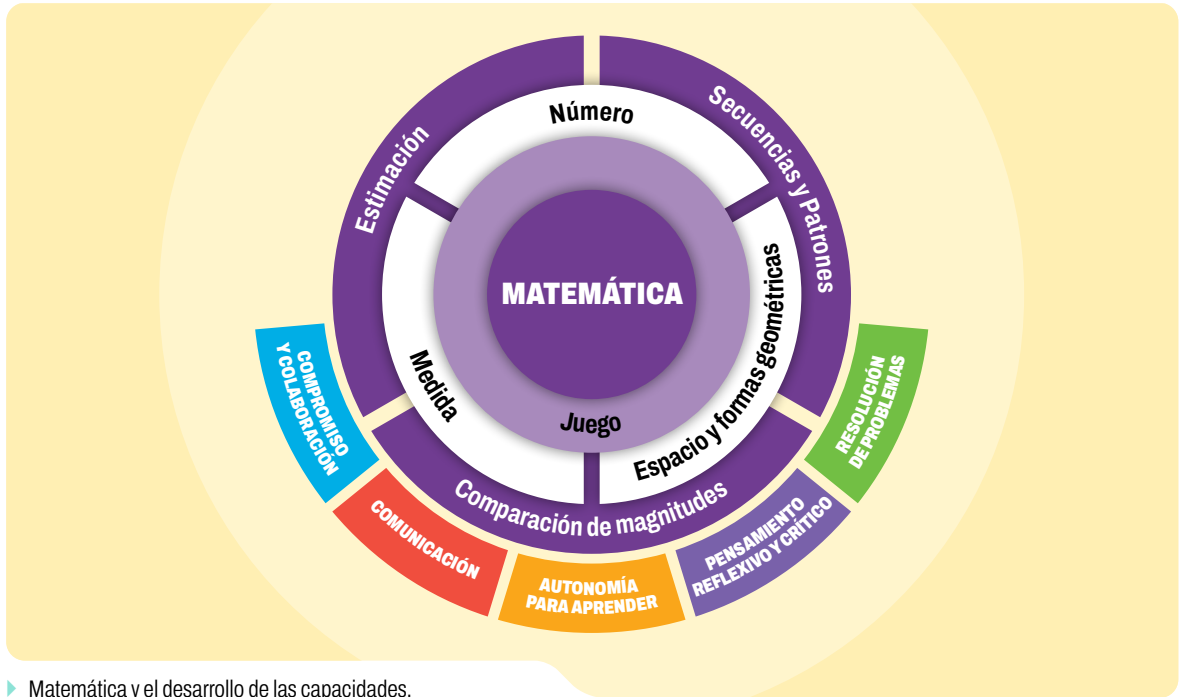
Los contenidos de este eje se organizan en tres bloques: **Número, Espacio y formas geométricas, y Medida**. La organización en bloques permite reunir un conjunto de conceptos relacionados entre sí; no establecen una secuenciación fija, permitiendo trabajar más de uno de manera simultánea. Cada bloque incluye indicadores de logro para las salas de 4 y 5 años, que pueden complementarse con otros indicadores que el docente considere pertinentes para el seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

El bloque **Número** incluye contenidos relacionados con la construcción inicial de un sentido numérico, para que los niños puedan comprender el tratamiento de cantidades de elementos, especialmente en cuanto a los diversos usos de los números. Promueve la aproximación a procedimientos como el reconocimiento perceptivo inmediato o subitización, la correspondencia término a término y el conteo, que les permiten evaluar cantidades para compararlas, formar colecciones de igual cantidad que otras colecciones o de un cardinal específico, y determinar una posición en una serie ordenada. También acerca a los niños a la noción de que cada número se obtiene al sumar uno al número anterior. Asimismo, se abordan en este bloque las primeras situaciones aditivas con cantidades pequeñas. Se propone que los niños tengan la oportunidad de utilizar y apropiarse de distintos recursos para representar cantidades, entre ellos, la numeración escrita (producir e interpretar escrituras numéricas), lo cual les permitirá explorar e identificar algunas de sus regularidades (como la secuencia del 1 al 9 dentro de cada decena, el orden de las decenas siguiendo el mismo orden que las unidades, y las relaciones entre la numeración escrita y la oral, así como algunas de sus diferencias).

El bloque **Espacio y formas geométricas** apunta al desarrollo de la comprensión del espacio a través de contenidos relacionados con su uso y conceptualización en situaciones que impliquen la comunicación de posiciones relativas y recorridos simples, permitiendo que los niños se apropien progresivamente de referencias espaciales. Además, se plantean actividades para explorar, describir y comparar formas bidimensionales y tridimensionales.

El bloque **Medida** aborda las ideas de magnitudes y medidas. El tratamiento de este bloque posibilita que, progresivamente, los niños puedan conceptualizar de diferente manera las comparaciones entre el tamaño de objetos. Para ello, es necesario ofrecer situaciones que permitan hacer comparaciones directas de objetos en función de una magnitud o comparaciones indirectas utilizando un intermediario y otras actividades en las cuales es necesario recurrir a unidades de medida, tanto convencionales como no convencionales. Este bloque permite que progresivamente los

niños puedan conceptualizar de diferente manera las comparaciones entre tamaños de objetos; como en el bloque anterior que se propone la comunicación de posiciones, en este caso se compara magnitudes.



► Matemática y el desarrollo de las capacidades.

# Propósitos

- Valorar los conocimientos y experiencias tempranas en matemática como una base fundamental para el desarrollo del aprendizaje sistemático.
- Proponer situaciones que favorezcan la apropiación progresiva y sistemática de conocimientos vinculados con los números, las relaciones espaciales, las formas geométricas y las mediciones a través de la resolución de problemas en diversos contextos.
- Ofrecer situaciones de enseñanza variadas y motivadoras que inviten a resolver problemas, despierten el interés y promuevan la aplicación de los conocimientos matemáticos.
- Promover el desarrollo de habilidades de pensamiento creativo, reflexivo y crítico a través de la resolución de problemas matemáticos.
- Alentar la participación, el diálogo y el intercambio como medios para fortalecer la confianza en las propias habilidades matemáticas, promoviendo el respeto por las producciones propias y las de sus pares.
- Impulsar el juego como estrategia de enseñanza para fomentar el aprendizaje de la matemática en un ambiente de alegría y bienestar, a través de la colaboración y el disfrute de la experiencia de aprendizaje.
- Fomentar una actitud de experimentación y disposición al error, animando a los niños a probar distintas estrategias y a aprender de sus intentos en la resolución de problemas, reconociendo el error como parte del proceso de aprendizaje.
- Generar interacciones positivas que promuevan la escucha atenta y permitan a los niños expresar sus hipótesis e ideas sobre los conocimientos matemáticos, haciendo visible su pensamiento tanto a través de las conversaciones como del lenguaje gráfico.
- Proporcionar a cada niño el tipo de apoyo que necesita para desarrollar la curiosidad, creatividad y confianza en el aprendizaje matemático.

## Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                            | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar ideas y conocimientos matemáticos con claridad en intercambios conversacionales con o sin apoyo de formas de representación (gráfica, simbólica).</li> <li>Comprender y producir mensajes, indicaciones o pasos a seguir (orales o mediante representaciones gráficas) que incluyan referencias a cantidades, formas, medidas o relaciones espaciales.</li> <li>Comunicar información acerca de números, distancias, recorridos, espacios, formas bi y tridimensionales.</li> <li>Interactuar y dialogar en torno a problemas y procedimientos matemáticos en un marco de respeto y colaboración.</li> </ul> |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Formular preguntas sobre las diversas situaciones matemáticas a resolver.</li> <li>Participar activamente en intercambios para encontrar soluciones a desafíos planteados.</li> <li>Aplicar lo aprendido en contextos nuevos para resolver problemas.</li> <li>Planificar estrategias y tomar decisiones adecuadas según el contexto matemático.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluar y comparar distintas alternativas para resolver un problema.</li> <li>Formular y buscar respuestas a preguntas que movilicen conocimientos matemáticos.</li> <li>Reflexionar sobre sus conocimientos y experiencias en matemática.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar procedimientos orientados a la resolución del problema planteado.</li> <li>Utilizar la información proporcionada por la situación para evaluar y ajustar la validez de los procedimientos.</li> <li>Probar diferentes soluciones o caminos a seguir para resolver problemas simples y cotidianos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>COMPROMISO Y COLABORACIÓN</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Respetar las formas personales de resolución y las estrategias utilizadas.</li> <li>Participar de acuerdos grupales, valorando las contribuciones de los otros en las resoluciones grupales.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

A continuación, en la presentación de contenidos e indicadores de logro, se hace referencia a posibles articulaciones con los siguientes ejes transversales: Juego, Educación Digital y Educación Ambiental. El propósito de esta referencia es visibilizar la transversalidad de los ejes. Es importante destacar que estas articulaciones no son las únicas posibles. Los docentes podrán plantear otras, ajustadas a sus planificaciones, mediante distintas estructuras didácticas.

# Contenidos e indicadores de logro

| <span>➤</span> <b>Bloque: Número</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>Funciones del número</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El número como memoria de la cantidad.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>» Comparación de la cantidad de elementos en colecciones, estableciendo relaciones de igualdad y desigualdad (igual/mayor/menor que...).</li> <li>» Cuantificación de cantidades a través del conteo, la subitización y la estimación.</li> <li>» Registro de cantidades mediante material manipulativo, dibujos, íconos, símbolos.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuantifica colecciones en forma no numérica: Hay muchos/pocos...</li> <li>▪ Mantiene correspondencia entre las palabras-número y los objetos de una colección alineada.</li> <li>▪ Compara y ordena colecciones.</li> <li>▪ Cuantifica colecciones pequeñas de hasta tres elementos de forma perceptual y exacta (subitización).</li> <li>▪ Cuenta para determinar la etiqueta numérica de una colección.</li> <li>▪ Cuenta para comparar y ordenar colecciones de hasta por lo menos 10 elementos.</li> <li>▪ Registra cantidades a través de diversas representaciones: material manipulativo, íconos, dibujos y símbolos.</li> <li>▪ Estima cantidades aproximadas en contexto de juego.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utiliza la subitización, la correspondencia uno a uno y el conteo para cuantificar colecciones de hasta por lo menos 10 elementos.</li> <li>▪ Al utilizar el conteo, respeta la serie numérica, la correspondencia entre los nombres de números y cada objeto, el principio cardinal.</li> <li>▪ Arma colecciones de hasta al menos 19 elementos, estableciendo relaciones de igualdad y desigualdad entre conjuntos (“más que...”, “menos que...”, “igual que...”).</li> <li>▪ Representa cantidades mediante dibujos, íconos, símbolos y materiales manipulativos.</li> <li>▪ Estima si una colección tiene más, menos o igual cantidad de elementos en comparación con otra, utilizando estrategias visuales como el conteo y la subitización.</li> </ul> |
| <p><b>Funciones del número</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El número como memoria de la posición.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>» Designación de posiciones dentro de una serie ordenada.</li> <li>» Identificación de los números como recurso para ordenar.</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explora (a través de recursos manipulativos, recitado de la serie oral, portadores numéricos, etc.) la idea de que la posición de los números en la serie es un criterio para compararlos u ordenarlos.</li> <li>▪ Nombra el número de orden de un elemento en una colección ordenada.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconoce la posición de los números en la serie numérica hasta 30, identifica el antecesor y el sucesor de un número y explora la posición de algunos números mayores que 30 en tableros, bandas numéricas y otros portadores de números.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

| <span style="font-size: 1.2em;">➤</span> <b>Bloque: Número</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ordena posiciones en colecciones ordenadas según un atributo después/ antes, más alto/bajo, menos/más que.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>Funciones del número</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El número como recurso de anticipación para resolver situaciones aditivas.</li> <li>▪ Situaciones aditivas de un paso que involucran:               <ul style="list-style-type: none"> <li>» Composición de cantidades: acciones en las que se reúnen dos o más partes para formar un todo.</li> <li>» Transformación positiva o negativa: Partiendo de un estado inicial, se agregan o quitan elementos (agregar/ quitar - avanzar/retroceder) para llegar a un estado final.</li> </ul> </li> <li>▪ Identificación y representación de composiciones y descomposiciones.</li> <li>▪ Representación y uso de cantidades para resolver situaciones aditivas.</li> <li>▪ Uso de la estimación para anticipar resultados.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Representa con material concreto composiciones y descomposiciones de cantidades en dos grupos hasta el 10.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resuelve situaciones aditivas que involucran:               <ul style="list-style-type: none"> <li>» una reunión de partes, con la incógnita en la totalidad que se forma;</li> <li>» una acción temporal que ocasiona un aumento o disminución, con la incógnita en el resultado por medio del conteo, el sobreconteo o el conteo descendente.</li> </ul> </li> <li>▪ Usa diversas representaciones (material concreto, íconos, dibujos, números) para resolver situaciones que involucran composiciones o transformaciones de cantidades hasta 30.</li> <li>▪ Realiza estimaciones para anticipar el resultado de una acción o situación.</li> </ul> |
| <p><b>Representación y organización del sistema numérico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocimiento y recitado de la serie numérica hasta 30.</li> <li>▪ Identificación de la escritura simbólica de los números hasta 30.</li> <li>▪ Correspondencia entre numerales y cantidades.</li> <li>▪ Reconocimiento de la serie escrita de números en contextos lúdicos, ya sea analógicos o digitales, hasta 30. (En articulación con <b>ED Educación Digital</b>).</li> <li>▪ Identificación del antecesor y sucesor en la serie numérica oral o en portadores numéricos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dice los números de la serie por lo menos hasta 10 respetando el orden establecido en el contexto de juegos.</li> <li>▪ Identifica progresivamente los símbolos numéricos en la banda numérica o en tableros de juego.</li> <li>▪ Identifica, lee y escribe los símbolos numéricos hasta el 10.</li> <li>▪ Relaciona algunos números entre el 1 y el 10 con la cantidad que representan.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciona progresivamente los numerales con la cantidad y la posición o el orden que representan, hasta el 30.</li> <li>▪ Reconoce números en distintos portadores (banda numérica, cuadros organizados en filas de a 10, calendarios, juegos) e identifica regularidades del sistema decimal.</li> <li>▪ Dice la serie numérica hasta 30.</li> <li>▪ Lee y escribe los numerales en formato arábigo hasta 19.</li> <li>▪ Usa los números para resolver y comunicar situaciones de la vida diaria, en juegos o actividades cotidianas.</li> </ul>                                                                                                      |

| <span>➤</span> <b>Bloque: Número</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                                                                                                                 | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de números en contextos cotidianos, como calendarios, relojes o juegos.</li> </ul> <p><b>Patrones y clasificación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exploración de patrones en diversos contextos.</li> <li>Identificación y creación de patrones.</li> <li>Clasificación de acuerdo con atributos: tamaño, color, forma, textura.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Explora y compara diversos patrones: color, medida y forma.</li> <li>Identifica la unidad de patrón y completa patrones simples.</li> <li>Explora y agrupa de acuerdo con semejanzas y diferencias respecto de un atributo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce y nombra el antecesor y el sucesor de los números que conoce.</li> <li>Relaciona un número con la cantidad correspondiente mediante la manipulación de material concreto.</li> <li>Identifica la unidad de patrones simples y complejos anticipando el siguiente elemento.</li> <li>Utiliza patrones que combinan diferentes atributos (color, forma, textura) y experimenta con secuencias más extensas (más de tres elementos repetidos).</li> <li>Crea secuencias con patrones de repetición y describe el criterio empleado.</li> <li>Agrupar objetos según dos o más atributos (como color y tamaño) y los reorganiza con criterios alternativos.</li> <li>Explica los criterios de clasificación y los cambios de criterios utilizados en los agrupamientos.</li> </ul> |

| <span>➤</span> <b>Bloque: Espacio y formas geométricas</b><br><i>Relaciones espaciales</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Indicadores<br>Sala de 4 años                                                                                                                                                     | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>ED</b> Descripción, interpretación y comunicación de la ubicación relativa de objetos, propia o de otros. (En articulación con <b>Educación Digital</b>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilización de puntos de referencia para ubicar objetos o personas en el espacio.</li> <li>Utilización de relaciones espaciales para resolver problemas que involucren la ubicación relativa de personas u objetos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comunica verbalmente la ubicación relativa de personas y objetos en el espacio desde su punto de vista en situaciones de juego.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reproduce configuraciones espaciales en dos y tres dimensiones (por ejemplo, copia el modelo de una torre de bloques a partir de instrucciones verbales).</li> <li>Representa la posición de personas y objetos respecto de puntos de referencia espacial: arriba/abajo de, adentro/afuera de, cerca/lejos, en el centro de.</li> </ul> |

| <p>➤ <b>Bloque: Espacio y formas geométricas</b><br/><i>Relaciones espaciales</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Indicadores Sala de 4 años                                                                                                                                                                                         | Indicadores Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso del vocabulario referido a relaciones espaciales que describe la ubicación relativa de objetos o personas: arriba/abajo de, adentro/afuera, cerca/lejos de.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Usa el vocabulario espacial (arriba/abajo de, adentro/afuera, cerca/lejos, al costado/lado de, atrás/adelante de) para describir la posición relativa de personas u objetos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Representación e interpretación de desplazamientos de personas y objetos en movimiento: giros y desplazamientos horizontales (derecha/izquierda) o verticales (arriba/abajo).</li> <li>Representación, interpretación y comunicación de desplazamientos propios y de otras personas en un espacio recorrido. (En articulación con <b>ED</b> Educación Digital y <b>EAM</b> Educación Ambiental).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende información espacial sobre desplazamientos sencillos en el espacio.</li> <li>Comunica desplazamientos en espacios conocidos y en situaciones de juego.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreta y produce indicaciones para realizar desplazamientos en un espacio conocido, utilizando puntos de referencia y un vocabulario espacial cada vez más ajustado (hacia la derecha/izquierda de, hacia adelante/atrás, etc.).</li> <li>Usa puntos de referencia para comunicar desplazamientos propios y de otros: hacia la derecha/izquierda, hacia atrás/adelante, por abajo/arriba (uso de vocabulario espacial).</li> <li>Interpreta gráficos sencillos para seguir trayectorias o recorridos en espacios conocidos, como la sala o el patio.</li> </ul> |

| <p>➤ <b>Bloque: Espacio y formas geométricas</b><br/><i>Formas geométricas</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Indicadores Sala de 4 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Indicadores Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de las características formales (forma, caras y vértices) e informales (alargado, puntiagudo, redondo, etc.) de los cuerpos geométricos: cilindro, prisma y cono. (En articulación con <b>JGO</b> Juego).</li> <li>Identificación de semejanzas y diferencias entre cuerpos geométricos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Explora las características informales de los cuerpos geométricos en el contexto de juegos de construcción y de resolución de problemas.</li> <li>Construye figuras complejas de tres dimensiones con cuerpos y las copia en dos dimensiones para registrar la cantidad de cuerpos que la componen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce en los objetos formas geométricas tridimensionales, como la esfera, el cono, el cilindro, el prisma y el cubo, según sus características formales e informales.</li> </ul> |

| <span>➤</span> <b>Bloque: Espacio y formas geométricas</b><br><i>Formas geométricas</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Indicadores Sala de 4 años                                                                                           | Indicadores Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p><b>JGO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de algunas características formales (lados, vértices y curvas) e informales (ancha, larga, curva, redonda) de las figuras geométricas bidimensionales: triángulo, cuadrado, círculo, rectángulo. (En articulación con <b>Juego</b>).</li> <li>Composición de figuras bidimensionales a partir de figuras planas simples.</li> <li>Composición de cuerpos geométricos a partir de figuras planas simples.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Explora las características informales de las figuras geométricas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce en los objetos formas geométricas como triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo, según sus características formales e informales.</li> <li>Relaciona la forma de las figuras planas con las formas de los cuerpos, reconociendo algunas características propias como vértices, caras y lados.</li> </ul> |

| <span>➤</span> <b>Bloque: Medida</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Indicadores Sala de 4 años                                                                     | Indicadores Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>JGO</b></p> <p><b>EAM</b></p> <p><b>EAM</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de atributos mensurables: longitud, superficie, peso, capacidad y tiempo.</li> <li>Comparación directa e indirecta de objetos según su longitud, peso o capacidad.</li> <li>Mediciones no convencionales de longitud, peso y capacidad. (En articulación con <b>Juego</b> y <b>Educación Ambiental</b>).</li> <li>Reconocimiento de instrumentos de medición convencionales: regla, cuadrícula, balanza, jarra o vaso medidor, reloj, calendario. (En articulación con <b>Educación Ambiental</b>).</li> <li>Familiarización con instrumentos de uso social para medición (convencional o no) y organización del tiempo: calendario (días, semanas), reloj (analógico, digital, de arena), cronómetro, cantidad de pasos que dura un recorrido, cantidad de vueltas mientras se realiza cierta actividad, agenda.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estima la mayor o menor longitud de objetos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica atributos mensurables y usa instrumentos de medición convencional (balanza, regla, cinta métrica, vaso medidor) y no convencional (pie, mano, listón u otro objeto cotidiano) para resolver problemas de longitud, peso o capacidad.</li> <li>Compara y ordena objetos por su longitud y capacidad usando instrumentos y unidades de medida no convencionales (pie, mano, listón, recipiente u otro objeto cotidiano).</li> <li>Explora atributos medibles (como tamaño, longitud o peso) para comparar y ordenar objetos.</li> <li>Reconoce y diferencia superficies según su tamaño mediante la observación y la comparación (más grande, más pequeño que).</li> </ul> |

| <span style="font-size: 1.2em;">➤</span> <b>Bloque: Medida</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contenidos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Indicadores<br>Sala de 4 años | Indicadores<br>Sala de 5 años                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploración de superficies mediante la comparación de objetos y figuras (más grande que, más pequeño que).</li> <li>▪ Descomposición de superficies utilizando formas básicas (círculos, cuadrados, rectángulos) para componer nuevas superficies con diferentes formas.</li> <li>▪ Comparación visual y estimación de superficies (“¿Cuál ocupa más espacio?”).</li> <li>▪ Ubicación temporal de acciones o acontecimientos cotidianos con duración.</li> <li>▪ Ordenación de atributos mensurables (longitud, capacidad).</li> <li>▪ Resolución de problemas mediante la estimación y la comparación.</li> <li>▪ Estimación de medidas de longitud.</li> <li>▪ Estimación de medidas continuas: superficie, capacidad o peso (por ejemplo, pesa más/menos, es más grande).</li> </ul> |                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cubre superficies con materiales de diferentes formas, ajustando, superponiendo y reconociendo que algunas formas ocupan más o menos espacio que otras.</li> <li>▪ Realiza estimaciones empleando una unidad de medida conveniente (convencional o no convencional) para resolver problemas de medida.</li> <li>▪ Estima y compara longitudes, superficies, capacidades y pesos procediendo por comparación directa y en algunos casos necesarios, por comparación indirecta.</li> <li>▪ Registra y ubica acontecimientos en el calendario reconociendo la sucesión temporal a lo largo de días, semanas y estaciones del año, así como el uso de las expresiones día/noche, mañana/tarde/noche, antes/después, ayer/hoy/mañana.</li> </ul> |

## Orientaciones para la enseñanza

Diseñar, implementar y organizar la enseñanza es una tarea compleja que requiere de saberes, habilidades, creatividad, reflexión y análisis por parte del docente. Las siguientes orientaciones se encuentran organizadas por bloques, para guiar las prácticas de enseñanza mediante un enfoque integrado de contenidos y procesos numéricos básicos.

El bloque **Número** se enfoca en el desarrollo progresivo del sentido numérico, abarcando la cuantificación de colecciones, el significado de las acciones que modifican cantidades y las diversas formas de representación numérica, como el nombre del número y su representación simbólica mediante materiales y dibujos. Se propone que los niños manipulen, jueguen y experimenten con los contenidos matemáticos para establecer conexiones que faciliten el aprendizaje.



El número natural, contenido importante del nivel, se trabajará a través de situaciones problemáticas que involucren la construcción y cuantificación de colecciones, mediante procedimientos, como el reconocimiento perceptivo inmediato (subitización), la correspondencia, el conteo y la estimación, incorporando diversas formas de representación de cantidades y números.

El recitado incipiente de la serie numérica oral y los primeros intentos informales de conteo en las edades tempranas, muchas veces mecánico e imitativo, es el punto de partida para desarrollar, mediante aprendizajes más formales, el concepto de número. Favorecer el juego y diversas experiencias en relación con el conteo, como en situaciones donde se comparen las cantidades o se arme una colección con la misma cantidad que otra, permite el desarrollo de principios y procesos para contar de manera efectiva y comprender el número. Algunos de estos principios son:

- La fluidez en el recuerdo de la serie numérica oral: la secuencia numérica es la sucesión de palabras que son nombres de números (uno, dos, tres, cuatro...) que se aprende de forma memorística, sin estar siempre vinculada a contextos matemáticos. El conocimiento de esta lista de palabras-números progresa sistemáticamente, y se observan avances en su dominio, tanto en el alcance de números mayores como también en el reconocimiento de regularidades en la serie numérica, como los nombres de los números a partir del 16 o del 20 (diez + siete) o la secuencia 1-9 en cada decena. El diseño de prácticas de enseñanza sistemáticas permite ensayar y afianzar este principio de orden estable de la secuencia hasta 10, extendiendo el alcance de esta lista de nombres de números.
- La correspondencia uno a uno: este principio está vinculado a la correcta enumeración de una colección, es decir, se asigna un número a cada elemento de una colección en un orden establecido. Esto asegura un conteo controlado sin omisiones ni duplicaciones. Enumerar requiere diferenciar lo contado de lo no contado. Para facilitararlo, se recomienda disponer los objetos en forma lineal, de modo que puedan tocarse o desplazarse mientras se cuentan. A medida que los niños progresan en este proceso, dejan de lado el contacto físico y lo reemplazan con la mirada, lo cual indica el desarrollo de la interiorización de la enumeración.
- El significado cardinal del último objeto contado: este concepto es fundamental porque indica el lugar en la secuencia y simboliza la extensión o tamaño de la colección.

- La irrelevancia del orden del conteo: este principio indica que el resultado del conteo es el mismo independientemente del elemento por el que se comience, siempre que se respeten los principios de correspondencia uno a uno, orden estable y cardinalidad. La abstracción de las características de los objetos permite contar cualquier colección, independientemente de sus características físicas.

En el conteo participan procesos cognitivos generales como la percepción, la memoria, la atención y el lenguaje. Por ejemplo, es necesario localizar e individualizar cada elemento de la colección a contar, desplazar la atención entre los elementos y sostener la secuencia de conteo a medida que avanza el proceso. En esta etapa, se observan aproximaciones al conteo que, aunque no siempre son precisas, forman parte del proceso de apropiación. A continuación se enuncian algunos ejemplos:

- Mantener la correspondencia uno a uno, aunque ocasionalmente omiten o repiten elementos. Esto sucede cuando pierden la cantidad de los objetos contados y los que quedan por contar.
- Recitar los números mientras pierden la coordinación con los elementos que se están señalando, por ejemplo, a veces continúan diciendo nombres de números entre un objeto y otro, o dicen más de un nombre de número sobre el mismo objeto. En otros casos pueden alterar el orden de la secuencia numérica, desorganizando la serie en algunos momentos.

Estos procedimientos no son considerados errores, sino oportunidades para intervenir pedagógicamente y ayudar a los niños a avanzar en su comprensión del conteo con intervenciones inmediatas y adecuadas que permitan ajustarlo y explicar el proceso correcto para que los niños internalicen los principios básicos de este. Analizar escenas grabadas de niños contando permite reflexionar e identificar errores en el proceso, como la omisión o repetición de objetos.

**Se recomienda que el docente priorice el uso de juegos y la resolución de problemas ofreciendo experiencias que permitan a los niños establecer relaciones numéricas concretas y avanzar en el desarrollo de procedimientos para evaluar cantidades. Según los aspectos que el docente quiera enseñar, planifica utilizando la estructura didáctica y los modos de organizar la enseñanza que resulten más convenientes.**

Aquí se mencionan algunas sugerencias de intervenciones docentes a modo de referencia: proponer y guiar la organización y comparación de pequeñas colecciones, por ejemplo, en el marco de un juego en el desarrollo de una secuencia invitando a los niños a “decidir quién tiene más lápices” y acompañándolos a expresar sus observaciones; organizar actividades en las que los niños completen, por ejemplo, una huevera con un “huevo” en cada espacio (usando tapitas), promoviendo la idea de “uno para cada uno”. El docente puede ajustar la distancia entre la huevera y la caja de tapitas para desafiar la memoria y la correspondencia de los niños, y observar si utilizan sus dedos o el conteo como recurso. Además, introducir canciones o poesías que incluyan la serie de nombres de los números, para fortalecer la secuencia numérica al igual que incorporar la serie de nombres numéricos en juegos y rutinas diarias, como contar en el juego de la escondida, tomar asistencia, distribuir materiales o contar los días hasta un evento esperado, suelen ser valiosas estrategias en esta etapa. Sistematizar el uso de juegos de mesa que incluyan dados, perinolas, tableros de recorrido, bolos o emboques, orientando la atención hacia las estrategias numéricas que los niños pueden desarrollar. También es importante facilitar dramatizaciones de situaciones sociales donde se usen números, como en situaciones de comprar y vender, contar elementos de “la veterinaria” o de “algunos transportes”, entre otros, para que los niños experimenten el uso numérico en contextos reales.

Además del conteo, la subitización es otro proceso matemático que permite determinar la extensión de una colección sin contar. Es una habilidad innata que se activa cuando es necesario cardinalizar colecciones de hasta 4 elementos, permitiendo a los niños subitizar rápidamente y con precisión. Este proceso no depende de la organización espacial, sino de la cantidad de elementos en el campo visual. Aunque los niños suelen apoyarse en patrones visuales para contar (como la disposición de los puntos en un dado), este recurso visual no sería estrictamente subitización. Para colecciones mayores, el conteo es el proceso necesario para asignar una etiqueta numérica al último elemento, representando el cardinal. A pesar de que subitización y conteo son procedimientos que permiten determinar la cantidad en una colección, aún existe debate sobre cuál precede al otro en el desarrollo. Por ejemplo, en una mesa con cuatro niños, con un dado que solo contenga en un principio uno, dos y tres puntos (se tapan las otras caras o se les colocan etiquetas repitiendo las caras de uno, dos y tres puntos), se tira el dado y se solicita que digan qué cantidad es. El primero que lo dice tiene un punto. Se juegan varias veces, y el que reúne más puntos gana. Con los niños más grandes o los que identifican fácilmente cantidades muy pequeñas, se puede jugar con el dado completo.

La subitización también puede intervenir con cantidades mayores. Es interesante trabajar esto con los niños en la sala de 5. Por ejemplo, reconocer rápidamente que dos dados de 5 forman 10; o, también, que 5 dedos abiertos de una mano y 2 de la otra son 7. El docente podría mostrar a la sala, durante unos segundos, una tarjeta que contenga una composición de puntos.

Los niños, que disponen de lápiz y papel, reproducen la cantidad de marcas que tiene la tarjeta. No se trata de que reproduzcan la configuración, sino solo la cantidad de marcas, pero utilizarán la configuración para poder determinar cuántas son. Como el docente mostró la tarjeta muy brevemente, no llegan a contarlas: podrán apelar a reconocer que son 4 y 4, o 6 (como en el dado) y otras dos; o cuatro grupos de 2, etc. Después de hacerlo, podrán contar para verificar y analizar entre todos las relaciones que usaron para saber cuántas marcas había en la tarjeta. Así, podrán continuar con otras configuraciones de marcas. Este trabajo también permite reconocer composición de cantidades: 8 marcas se pueden formar con 4 y 4; con 6 y 2; con 2, 2, 2 y 2; etcétera.



La estimación, en cambio, se usa cuando las cantidades son grandes y no se necesita la precisión del conteo. Este proceso es clave y se desarrolla a través de experiencias concretas y actividades lúdicas. Aunque en esta etapa los niños no logran una comprensión numérica formal, pueden realizar estimaciones aproximadas.

Conteo, subitización y estimación son procesos interdependientes que se desarrollan a través de actividades lúdicas y manipulativas, como los juegos con objetos figurativos que favorecen la exploración y la comparación:

- Juegos de exploración y estimación: mostrando una caja tapada que contiene tapitas, se sacude haciendo ruido y se propone a la sala que traten de adivinar cuántas tapitas habrá dentro. Se anotan en el pizarrón las cantidades que anticipan. Luego, se abre la caja y se cuentan para ver quién estuvo más cerca.
- Juegos de comparación para distinguir entre cantidades mayores y menores. Por ejemplo, con naipes españolas se puede jugar a la guerra. El docente selecciona los naipes de los números con los que quiere trabajar. Se distribuye el mazo entre dos jugadores que colocan sus cartas boca abajo delante de sí. Ambos, al mismo tiempo, dan vuelta la carta superior. El que tiene el número o la cantidad mayor, se lleva ambas cartas a una pila aparte. Si dan vuelta el mismo número, hay empate y cada uno se lleva su carta.

solamente. Cuando se les terminan sus cartas, se cuentan las de la pila de cada jugador y gana el que haya juntado más cartas.

La organización espacial, la cantidad, el tamaño de los elementos a contar son aspectos importantes en el diseño de estrategias de intervención. Contar una colección de estrellas alineadas de izquierda a derecha es más simple que contar la misma cantidad de elementos distribuidos aleatoriamente. Si las estrellas son fijas, será más difícil contarlas que si pueden desplazarse, ya que mover los elementos facilita el recuento.

Es importante advertir que el bloque **Número** se organiza de acuerdo con las funciones y usos de los números. A continuación, se mencionan posibles situaciones, solo a modo de ejemplos posibles, teniendo en cuenta que cada docente organiza la enseñanza de la matemática diversificando los modos según las estructuras didácticas.<sup>3</sup> Abordar las diferentes funciones del número requiere experiencias que inviten a los niños a resolver problemas que las movilicen. A continuación, se mencionan algunos ejemplos:

- El número como memoria de cantidad, para comunicar o anticipar cantidades, comparar, o formar colecciones. Por ejemplo: “En un solo viaje, traé un pincel para cada lata” (las latas sobre una mesa y los pinceles alejados, de manera que no se puedan ver simultáneamente latas y pinceles).
- El número como memoria de posición, para anticipar el lugar en una colección ordenada: “Si estás en el casillero 4 y sale el 2 en el dado, ¿a qué casillero llegarás?”. Cuando se decide en qué orden salieron jugadores según el puntaje obtenido al finalizar un juego, se apela a esta función del número. En ese caso, además, intervienen los adjetivos ordinales primero, segundo, tercero, etcétera.
- El número como recurso para anticipar el resultado al reunir dos cantidades o transformar una cantidad. Por ejemplo: “Si había 5 lápices y se agregaron 2, ¿cuántos hay ahora?”.
- El número como memoria de una medida, para expresar cuántas veces una magnitud contiene una unidad de medida. Por ejemplo: “¿Cuántos pasos hay desde la puerta a la ventana que está enfrente?; ¿es lo mismo si lo hacemos con los pasos de Clara o los pasos de la maestra?”.
- El número como código o etiqueta, utilizado para identificar un objeto sin valor cardinal, como los números de colectivo.

Los niños de Nivel Inicial representan cantidades de diversas maneras: dibujos, marcas y símbolos convencionales. También, al comenzar a registrar cantidades, pueden representar “4” como “1 2 3 4” o “4 4 4 4”. La apropiación del sistema de numeración escrita es un proceso complejo, que se enriquece al interactuar con números en diferentes contextos significativos. Se podrá proponer a los alumnos que registren puntajes en un juego. Por ejemplo, jugando a embocar tapitas en una caja, anotar cuántas embocaron. Luego, en una puesta en común, sería interesante analizar las diferentes notaciones, reflexionando acerca de si es posible saber a partir de ellas cuántas tapitas embocó cada uno. Poner en relación las diferentes representaciones que sí permiten saberlo, así como también reflexionar acerca de cómo es posible ajustar las que no lo permiten, será una oportunidad de generar avances.

<sup>3</sup> Los modos de organizar la enseñanza y las estructuras didácticas se definen en el Marco general.

La exploración de ideas matemáticas vinculadas con patrones es fundamental en el desarrollo del pensamiento matemático en esta etapa. Es importante crear entornos y oportunidades en los que los niños busquen regularidades, identifiquen repeticiones, y los describan y reproduzcan en secuencias sonoras, numéricas, geométricas, así como en el arte y la naturaleza. Trabajar con patrones y clasificaciones fomenta habilidades de observación, organización y predicción, fundamentales para el aprendizaje de la numeración y para el desarrollo del pensamiento matemático en general.



En la sala, la banda numérica, el calendario, el reloj o el teclado de la computadora son recursos valiosos (entre otros) para familiarizarse con los números. Los niños pueden acudir a ellos para buscar información numérica: por ejemplo, siguiendo el orden de los números que allí aparecen mientras van contando para determinar cuál es el nombre o la escritura de un número.

Los juegos con reglas convencionales, como el juego de la oca y loterías con intervalos numéricos ajustados, son excelentes oportunidades para el uso de números escritos. Por ejemplo, en los juegos de tableros numerados, se espera que los niños puedan identificar el número que sale en el dado para cada jugada, mediante el reconocimiento perceptivo inmediato o a través del conteo, y luego avancen esa cantidad de casilleros. Es frecuente que aparezcan errores en ambos momentos del uso de los números en estos juegos: la participación de los compañeros y las intervenciones docentes podrán motorizar la revisión de esas jugadas, reconocer sobre qué es importante tener cuidado al contar, desde dónde se comienza a contar en una jugada sobre el tablero numerado. Para la lotería, será necesario ofrecer números que puedan relacionar con el que se trata de “cantar” de las bolillas o buscar en el cartón: por ejemplo, para cuarenta y tres, ofrecer la escritura y el nombre para 40 o cualquier otro de esa decena. Los juegos de cartas con diferentes intervalos numéricos también son situaciones a las cuales recurrir por los problemas numéricos que plantean, proporcionando un contexto ideal para la interacción con representaciones numéricas: por ejemplo, para comparar cartas, para reunir cartas que formen 10, etcétera.

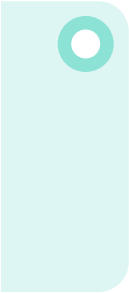
El bloque **Espacio y formas geométricas** retoma contenidos que resultan fundamentales para que los niños comprendan progresivamente las relaciones que se establecen, tanto entre el sujeto y los objetos como entre los propios objetos. Asimismo, se introduce en un análisis de las formas bi y tridimensionales. Desde el nacimiento, se comienzan a desarrollar un conjunto de referencias que permiten a los niños orientarse en el espacio que los rodea. Inicialmente, sus relaciones espaciales se basan en su propio punto de vista, y es necesario acompañar el proceso complejo de aprendizaje que implica identificar propiedades y establecer conexiones entre ellos, a partir de las múltiples experiencias que les ofrece el entorno.

Cuando los niños ingresan al Nivel Inicial, ya han adquirido conocimientos espaciales en interacción con otras personas y con el entorno. Estos aprendizajes informales necesitan ser sistematizados y profundizados, al igual que cualquier otro conocimiento matemático, pues las relaciones espaciales les permiten comprender y dominar su entorno. El propósito de trabajar las relaciones espaciales es brindar a los niños herramientas para que fortalezcan sus interacciones con el medio y progresen en la localización y representación de la posición de los objetos en relación con otros en un espacio cada vez más amplio.

Asumir las relaciones espaciales como un contenido a enseñar en este nivel implica reconocer la complejidad de su adquisición y entender que el aprendizaje espontáneo no siempre permite a los niños resolver con éxito situaciones espaciales cotidianas. Avanzar en este aprendizaje conlleva la capacidad de describir, interpretar, comunicar y representar posiciones de objetos y personas, así como sus desplazamientos.

El tratamiento de los contenidos en este bloque busca abordar las relaciones entre el sujeto y los objetos, así como entre los propios objetos, no de manera dicotómica o estática (arriba-abajo, adelante-atrás, cerca-lejos), sino reconociendo la amplitud, complejidad y dinamismo de estas relaciones. Se plantean problemas centrados en el análisis espacial de los objetos, así como en las posiciones y desplazamientos que adquieren en su interacción con otros objetos y con el sujeto, tanto en el espacio bidimensional como tridimensional. Estos problemas ayudarán a los niños a descentrarse, es decir, a comprender que un mismo objeto puede percibirse de manera diferente según la posición desde la que se lo observe. Además, les permitirá aprender a seleccionar puntos de referencia externos y fijos que les faciliten el desplazamiento. Por ejemplo, analizar desde qué posición se tomó la fotografía de una persona, realizar recorridos espaciales usando su propio cuerpo o dispositivos programables, como robots, observando las causas y efectos de sus acciones.

Estas tareas promueven el desarrollo de habilidades cognitivas clave, como la orientación espacial, la planificación de trayectorias y la resolución de problemas en diferentes contextos. Al mismo tiempo, se desarrolla un lenguaje específico, que los niños construyen con sus propias palabras o apropiándose de términos utilizados por otros, especialmente los adultos, para comunicar posiciones de objetos o personas en relación con un punto de referencia, lo cual adquiere cada vez mayor precisión: al costado, pegado, arriba de, abajo de, a la izquierda de, a la derecha de, detrás de, delante de. Con el tiempo, podrán identificar que estas relaciones dependen del punto de vista: “a la izquierda de...” desde una perspectiva puede ser “a la derecha de...” desde otra.



El uso de dispositivos programables, como robots, amplía las experiencias al integrar la tecnología y permitirles experimentar la relación entre la secuencia de instrucciones y los movimientos espaciales. Esto no solo refuerza la comprensión del espacio tridimensional, sino que también fomenta el pensamiento lógico y secuencial, habilidades fundamentales en el desarrollo del razonamiento matemático y computacional.

Este tipo de intervenciones también fortalece otras áreas del desarrollo, como la motricidad, el pensamiento reflexivo crítico y la capacidad de colaboración, especialmente cuando las actividades se realizan en grupos, promoviendo la interacción y el aprendizaje cooperativo. Las salidas educativas ofrecen una excelente oportunidad para integrar estos conocimientos espaciales con el trabajo en Educación Ambiental. Al trabajar con anticipación con el grupo, preparando una salida, por ejemplo a la Plaza de Mayo, se puede recurrir a un plano de la plaza, a fotos tomadas desde diferentes perspectivas, tratando de acercarnos a un espacio desconocido. Surgirán preguntas acerca de qué encontraremos, cómo estarán ubicados los edificios u objetos del lugar, cuáles se pueden responder a partir del plano y las imágenes y cuáles no, y se tratará de indagar en la salida. Luego, de regreso, el plano y las imágenes podrán utilizarse para reconstruir lo vivido, para elaborar recomendaciones para otros, indicándoles dónde hallarán lo que se menciona, etc. Aquí, las representaciones planas del espacio (planos y fotos) permitiendo saber qué cosas hay en un lugar y cómo están ubicadas unas en relación con otras, así como qué recorridos son allí posibles, constituyen un recurso para conocer un lugar desconocido, para poder reflexionar y recuperar una experiencia vivida y compartirla a otros.

Los conocimientos espaciales y geométricos abordan distintos tipos de problemas y son esenciales para comprender el mundo que nos rodea. El conocimiento espacial se relaciona con la percepción del entorno y los objetos concretos que lo componen. Este tipo de conocimiento involucra acciones como desplazarse, dibujar, mover objetos y utilizar el lenguaje o representaciones espaciales para comunicar e interpretar acciones. En cambio, el conocimiento geométrico se centra

en objetos ideales y sus propiedades, cuyas leyes no se derivan de la experiencia empírica, como ocurre con el espacio, sino de razonamientos propios de la geometría. Aunque diferentes, ambos tipos de conocimiento están profundamente conectados: la geometría, en su origen, surgió de la necesidad de resolver problemas prácticos en el espacio físico, y su estudio permite comprenderlo mediante representaciones matemáticas. Así, las personas alternan entre el uso de uno y otro tipo de conocimiento, según el problema a resolver.



Para que los niños adquieran un dominio efectivo de los conocimientos geométricos, es fundamental una enseñanza intencional en el contexto educativo. Es primordial que en este nivel el proceso de aprendizaje parta de la exploración, observación, manipulación y comparación de objetos reales y cotidianos. Esta aproximación inicial les permitirá identificar las formas de los objetos en función de sus características físicas.

Para profundizar en el conocimiento de las figuras geométricas, se pueden implementar secuencias de actividades que promuevan la observación y el análisis de sus características y se complejice progresivamente el contenido propuesto. Por ejemplo: copiar un cuadrado en papel cuadriculado, utilizando un modelo de referencia; armar o reproducir una figura a partir de figuras geométricas recortadas; participar en juegos interactivos o digitales donde se deba identificar y clasificar figuras geométricas.

El bloque **Medida** retoma contenidos para que los niños comprendan progresivamente las diferentes formas de comparar y cuantificar las características de los objetos y fenómenos de su entorno. A través de este bloque, se busca que los niños exploren y experimenten con la medición de longitudes, capacidades, pesos y otras magnitudes de manera intuitiva y concreta, estableciendo relaciones entre sus experiencias cotidianas y los conceptos matemáticos. Además, se fomenta el desarrollo de estrategias para usar y comprender las unidades de medida, tanto convencionales como no convencionales.

Los objetos de uso cotidiano poseen diversas propiedades físicas que pueden ser medidas, como al comprar una botella de agua en función de su capacidad (por ejemplo, una botella de 1,5 litros). Sin embargo, además de la capacidad, la botella también tiene otras características físicas, como su peso y altura. Medir implica determinar cuántas veces una cantidad —seleccionada como unidad de medida, ya sea convencional o no— está contenida en otra de la misma magnitud. El resultado obtenido mediante este proceso de comparación es lo que llamamos la medida.

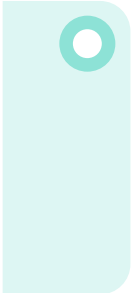
Es importante que los niños amplíen sus experiencias en relación con la medición para desarrollar estrategias que les permitan medir con mayor precisión y, al mismo tiempo, entender las relaciones que esta actividad involucra. La exploración les permite, paulatinamente, comprender que un mismo objeto puede ser medido utilizando diferentes unidades, tanto convencionales como no convencionales. Por ejemplo, para determinar el largo del patio de la institución, es posible proponer contar la cantidad de baldosas; usar el pie como unidad de medida; medir con una cinta métrica. En todos los casos, el largo del patio es el mismo, aunque se pueda expresar de maneras diversas. Las medidas estándar, aceptadas universalmente, como el metro, son convencionales. Sin embargo, también se pueden usar unidades no convencionales, como la cantidad de baldosas o la medida en pies. Ambos métodos son válidos para entender el concepto de longitud y medición, aunque las unidades convencionales proporcionan mayor precisión y uniformidad en la comunicación de las medidas.

Los primeros acercamientos de los niños a la medición suelen estar basados en comparaciones perceptivas. Por ejemplo, al observar el ancho de la puerta de la sala. y el de la biblioteca, pueden

inferir que una es más ancha que la otra. También, a partir de actividades concretas, comienzan a utilizar su cuerpo como herramienta de medición. Es común que usen sus manos, pies o brazos para comparar objetos. Un ejemplo sería medir el ancho de la puerta con pasos: “El ancho de la puerta de la sala. es de 10 pies y el de la biblioteca es de 8 pies, por lo que la puerta de la sala. es más ancha”. Estas comparaciones iniciales, aunque rudimentarias, sientan las bases para un entendimiento más formal y estructurado de la medición en etapas posteriores.

Los niños se apropian de los conocimientos sobre la medida a través de un proceso gradual que incluye la observación, experimentación, comprobación, reflexión y el intercambio con sus pares. Este proceso comienza en este nivel y es clave para la formación de conceptualizaciones que serán el punto de partida para aprendizajes más complejos en niveles superiores de escolaridad. Por ello, resulta fundamental ofrecerles situaciones problemáticas que involucren diversas magnitudes, promoviendo la reflexión y el análisis de estas experiencias.

Un aspecto clave en el aprendizaje de la medición está relacionado con el registro de cantidades continuas. Los problemas que surgen en este contexto suelen requerir un registro preciso para recordar o comparar lo realizado. A diferencia del bloque **Número**, en el que las cantidades son discontinuas y se cuentan (como en el caso de los objetos), en este bloque las cantidades son continuas, se miden y siempre se expresan en relación con la unidad de medida utilizada. Este registro es esencial para el desarrollo de un concepto más formal de medición.



Para facilitar la apropiación del concepto de medida, es fundamental plantear situaciones didácticas en las que la medición sea una herramienta útil para resolver problemas concretos. Con este fin, se sugiere que el docente promueva actividades que acerquen a los niños a los instrumentos de medida convencionales, como la balanza, el metro, el vaso medidor o el reloj, en contextos sociales reales de uso.

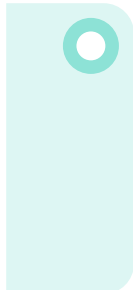
Estas experiencias les permitirán observar cómo los adultos utilizan estos instrumentos y para qué fines. Además, es importante presentar actividades que problematicen las distintas magnitudes (longitud, peso, capacidad y tiempo), a partir de comparaciones directas o indirectas que no apelen a unidades de medida y otras que lleven a utilizar unidades de medida no convencionales. En esta etapa del desarrollo, los niños tienden a realizar estimaciones y comparaciones de tipo visual (“a simple vista”), o también emplean partes de su cuerpo o elementos del entorno como referencias, ya que aún no comprenden plenamente el significado de las unidades de medida convencionales. El ámbito de las mediciones, asimismo, les permitirá tomar conciencia del carácter relativo de adjetivos como grande, pequeño, alto, bajo, pesado, liviano, etc. Utilizarlos en principio de manera absoluta va poniendo de relieve, a través de situaciones de enseñanza, que algo es grande en relación con otros objetos con los cuales, explícita o implícitamente, se compara. Por ejemplo, podrán identificar una maceta como “grande” porque se referencia en las otras macetas que hay en la institución o las que ven con más frecuencia. Por otra parte, el uso de los números para expresar medidas con unidades no convencionales (“tres palmas de mi mano”, “cinco pies”) aportará a la comprensión de su papel junto a unidades de medida convencionales, indicando cuántas veces está contenida esa unidad en la extensión medida.

La comprensión de las acciones de partición y desplazamiento comprometidas en el proceso de medición y, en consecuencia, en el significado de la medida requerirá un trabajo a largo plazo que continúa en la escuela primaria. No obstante, los niños atribuyen significados a las medidas que encuentran en las prácticas culturales en las que participan, y la institución tiene la responsabilidad de brindar oportunidades para interactuar con instrumentos de medición de uso social, retomar

y desarrollar sus ideas respecto a las medidas convencionales, articulando con otras formas de medición trabajadas.

Un acercamiento a la idea de área, a través de comparaciones directas e indirectas de superficies, podría realizarse a partir de la superposición. Por ejemplo, se podría establecer cuál de dos rectángulos o más de papel afiche, que simulan ser manteles o alfombras para el sector de una casita, ocupa más espacio. Esta comparación se verá facilitada si uno de los lados de todos los rectángulos tiene la misma longitud, de modo que los niños puedan hacer concordar un extremo y observar si los rectángulos coinciden o si uno sobrepasa a otro, ocupando así más espacio plano. Si ambas dimensiones de un rectángulo fueran mayores que las del otro, también sería fácil para los niños identificar cuál cubre más espacio plano. De lo contrario, se podrían realizar recortes y desplazamientos de las partes de un rectángulo sobre el otro para superponerlos y ver si coinciden, o si uno excede al otro. Estos recortes podrían hacerse sobre una copia de uno de los rectángulos. Otra manera de comparar áreas podría hacerse con “embaldosados”, cubriendo cada superficie lo máximo posible con fichas iguales, sin superposiciones, y contando cuántas de esas fichas “unidad” se requieren para cubrir cada una de las superficies.

En los jardines se realizan numerosas actividades que involucran la organización temporal, como la presentación o elaboración de una agenda con las actividades del día, el análisis de fechas en el calendario, o el cálculo de duraciones en términos de días (cuánto falta para..., cuántos días tendremos feriados en el próximo fin de semana largo, etc.). También se siguen los meses que transcurren en cada estación, se observan sus características climáticas y se hacen previsiones para la huerta, considerando qué es posible sembrar o plantar y qué tareas son necesarias en función de ello. Las tareas propuestas favorecen en los niños acciones de exploración activa: realizar estimaciones, anticipar y verificar duraciones de eventos, la longitud, el peso o la capacidad de diferentes objetos, compararlos y ordenarlos.



Es importante que los niños tengan la oportunidad de participar en prácticas de medición efectiva para familiarizarse con los instrumentos y procedimientos de medición y valorar su utilidad en situaciones cotidianas: usar balanzas de platillos, construir vasos graduados para medir o comparar capacidades, seguir una receta que implique el uso de medidas precisas, y emplear la cinta métrica, relojes y calendarios.

En adelante, podrán comprender cómo las unidades convencionales de medida permiten una mayor precisión y consistencia en la comparación de magnitudes, sentando las bases para futuros aprendizajes.

La *evaluación* en este nivel es continua y permanente porque genera información necesaria para la toma de decisiones pedagógicas. El seguimiento sostenido del nivel de desarrollo de pensamiento matemático es fundamental para acompañar los progresos, identificar tanto avances como aspectos que requieren nuevas intervenciones de enseñanza. Este proceso, basado en la observación sistemática y cotidiana, permite al docente no solo analizar sus prácticas de enseñanza y reorientar cuando es necesario, sino también identificar el desarrollo de procesos, conocimientos y actitudes hacia la matemática. La observación es una herramienta clave que, acompañada de registros pedagógicos regulares, ofrece una mirada integral del aprendizaje, permitiendo ajustar las intervenciones pedagógicas para ofrecer experiencias de aprendizaje singulares, basadas en datos precisos sobre el desarrollo cognitivo, social y afectivo de cada niño. De este modo, el seguimiento se convierte en una práctica flexible y adaptativa, orientada a consolidar los avances y a ofrecer el apoyo necesario para enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje.

En el marco de una evaluación formativa, durante el proceso de enseñanza, el docente recaba información acerca de la evolución de los aprendizajes de los niños a través de diferentes instancias en las que se evidencian fortalezas y desafíos que enfrentan durante el proceso de aprendizaje.

Los parámetros a considerar en la evaluación se formulan como indicadores de logro que permiten realizar el acompañamiento del progreso en el desarrollo del pensamiento matemático. Estos indicadores, como la identificación de números en contextos de la vida diaria, la comparación y cuantificación de colecciones, y la representación de cantidades mediante material concreto y símbolos, ofrecen al docente herramientas claras para evaluar si los niños están avanzando en habilidades específicas, como la correspondencia entre la serie numérica y los elementos contados, o la capacidad de aplicar el conteo en la resolución de problemas. Entonces, la evaluación es un proceso sistemático, estructurado y basado en evidencia que permite a los docentes ajustar las estrategias de enseñanza para acompañar las trayectorias singulares y el aprendizaje del grupo.



## Bibliografía

- Alsina, Á. (2023). Conocimientos esenciales sobre los procesos, habilidades o competencias matemáticas: orientaciones para implementar situaciones de aprendizaje. Edma 0-6: Educación Matemática En *La Infancia*, 12(2), pp. 65-108. (<https://bit.ly/40ykEg8>).
- Alsina, Á. (2020a). Cinco prácticas productivas para una enseñanza de las matemáticas a través de los procesos. *Saber & Educar*, 28, pp. 1-13.
- Alsina, Á. (2017). *Didáctica de la matemática en educación infantil: del pensamiento matemático informal a la competencia matemática escolar*. Editorial Graó.
- Alvarado, M. y Ferreiro, E. (2000). El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 21(1), pp. 6-17.
- Brizuela, B. (2013). La coherencia local y lógica en las notaciones numéricas producidas por niños de 5 años. En Broitman, C. (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria: números naturales y decimales con niños y adultos I*. Buenos Aires. Paidós.
- Bressan, A. M. y Collado, M. E. (2022). De las construcciones de torres con bloques a las propiedades de los cuerpos geométricos (de sala de 5 a 3.º grado). (<https://bit.ly/3DRwgBX>).
- Bressan, A., Zolkower, B. y Gallego, M. F. (2005). Los principios de la Educación Matemática Realista. En Alagia, H., Bressan, A. y Sadovsky, P. *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Libros del Zorzal.
- Broitman, C. y Kuperman, C. (2005). *Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: "La lotería"*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Camargo, A. (2015). *Tecnología y educación matemática: Propuestas para un aprendizaje activo*. Ediciones Novedades Educativas.
- Castro, A. (1998). La organización de las actividades de matemática en las salas. Dificultades y posibilidades. En: *Revista De 0 a 5. La Educación en los Primeros Años*. Año 1, N.º 2. Novedades Educativas.
- Castro, A. (2000). Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Malajovich, A. *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Castro, A. y Penas, F. (2009). *Matemática para los más chicos: discusiones y proyectos para la enseñanza del Espacio, la Geometría y el Número*. Ediciones Novedades Educativas. Colección 0 a 5 La Educación en los Primeros Años.
- Castro, E. (2017). *Juegos matemáticos en educación infantil y primaria*. Editorial Narcea.
- Clements, D. H., y Sarama, J. (2015). *El aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas a temprana edad : el enfoque de las trayectorias de aprendizaje*. Learning Tools.
- Cornejo Morales, C. (2022). *Estudio sobre el desarrollo de la argumentación en NT2 a través de la caracterización de situaciones argumentativas al construir el número* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad de Valparaíso]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad de Valparaíso.

- Cortés, A., y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio- Colombia. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía, RIIEP*, 10(1), pp. 125 -143. (<https://bit.ly/4af3Z4o>)
- Escobedo, Y. V., Peñaherrera, K. P. G., Villarreal, R. E. P., García, M. E. S., Vila, M. E. C., Flores, V. F. H., y Laje, R. E. C. (2024). *Estimulación de la inteligencia desde las edades tempranas*. Editorial Internacional Alema.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires, Argentina. Secretaría de Educación.
- Malajovich, A. (comp.). (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Martí Sala, E., Salsa, A., Scheuer, N. (2024). *Cuando los niños se encuentran con los primeros números. Investigaciones en clave socioconstructivista*. Miño y Dávila Editores. Colección Mente y Cultura. Buenos Aires.
- NAP, Serie: Cuadernos para el aula Nivel inicial Volumen 2: Números en Juego/Zona Fantástica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 2007 (Selección de propuestas para analizar en clase).
- Parra, C. y Saiz, I. (1992). *Los niños, los maestros y los números. Desarrollo Curricular. Matemática para 1ro y 2do grado*. Dirección de Currículum, MCBA, Buenos Aires, (disponible en [www.buenosaires.edu.ar](http://www.buenosaires.edu.ar) y en aula virtual) desde el punto “La enseñanza del número: distintos enfoques” (pp. 15-17).
- Quaranta, M. E. y Ressia de Morena, B. (2004). El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños. En *Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Saiz, I. (2003). La derecha... ¿De quién? Ubicación espacial en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. En Panizza, M. (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Paidós.
- Saiz, I. y Aisemberg, G. (2004). Trabajar con colecciones en el nivel inicial. En *Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos. 0 a 5 La educación en los primeros años*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Tallone, A. y Quaranta, M. E. (2017). *Un juego de dados como base para la reflexión de los alumnos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Zacañino, L. (2012). *Las notaciones numéricas en contextos de uso diferentes*. [Tesis de Maestría en Psicología Educativa]. Facultad Psicología. Universidad de Buenos Aires.

# Indagación del Ambiente'



## Indagación del Ambiente y el desarrollo de las capacidades

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y Sociales constituye una forma particular de hacerse preguntas, pensar y hablar acerca del mundo. En el Nivel Inicial, su desarrollo se aborda en este eje de experiencias denominado Indagación del Ambiente.



La finalidad de este eje es que los niños adquieran conocimientos sobre sí mismos y sobre el entorno, que promuevan su autonomía personal, así como sus capacidades para vivir en comunidad, respetar y valorar el ambiente del que forman parte.

En este sentido, y como cualquier otro aspecto de la cultura, la ciencia como actividad y, en particular, la que se desarrolla en el ámbito escolar, genera emociones, prácticas, formas de razonamiento, la aproximación a un lenguaje específico, así como actitudes y valores que les permiten avanzar progresivamente hacia la alfabetización científica. De modo que enseñar a indagar el ambiente supone orientar a los niños a apropiarse de esa cultura, recrearla, enriquecerla y disfrutarla.

En este proceso de construcción de significados, será fundamental la consideración del lenguaje como vehículo de comunicación entre las ideas de los niños y las intenciones educativas del docente. Por ejemplo, el planteo de preguntas y de hipótesis, la descripción, la comunicación de conclusiones, entre otras, y también el lugar que se planifique para la observación y la exploración. Se entiende a estas últimas como un conjunto de capacidades específicas a través de las cuales se producen interacciones entre los niños y los objetos, fenómenos, procesos o situaciones.

En este eje de experiencias, se propone conocer el ambiente desde una mirada compleja que contempla la diversidad cultural, así como los cambios y permanencias que se dan a lo largo del tiempo, y que favorece el desarrollo de una perspectiva crítica a partir de la identificación y el respeto por las diferencias. Y que además posibilite reconocer que la realidad se encuentra atravesada por múltiples dimensiones tanto sociales como naturales, espaciales, económicas, culturales, tecnológicas, políticas y temporales que inciden en su conformación y en la vida de las personas.

Para organizar la enseñanza, es necesario atender a distintas consideraciones. En este sentido, aprender sobre las explicaciones que las ciencias ofrecen es tan importante como conocer sobre las preguntas e ideas que las originan; las observaciones y exploraciones que generan; la construcción de posibles respuestas; los intercambios en torno a lo que se observa y explora, así como la explicitación de aquello que se aprende. De esta manera, indagar el ambiente para los niños implica promover la construcción de conocimiento sobre contenidos de las Ciencias Naturales y Sociales, al tiempo que de manera intencional se diseñan estrategias de enseñanza para el desarrollo de capacidades transversales y específicas.

Así, durante el Nivel Inicial se espera ofrecer oportunidades de aprendizaje para comenzar el desarrollo de las capacidades transversales que se extenderá a lo largo de toda la trayectoria escolar. En el caso de la capacidad de *comunicación*, su construcción se sustenta a partir de generar situaciones que favorezcan la explicitación de las propias ideas, así como preguntas e intercambios que permitan establecer relaciones entre el conocimiento de sí mismos y la observación y exploración del entorno. En este sentido, construir el clima adecuado en la sala para que los niños se escuchen e identifiquen el valor de escuchar otras ideas diferentes de las propias resulta fundamental. Cabe señalar que la comunicación puede adoptar diversas formas y que el trabajo con objetos, imágenes y otros recursos constituye un soporte para ello.



La capacidad de *resolver problemas* en el Nivel Inicial implica presentar a los niños situaciones desafiantes a través de preguntas que potencien el asombro, el deseo de conocer, la observación, la exploración y el juego; es decir, acciones propias del pensar y el hacer que requieran elegir el mejor camino o estrategia para solucionar o responder a la pregunta inicial.

Supone una relación directa con la capacidad de *compromiso y colaboración*, que implica que cada niño tenga la oportunidad de llevar adelante variedad de roles y responsabilidades, tanto en proyectos como en actividades específicas que contribuyen a enriquecer el trabajo con sus pares. De esta manera, se espera reconocer el lugar en el grupo y la valoración por el rol de cada compañero.

El desarrollo de la capacidad de *pensamiento reflexivo y crítico* se sustenta, en este eje, a través de la formulación de preguntas y la habilidad para identificar, así como también respetar distintos puntos de vista respecto de la información obtenida mediante observaciones y exploraciones, la elaboración de conclusiones, el establecimiento de comparaciones, la valoración y el respeto por distintas prácticas culturales, de cuidado propio y de los otros, y la incorporación de normas que favorezcan la construcción de una convivencia democrática.

En el caso de la capacidad *autonomía para aprender*, su desarrollo se enfoca sobre la oportunidad de potenciar instancias que permitan a los niños reconocer su propio proceso de aprendizaje. A través de actividades metacognitivas y preguntas guía, pueden generarse oportunidades para explicitar ideas aprendidas, momentos de disfrute durante una actividad, diferencias con las ideas y registros de otros, proponer por sí mismos algunos modos de indagar, etcétera.

El desarrollo de las capacidades transversales se pone en diálogo con las capacidades específicas que tanto las Ciencias Naturales como las Ciencias Sociales comparten. Tal es el caso de la observación a través de la cual se desarrolla la descripción y la comparación.

Respecto de la organización curricular de los contenidos propios de cada ciencia, se proponen tres bloques organizadores que los agrupan y articulan. Asimismo, se indican otras posibles con ejes transversales, que procuran evidenciar relaciones entre contenidos, sin carácter prescriptivo ni exhaustivo. Se trata de algunas sugerencias y ejemplos a ser trabajados de manera contextualizada.

El bloque **Crecimiento y desarrollo** se centra en las dimensiones personal y social de los niños entendidas como inseparables y complementarias. Al mismo tiempo, se pone en diálogo con los otros dos bloques de contenidos, puesto que estas dimensiones se desarrollan en un entorno, comunidad y cultura determinados.

En este caso, los contenidos priorizan el conocimiento del propio cuerpo, la adquisición paulatina de la autonomía y del autocuidado, así como en el proceso de construcción de la identidad personal que resulta de las interacciones consigo mismo, con el entorno y con los demás. El reconocimiento parcial y global de su organismo, de sus posibilidades perceptivas y de acción, expresión y movimiento, así como sus limitaciones, favorece que los niños logren identificar las sensaciones que experimentan. También les permite disfrutar con ellas, hacer uso de las alternativas de las que disponen para expresarlas y construir prácticas alimentarias y de cuidado propio y hacia los demás.

El bloque **El entorno: componentes e interacciones** propone centrarse en la observación y la exploración de los objetos, fenómenos, situaciones y procesos que conforman o suceden en el entorno. En este sentido, abordar el ambiente en la primera infancia supone acercar a los niños a concebirlo como un entramado dinámico y dialéctico entre sus componentes físicos, biológicos y socioculturales.

En este contexto, los contenidos se enfocan en el desarrollo del pensamiento y de las capacidades específicas vinculadas con el lenguaje y la indagación de los objetos, los materiales y sus cambios, sus usos según las necesidades de las personas y su valor cultural, así como las herramientas y los trabajos que los producen. También en el conocimiento y la valoración del patrimonio natural y cultural de la ciudad en la que viven los niños. Del mismo modo, se aborda la exploración del cielo, de la luz, de los animales y de las plantas como algunos de los componentes del ambiente. En este bloque, tanto el juego como la experiencia directa permiten el reconocimiento de las características y propiedades de estos, así como el establecimiento de patrones y/o comparaciones, a partir del uso de distintos instrumentos y tecnologías, tanto analógicos como digitales, que permitan una exploración cada vez más minuciosa del entorno.

El bloque **Comunidad y cultura en contexto** aborda el conocimiento y la exploración del entorno a partir de la definición de ciertos recortes de la realidad que representan situaciones conocidas y también novedosas, considerando su multidimensionalidad.

De esta manera, se garantiza la oportunidad de indagar el mundo en forma significativa, de habilitar nuevas miradas y de problematizar lo que resulta conocido, por ejemplo el barrio de la institución, como resultado de un proceso histórico, situado social y culturalmente. En este sentido, indagar contextos cercanos y compararlos con otros diferentes favorece el reconocimiento de distintos aspectos de la vida cotidiana, prácticas culturales, tradiciones y costumbres, y la valoración de la historia personal, colectiva y compartida a escala nacional. Asimismo, es deseable ofrecer a los niños situaciones que recuperen contextos, espacios y realidades distantes, temporal y espacialmente, con el fin de ampliar los horizontes que el mundo actual y el entorno cercano les ofrecen.

En este bloque, se promueve la indagación a partir de distintas fuentes, poniendo en juego la observación y la exploración; también, el trabajo con informantes, la interacción con otros para construir acuerdos, así como el registro y sistematización de lo relevado.





► Indagación del Ambiente y el desarrollo de las capacidades.

## Propósitos

- Brindar oportunidades de aprendizaje que estimulen la curiosidad y el interés por la indagación del ambiente, ampliando y sistematizando los conocimientos y enriqueciendo los juegos.
- Promover la indagación y el acceso tanto a contextos conocidos como a otros que no forman parte de sus experiencias habituales.
- Diseñar propuestas de aprendizaje sistemáticas que favorezcan el desarrollo progresivo de la autonomía a partir del conocimiento del propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones.
- Establecer un entorno seguro y estimulante que garantice el bienestar físico y emocional, fomentando la inclusión y el reconocimiento de las distintas identidades, culturas y contextos, así como sus modos de pensar y de relacionarse.
- Generar situaciones de enseñanza desafiantes que propicien el planteo de preguntas acerca de sí mismos y del ambiente, así como de ideas posibles para responderlas.
- Ofrecer experiencias significativas de aprendizaje que propicien el desarrollo de capacidades, en especial las específicas de este eje, como observar, describir y comparar.
- Promover instancias de intercambio con otros y prácticas colaborativas que contribuyan a la formación y al desarrollo de la capacidad reflexiva en un marco democrático.
- Impulsar la participación en celebraciones y conmemoraciones relevantes para la comunidad, entendidas como instancias de aprendizaje y encuentro con otros.

## Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                                                                                                               | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>COMUNICACIÓN</b> </p>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresar en diversos formatos analógicos y digitales (textos orales y escritos, dibujos, etcétera) ideas, emociones y sentimientos relacionados con el reconocimiento de algunas partes del cuerpo y su cuidado.</li> <li>▪ Expresar emociones y sentimientos relacionados con la exploración, el cuidado, respeto y valoración del ambiente a sus pares, docentes y familiares.</li> <li>▪ Formular preguntas e hipótesis acerca de situaciones de la vida cotidiana o desconocidas y poder transmitir las a sus pares y familias.</li> <li>▪ Dar a conocer a otros la información obtenida en sus indagaciones, de manera oral y en diversos tipos de registros, por ejemplo gráficos, dibujos con referencias, cuadros, fotografías, etcétera.</li> </ul>                                                                                                              |
| <p><b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b> </p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apropiarse de diversas prácticas (alimentación adecuada, higiene, descanso, juego, esparcimiento, relajación, expresión, etcétera) vinculadas con su salud tanto personal como en relación con los otros.</li> <li>▪ Desarrollar estrategias de exploración para poner a prueba hipótesis o posibles soluciones a problemas relacionados con la indagación del ambiente.</li> <li>▪ Proponer modos de obtención de información acordes con lo que se procura indagar.</li> <li>▪ Realizar observaciones cada vez más precisas a partir de la comparación de diversos registros, propios y de otros.</li> <li>▪ Participar de situaciones de juego en las que deban organizar las escenas, los espacios y roles a asumir, disponer elementos, en relación con instituciones o espacios sociales, trabajos, prácticas culturales, de la actualidad y del pasado.</li> </ul> |
| <p><b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b> </p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proponer diversas hipótesis y soluciones diferentes a problemas relacionados con la identificación de posibilidades y limitaciones en el movimiento del propio cuerpo.</li> <li>▪ Comparar las propiedades de distintos materiales y sus transformaciones relacionándolas con los objetos de los que forman parte.</li> <li>▪ Reconocer los componentes que conforman el ambiente y algunas interacciones que existen entre estos.</li> <li>▪ Identificar las características de determinados contextos y compararlas con las de otros.</li> <li>▪ Relacionar las funciones de diversas instituciones y espacios sociales con los trabajos.</li> <li>▪ Entablar relaciones de semejanzas y diferencias entre distintas instituciones y espacios sociales y trabajos, tanto del presente como del pasado.</li> </ul>                                                       |

## Capacidades

## Objetivos de aprendizaje

*Que los niños avancen en sus posibilidades de:*

### PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

- Valorar las expresiones, creencias y juegos de distintas culturas y comunidades, fomentando el respeto por lo diverso.
- Desarrollar actitudes de cuidado, respeto y valoración por el ambiente y sus componentes.
- Participar de intercambios sobre el valor de los trabajos, las herramientas y la creatividad involucrados en la construcción de objetos de uso cotidiano.
- Identificar las instituciones y las personas que se relacionan con la salud, así como su importancia para el cuidado propio y el de los demás.
- Reconocer cambios y continuidades entre algunos aspectos del pasado y la actualidad.

### COMPROMISO Y COLABORACIÓN

- Respetar normas que regulan las actividades de la institución educativa y conocer las de otros contextos cercanos.
- Participar en la construcción de acuerdos que favorezcan el funcionamiento y la organización institucional.
- Valorar la historia personal y social.



# Contenidos

## > Bloque: Crecimiento y desarrollo

- Características y funciones de las partes externas del cuerpo: uso adecuado de sus nombres, exploración de diversas posibilidades y limitaciones de movimiento, así como de dominio corporal. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- Los sentidos y la captación de estímulos presentes en el entorno físico y digital: experiencias para favorecer la curiosidad y el interés por las funciones de estructuras del cuerpo que permiten explorar el entorno. (En articulación con **Educación Digital**). **ED**
- Características físicas de las personas: reconocimiento de cambios en el propio cuerpo y su relación con el paso del tiempo. Respeto por la diversidad. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- La identidad como forma de diferenciarse de los demás en interacción con otros. Valoración de la singularidad de cada uno en la conformación del grupo de pares.
- Costumbres, saberes y tradiciones culturales de las familias y las comunidades: su relación con la propia identidad.
- Reconocimiento y valoración de prácticas de convivencia democrática y cooperación en la institución educativa y en otros espacios de la vida cotidiana. (En articulación con **Educación Ambiental**). **EAM**
- Prácticas de cuidado de sí mismos y de otros en un marco de respeto a la intimidad y tendientes a la autonomía progresiva. (En articulación con **Educación Sexual Integral**).
- Prácticas corporales, de higiene, descanso, experiencias lúdicas, de relajación, expresión y esparcimiento como algunos ejemplos de los determinantes de la salud integral. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- El valor cultural de la alimentación y las prácticas alimentarias saludables de acuerdo con las Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA), grupos de alimentos, hidratación adecuada, comensalidad.
- Instituciones, espacios públicos y personas que intervienen en el cuidado integral de los niños: el establecimiento educativo, los docentes; el hospital, los pediatras; el club del barrio; los centros culturales; las plazas, los puntos verdes y los agentes de prevención, entre otros. (En articulación con **Educación Ambiental** y **Juego**). **EAM**  
**JGO**

## > Bloque: El entorno: componentes e interacciones

- Los objetos, su uso y producción según las necesidades de las personas: características y significados culturales en distintos contextos y comunidades.
- Cambios y permanencias en los usos y características de objetos en distintos momentos del pasado; su comparación con la actualidad.
- Exploración de las propiedades de los materiales con los que están hechos los objetos. (En articulación con **Juego**). **JGO**
- Transformaciones en los objetos y en los materiales: exploraciones para el reconocimiento de los efectos por el paso del tiempo o por acciones como apretar, enfriar, mezclar.
- Construcción de objetos en función de las propiedades de los materiales más apropiados según sus usos.
- El cielo: observación directa o mediada por herramientas digitales del cielo diurno, de la secuencia día-noche y del cielo nocturno. (En articulación con **Educación Digital**). **ED**
- Exploración de la luz y su relación con las sombras.
- Plantas y animales: exploración de características, requerimientos y cambios que experimentan durante su crecimiento y/o a lo largo del año. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Características comunes que permiten agrupar a las plantas (tamaño, tipos de estructuras que las conforman) y a los animales (modo de locomoción, estructuras relacionadas con el desplazamiento, etcétera). **EAM**
- El patrimonio natural y cultural del ambiente: monumentos naturales, monumentos históricos, edificios emblemáticos, museos, parques, etcétera. (En articulación con **Educación Ambiental**).

### > Bloque: El entorno: componentes e interacciones

- Uso de instrumentos analógicos y digitales para la exploración del entorno: lupa, binocular, telescopio, mesas luminosas, etcétera. (En articulación con **Educación Digital**).
- Registro de la información obtenida acerca de los objetos y materiales, el cielo, los animales y las plantas en soportes analógicos y digitales. (En articulación con **Educación Digital**).

ED

### > Bloque: Comunidad y cultura en contexto

- Contextos diversos de la Ciudad de Buenos Aires: observación, exploración e identificación de sus componentes (naturales, sociales y culturales) y transformaciones a lo largo del tiempo. Comparación con otros contextos (ciudades, comunidades, etc.). (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Relación entre las funciones de una institución o espacio social y las necesidades e intereses de las personas. (En articulación con **Juego** y con **Educación Ambiental**).
- Relación entre las instituciones o espacios sociales y los trabajos que desarrollan las personas. Las herramientas y maquinarias utilizadas en diversos contextos, los saberes necesarios y algunas normas que los regulan. (En articulación con **Juego**, **Educación Ambiental** y **Educación Sexual Integral**).
- Cambios y permanencias en instituciones, espacios sociales y trabajos en distintos momentos del pasado; su comparación con la actualidad.
- Las historias personales, de las familias y de la comunidad; cambios y permanencias en prácticas culturales; aproximación al pasado a través de algunos aspectos de la vida cotidiana, como la alimentación, los juegos, las viviendas, la vestimenta. (En articulación con **Educación Ambiental** y **Educación Sexual Integral**).
- Aproximación a algunos sucesos históricos, los sujetos y grupos sociales que participaron y la trama de la vida cotidiana en que se desarrollaron; su conmemoración en efemérides y festividades relevantes para el establecimiento educativo, la comunidad, la Ciudad, la Nación. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y **Juego**).
- Búsqueda de información en diversas fuentes que proporcionan información acerca del pasado: escritas, iconográficas y materiales (audiovisuales y orales). (En articulación con **Educación Digital**).
- Sistematización de la información relevada en torno a los contextos, las instituciones o espacios sociales y el pasado mediante producciones individuales o colaborativas que permitan comparar y comunicar a otros, como dibujos, videos, imágenes con referencias, cuadros, tablas y gráficos sencillos. (En articulación con **Educación Digital**).

EAM

JGO

EAM

ESI

EAM

ESI

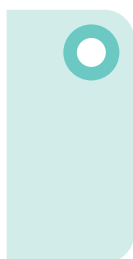
ESI

JGO

ED

## Orientaciones para la enseñanza

En el Nivel Inicial, los niños sienten curiosidad y buscan dar sentido a lo que les sucede o los rodea a partir de interrogarse, plantear preguntas a otras personas, observar, explorar, jugar, participar de intercambios de ideas, entre otras habilidades que forman parte del núcleo de la indagación. Por la cual, este eje de experiencias se constituye como una oportunidad particular para enriquecer esas miradas y acercarlos a la cultura científica.



De esta manera, se inicia el desarrollo sistemático de habilidades propias de *Indagación del Ambiente*, como la observación, descripción y comparación, que son transversales al abordaje de los contenidos presentados en los tres bloques. Esto supone generar oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de estas capacidades específicas.

A la par que los niños sostienen observaciones atentas y minuciosas, avanzan en su capacidad de describir y de entablar relaciones y comparaciones. Se inicia así un recorrido que se complejiza a lo largo de otros niveles durante toda la trayectoria escolar.

En esta tarea, el rol del docente es fundamental, pues es quien diseña y ofrece situaciones de enseñanza diversificadas de manera tal que se contemplen variados modos de aprender y acceder al conocimiento. Se espera que la planificación dé lugar a la articulación entre los contenidos propios de este eje con los cuatro ejes transversales.

En relación con el eje de Juego, interesa aquí como contenido cultural y como práctica social que se transmite de generación en generación. Asume asimismo un lugar central, en tanto se da una relación de enriquecimiento mutuo entre la indagación y el juego, en la que se potencian el uno al otro. En la medida en que los niños juegan, recuperan y organizan sus saberes en torno al ambiente; y a la vez que conocen el entorno, enriquecen su juego.

En relación con el eje de Educación Digital, los niños se inician de manera sistemática como usuarios de tecnologías digitales y también como productores de contenido. En ese sentido, se promueve que trabajen con diversas fuentes de información, incluyendo variedad de recursos digitales, así como también se procura que registren sus indagaciones y produzcan algunas sistematizaciones en diferentes formatos, como, por ejemplo, grabaciones, audios, libros digitales, fotografías con referencias, entre otras alternativas.

En cuanto al eje de Educación Ambiental, se comparte el propósito de contribuir a la alfabetización ambiental, mediante la apropiación de conocimientos, valores y actitudes que generen la adopción de ciertas prácticas de cuidado y respeto por el ambiente.

Por último, en relación con el eje de Educación Sexual Integral, se parte de una concepción integral que contempla aspectos psicológicos, biológicos, de derechos, socioculturales, de salud y éticos, entre otros. En particular, se favorece la articulación con el bloque organizador “Cuidar el cuerpo y la salud” y con el trabajo en torno a la diversidad, idea central para conocer el ambiente.

El diseño de las prácticas de enseñanza debe considerar la participación activa de los niños a partir de la expresión de sus ideas, intereses y la toma de decisiones que reflejen la integración de lo aprendido. Cabe destacar las salidas didácticas como un tipo de actividad de gran relevancia para indagar y explorar el ambiente, conocer de primera mano, ser parte de interacciones sociales, recoger información mediante observaciones, realizar encuestas y/o entrevistas, recolectar muestras,

etc., para luego registrarla y continuar profundizando el trabajo en la sala. En este sentido, resulta pertinente considerar que la planificación de las salidas debe responder a este propósito, de modo que las preguntas que el docente elabore orienten la propuesta. Asimismo, esto constituye una oportunidad para relevar espacios significativos e interesantes para visitar con los niños.

El bloque **Crecimiento y desarrollo** presenta contenidos relacionados con la representación del esquema corporal y sobre las posibilidades perceptivas, de movimiento, de expresión y de identificación como individuos que se diferencian entre sí y se relacionan con otros. En este sentido, se adoptan estrategias didácticas que involucran la resolución de problemas e instancias colectivas de intercambio, en las cuales resulta relevante incluir situaciones de enseñanza que contengan experiencias de interacción del propio cuerpo con el entorno. Estas favorecen el planteo de preguntas, la comunicación de ideas y la realización de exploraciones relacionadas con las partes del cuerpo, sus funciones, las limitaciones del propio movimiento, el cuidado integral propio y hacia otros, la diferenciación de uno mismo con respecto a los demás, así como la tendencia progresiva a la autonomía. En relación con esto último, es importante que se proporcione el contexto y el acompañamiento adecuado para que los niños perciban el disfrute que proporciona la actividad por iniciativa propia.

Para abordar el trabajo con la observación, la descripción y la comparación como capacidades específicas del eje, se propone planificar situaciones en las que los niños identifiquen la precisión que se construye progresivamente a partir de las sucesivas observaciones de un mismo fenómeno, como los propios movimientos o el reconocimiento de la información que proporcionan los sentidos a partir de la captación de señales del entorno.



Resulta relevante ante cualquier situación de enseñanza que se enfoque en la observación, planificar el uso de registros gráficos (por ejemplo, los dibujos naturalistas) o fotográficos dinámicos.

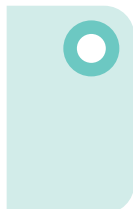
Es decir, sobre lo que se observa por segunda vez, y a partir de las preguntas guía del docente en contextos de intercambio con todo el grupo, debe brindar espacio a las descripciones. Esto favorece que los niños logren identificar precisiones que en sus primeros registros no aparecían y, por lo tanto, establezcan comparaciones.

Para el trabajo con las prácticas alimentarias, corporales, de higiene, descanso, esparcimiento, relajación y bienestar, es recomendable atender a que estas representan distintas dimensiones del cuidado integral. Por lo tanto, proponer experiencias lúdicas de simulación, así como espacios de intercambio que garanticen la reflexión sobre su importancia y sobre la propia acción, permite abonar a la construcción progresiva de la autonomía de los niños a partir de la guía docente. En particular, en relación con las prácticas alimentarias saludables, es relevante partir de considerar la alimentación como un fenómeno complejo que integra las dimensiones biológica y sociocultural. Es por ello que se requiere abordar una primera aproximación a la función de los alimentos en el cuerpo, la relación entre estos y las comidas con la salud, ya que son las entidades que los niños pueden reconocer y explorar a partir de sus propiedades sensoriales y que favorecen la identificación de prácticas y contextos alimentarios saludables.

Un modo de promover la alimentación variada es incentivar el consumo de frutas, verduras y legumbres; y el uso de agua como bebida de hidratación, partiendo de la gráfica de alimentación diaria de las Guías alimentarias para la población argentina (GAPA). Otro aspecto relevante a considerar es la comensalidad, entendida como el momento de compartir el acto de comer, siendo esta promotora del bienestar emocional y social a nivel individual y grupal.

En el bloque **El entorno: componentes e interacciones**, se considera el entorno como la realidad en la que y sobre la cual se aprende. En tal sentido, requiere la planificación de experiencias

variadas, concebidas como fuentes de información privilegiadas para la observación y la exploración. A este respecto cabe aclarar que las experiencias a las que se hace referencia incluyen las salidas didácticas, así como también privilegian el diseño de propuestas tales como itinerarios o secuencias que favorezcan el contacto con el entorno para la formulación de preguntas, hipótesis para responderlas y predicciones sobre lo que sucede, a partir de lo observado y explorado. De este modo, los niños pueden aproximarse de manera paulatina al conocimiento y la valoración de los diversos componentes del ambiente.



Con el fin de trabajar la observación, la descripción y la comparación como capacidades específicas del eje, se destacan las habilidades propias de la exploración y comunicación para potenciar progresivamente acciones que relacionan el pensar y el hacer.

Planificar situaciones de enseñanza que involucren dichas capacidades específicas requiere poner atención en la importancia de anticipar qué van a observar, si es necesario o no registrar lo observado a través de formatos variados (dibujos, representaciones gráficas, tablas de sistematización, fotografías, etcétera), en qué lugares pueden obtener información sobre lo que analizan, si les resulta posible nombrar y comunicar lo aprendido sobre el ambiente como un entramado socio-natural, así como sus transformaciones. Esto supone que el docente conozca cuáles son las representaciones que los niños tienen en relación con el objeto de indagación, y resuelva qué situaciones de observación, exploración y análisis resultan más adecuadas.

Asimismo, es relevante considerar que las situaciones de observación deben ser seleccionadas con la intención explícita de que los niños aprendan algo nuevo mediante la reflexión, que conecte sus propias representaciones con los nuevos saberes. Por ejemplo, al planificar la enseñanza de los contenidos “El cielo: observación directa o mediada por herramientas digitales del cielo diurno, de la secuencia día-noche y del cielo nocturno” y “Exploración de la luz y su relación con las sombras”, resulta relevante proponer situaciones de indagación de ideas de los niños a partir de preguntas tales como ¿por qué solo podemos ver al tener los ojos abiertos? Esta pregunta permite abrir camino desde la explicitación de las concepciones de los niños hasta el desarrollo de experiencias que favorezcan la comprobación o no de sus ideas y la aproximación a que la observación depende de la presencia de luz. En consecuencia, esto potencia el trabajo con las sombras e intenta cuestionar ciertas construcciones frecuentes vinculadas a estas, como, por ejemplo, que se producen en la oscuridad. Estos contenidos se pueden abordar de manera entramada, potenciando la observación de las sombras como efecto de la incidencia de la luz del sol sobre objetos con distintas características. Esto, a su vez, da lugar al trabajo con la observación del cielo. En este sentido, se sugiere proponer situaciones que permitan identificar los elementos que se encuentran en el cielo, tales como la Luna (en ocasiones también visible durante el día), el Sol y otras estrellas, etcétera. O bien, ciertos cambios o regularidades en sus movimientos a lo largo del día o de los días.

En relación con los componentes físicos y relativos a los seres vivos del ambiente, resulta interesante el desarrollo de situaciones de enseñanza que posibiliten la observación para favorecer la explicitación de descripciones de aquello que se observa en forma colaborativa. De esta manera, se fortalecen las oportunidades para la identificación de regularidades y diferencias entre los objetos o fenómenos observados, es decir, su comparación y aproximación a la clasificación. En este último caso, los niños logran formar colecciones o conjuntos de elementos que se relacionan entre sí, a partir de la identificación de sus características y las preguntas guía del docente.

El bloque **Comunidad y cultura en contexto** presenta contenidos vinculados con las formas en que la sociedad resuelve su organización colectiva, a partir de identificar las relaciones y los

sentidos que se plantean entre las funciones de las instituciones y espacios sociales, los trabajos que realizan las personas y las prácticas culturales propias de distintas comunidades. En ese sentido, es preciso diseñar situaciones que permitan a los niños avanzar en lo que conocen, estableciendo relaciones y comparaciones, y sistematizando sus ideas acerca del entorno en el que viven.

Las capacidades específicas del eje proponen potenciar la observación, la exploración y el intercambio de ideas, la búsqueda de información y el análisis de diversas fuentes o escenas de la vida cotidiana. Por ejemplo, objetos, imágenes de distinto tipo, textos en diferentes soportes, material multimedial, relatos, informantes, entre otras, a partir de los cuales se realizan observaciones, lecturas, inferencias, comparaciones, entrevistas, encuestas, recorridas. De esta forma, se aproximan a la idea de lo que se puede conocer sobre el contexto, las instituciones, los trabajos, el pasado. Se inician, asimismo, en la posibilidad de anticipar y proponer de qué manera obtener información acorde con las preguntas que se han planteado y con lo que se desee indagar, como instancia de resolución de situaciones. Por ejemplo, si se quiere conocer acerca del funcionamiento del club del barrio, será oportuno realizar una visita, entrevistar a socios y trabajadores, observar videos de prácticas en el club, mirar fotos, entre otras.



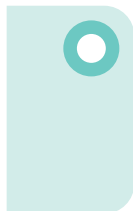
En la medida en que los niños participan de numerosas y variadas experiencias para conocer el entorno, avanzan en su autonomía para plantear maneras de conocerlo, abordar las preguntas que les surgen, así como registrar sus indagaciones, organizar y analizar lo relevado y comunicar a otros, a través de distintos soportes, como dibujos, gráficos, cuadros, maquetas, entre otros.

Además, la organización de la enseñanza en la modalidad de multipropuesta, que implica ofrecer en simultáneo alternativas de actividades que cada niño elige en función de sus intereses, contribuye al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Así, por ejemplo, en relación con el consultorio médico, pueden ofrecerse en la sala experiencias para el trabajo con placas radiográficas en la mesa lumínica, para la lectura de libros informativos sobre el cuerpo, y un sector para el juego dramático con elementos convocantes.

El juego dramático constituye una instancia privilegiada para sistematizar y poner en acción las indagaciones acerca de los contextos, instituciones y trabajos. Se nutre de los saberes y experiencias disponibles y promueve nuevos interrogantes, generando un ida y vuelta entre el conocer y el jugar que enriquece ambas experiencias. Este proceso se profundiza al brindar numerosas oportunidades y alternativas de juego, habilitando situaciones de creciente autonomía en las que los niños deben resolver la conformación de espacios, la selección y disposición de elementos, roles y acciones.

Interesa especialmente introducir a los niños en la indagación de las formas en que la sociedad se organiza, en tanto les permite comenzar a reconocer y poner en ejercicio prácticas y normas para una mejor convivencia democrática en el marco institucional y en los espacios sociales, y a construir y respetar acuerdos. Las situaciones pueden promover que comprendan el sentido de normas en relación con los contextos. Por ejemplo, las vinculadas a la higiene en los que se elaboran alimentos, como la panadería o la fábrica de pastas; la prohibición de cortar ramas, hojas o frutos en la Reserva Ecológica, en tanto es un espacio de preservación de especies; la indicación de cruzar las calles por la senda peatonal o de respetar los semáforos como práctica de cuidado. También en esta ocasión pueden diseñarse juegos, por ejemplo, de recorridos, en los que las pistas de avance y retroceso, pensadas por el docente y por el grupo, guarden relación con las indagaciones en torno a un recorte del ambiente y con algunas normas que lo regulan.

Asimismo, se procura complejizar la mirada que los niños tienen del mundo, dando cuenta de que no todos viven como ellos y que esa diversidad resulta valiosa. En ese sentido, la indagación sobre las prácticas culturales que se sostienen en el tiempo, como los carnavales, el tango, las ferias de las distintas comunidades, la celebración de ciertos festejos, constituyen una oportunidad de enriquecer sus experiencias.



**El trabajo en torno al pasado permite aproximarse a la idea de cambios y permanencias, identificando que algunos objetos, instituciones, trabajos, prácticas culturales, tradiciones, costumbres, creencias se transforman a lo largo del tiempo, en algunos de sus aspectos, a la vez que muestran ciertas continuidades.**

Para ello, es necesario diseñar situaciones de enseñanza en las cuales se acote y precise la temporalidad a indagar, y se seleccionen las dimensiones de la vida cotidiana a considerar, a la vez que se establezcan relaciones con la actualidad. Cuáles eran los juegos a los que jugaban los abuelos, cómo los aprendieron, cuáles se siguen jugando hoy; cómo era la plaza cercana hace cuarenta años; cómo eran los elementos que utilizaban para comer cuando eran bebés o cómo era su ropa; por qué consideramos ciertos objetos como testigos del pasado, entre otros recorridos, facilitarán la construcción de la noción temporal, que se continuará profundizando a lo largo de la trayectoria escolar.

En esta misma línea, se propone conocer sucesos de la historia nacional, personajes y grupos sociales que participaron, y aspectos de la vida cotidiana en que transcurrieron. La participación en conmemoraciones y celebraciones compartidas constituye una oportunidad para la construcción de lo común, en relación con la identidad nacional y para el desarrollo de las capacidades vinculadas con el compromiso y la colaboración, la cooperación con otros, el ejercicio de ciudadanía y también la comunicación de lo aprendido.

En relación con la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes, se plantean algunas preguntas orientadoras que pueden colaborar en esta tarea. En el bloque **Crecimiento y desarrollo**, se proponen los siguientes interrogantes: ¿Logra identificar y nombrar las distintas partes de su cuerpo? ¿Reconoce sus posibilidades y limitaciones al mover diferentes partes del cuerpo? ¿Sigue instrucciones vinculadas con el conocimiento de distintas partes de su cuerpo así como de sus funciones? ¿Explora sus posibilidades perceptivas progresando en precisión, seguridad e intencionalidad en observaciones, interacciones lúdicas y espontáneas con el entorno? ¿Respeto y acepta las características de su propio cuerpo y del de los demás mostrando actitudes de ayuda y colaboración? ¿Establece vínculos seguros y de apego saludable con las personas de su entorno? ¿Explicita sus ideas e identifica las de otros? ¿Reconoce prácticas alimentarias saludables, como la elección de qué grupos de alimentos resulta más adecuado? ¿Valora la importancia de comer con otros disfrutando compartir el espacio y tiempo? ¿Incorpora prácticas de cuidado personal, como las rutinas de higiene personal y descanso? ¿Solicita ayuda cuando la necesita?

Algunas preguntas que pueden orientar la evaluación en el bloque **El entorno: componentes e interacciones** son: ¿Identifica en los componentes de su entorno las características de cada uno? ¿Reconoce relaciones entre estos componentes así como sus transformaciones (por ejemplo, nombra los requerimientos de las plantas y animales para vivir; algunas transformaciones que se producen en los materiales y objetos luego de distintas acciones)? ¿Identifica qué propiedades resultan más adecuadas para la construcción de un objeto (por ejemplo, dureza, fragilidad, flexibilidad, entre otras, que lo exponen a distintas manipulaciones)? ¿Reconoce regularidades o características comunes entre aquellos objetos o seres vivos que observa y logra elaborar agrupaciones a partir de estas? ¿Utiliza instrumentos analógicos o digitales que le permiten obtener mayor información de la que tiene a simple vista incrementando su curiosidad? ¿Selecciona instrumentos

analógicos o digitales para la observación de nuevos objetos por decisión propia? ¿Realiza registros en distintos formatos (por ejemplo, gráficos, audiovisuales, de sistematización a través de tablas, etcétera)? ¿Vuelve a observar los propios registros con mayor precisión luego de compararlos con una nueva observación o con otros y de la intervención de preguntas guía?

En el bloque **Comunidad y cultura en contexto**, las preguntas orientadoras que se proponen son: ¿Qué tipo de relaciones logra establecer entre las instituciones o espacios sociales y las necesidades de las personas?, ¿de qué manera las incorpora en sus juegos? ¿Qué tipo de resoluciones adopta en el juego (por ejemplo, sugiere elementos a incluir, organiza sectores, propone escenas)? ¿Cómo aporta a la construcción de acuerdos para la convivencia en el establecimiento educativo? ¿Identifica normas que regulan el funcionamiento social?, ¿puede analizar su sentido? ¿Logra identificar cambios y continuidades entre su vida cotidiana y algún momento del pasado?, ¿plantea preguntas que den pie a indagaciones y exploraciones?, ¿en qué medida reconoce los componentes de distintos contextos y sus transformaciones en el tiempo?, ¿los compara entre sí?, ¿propone alternativas y modos de abordar estos interrogantes? ¿Qué formatos y soportes utiliza para el registro de sus indagaciones?, ¿de qué manera comunica algunos resultados y conclusiones?, ¿qué actitudes de valoración ante formas de vida diferentes a la propia muestra?

## Bibliografía

- Bahamonde, N. (2017). Un enfoque basado en la modelización, para pensar la educación científica en los primeros años de escolaridad, en M. R. Quintanilla Gatica (comp.). *Enseñanza de las Ciencias e Infancia* (pp. 113-137). Chile. Editorial Bellaterra.
- Benadiba, L. (2022). *Experiencias innovadoras para Ciencias Sociales. Estudiantes motivados, ciudadanos críticos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Benlloch, M. (2002). *La educación en Ciencias: ideas para mejorar su práctica* (pp. 19-30). Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Brugnoni, S., Gaitán, S. y Kac, M. (2016.) *El abordaje de las Ciencias Sociales puesto en juego. Formatos didácticos para Nivel Inicial*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Canedo, S. y Gómez, A. (2017). La enseñanza y el aprendizaje de la Física en las primeras edades, en M. R. Quintanilla Gatica (comp.). *Enseñanza de las Ciencias e Infancia* (pp. 211-234). Chile. Editorial Bellaterra.
- Carretero, M. (2023). *Enseñar historia en la era digital*. Buenos Aires. Tilde Editora.
- Dibarboure, M. (2012). Enseñar a los niños “esa cosa llamada ciencia”. Pensar la enseñanza desde el aprendizaje. Serie Didáctica y prácticas docentes. *Revista Quehacer Educativo*. pp. 46-58. Montevideo. FUM-TEP.
- Dirección General Escuela de Maestros. (2023). *Oportunidades para repensar las prácticas en el Nivel Inicial*. Ministerio de Educación. GCBA. Buenos Aires. Situada Inicial 2023 - Escuela de Maestros
- Furman, M. et al. (2019). *Aprender Ciencias en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires, Argentina. Aique Educación. Serie Inicial.
- Furman, M. (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia: documento básico*. XI Foro Latinoamericano de Educación (1.ª ed. compendiada). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Santillana.
- Kaufmann, V. et al. (2016). *Cuaderno para el aula. Propuestas para indagar el ambiente social y natural en el jardín*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Siede, I. (coord.). (2010). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Aique.

# Educación Física!



## Educación Física y el desarrollo de las capacidades

La Educación Física, como campo de conocimiento, conforma un eje de experiencias en el que se propone que los niños aprendan prácticas corporales lúdicas, gimnásticas, expresivas y en el medio natural. Las prácticas corporales hacen referencia al conjunto de acciones, comportamientos y formas de interacción que las personas desarrollan a través del cuerpo en diversos contextos sociales, culturales y educativos. Así, representa uno de los ejes destinados a contribuir al desarrollo corporal, con el propósito de fomentar la apropiación de conocimientos inherentes a la cultura corporal y favorecer su desarrollo integral.

Se entiende por cultura corporal el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y significados asociados al cuerpo y sus prácticas en contextos sociales específicos. Esta abarca desde gestos cotidianos hasta manifestaciones complejas que implican configuraciones de movimiento organizadas, sistematizadas y diseñadas que forman parte del conjunto de prácticas corporales que se despliegan en la Educación Física.

Desde esta perspectiva, el cuerpo y el movimiento son dimensiones significativas en la construcción de la identidad de cada niño, permitiéndole comunicar, expresar, conocerse y aprender en diferentes contextos.



En el nivel inicial, la Educación Física procura enriquecer la experiencia corporal de cada niño en un marco de confianza que le permita desarrollar vínculos respetuosos y relacionarse con su grupo de pares, fortaleciendo la convivencia y participación en las clases con creciente autonomía. De esta manera, se afianza una perspectiva centrada en el niño que aprende, atendiendo a los intereses, deseos y necesidades mediante propuestas inclusivas que promuevan actitudes colaborativas.

En cuanto a la vinculación con las capacidades, pretende contribuir con el desarrollo de la *resolución de problemas*, al proponer actividades que exijan buscar respuestas a diversas situaciones. A su vez, se favorece la capacidad de *comunicación* a partir de la corporización de estados de ánimo, sentimientos y emociones, y en el despliegue de recursos expresivos. En relación con la *autonomía para aprender*, las situaciones lúdicas generan la posibilidad de adquirir una paulatina independencia respecto del docente a la hora de jugar. Para ello, se sugiere alentar el despliegue corporal y motriz, y el cuidado del propio cuerpo y el de los otros.

La capacidad de *compromiso y colaboración* se acrecienta durante el despliegue de experiencias significativas y placenteras en el medio natural, que fortalezcan la valoración y el cuidado del entorno y la ayuda mutua para resolver diferentes tareas en dicho contexto. Por otro lado, conocer en profundidad el sentido de las reglas de los juegos, así como la necesidad de respetarlas, promueve el *pensamiento reflexivo y crítico*. Esta capacidad se desarrolla también al reconocer y comunicar las acciones motrices, ya que cuando un niño puede compartir su experiencia corporal, se da cuenta de sus procesos de aprendizaje logrando tomar nuevas y más complejas decisiones en las propuestas lúdicas. Las acciones motrices que resulten alejadas respecto de lo esperado brindan posibilidades para reflexionar y explorar nuevas alternativas en próximas experiencias.

Las capacidades se desarrollan a partir de la enseñanza de contenidos que se organizan en bloques establecidos a partir de prácticas socialmente significativas de la cultura corporal, adaptadas a las particularidades de la infancia. Los bloques son: **Prácticas corporales lúdicas**, **Prácticas corporales gimnásticas** y **Prácticas corporales expresivas**, y **Prácticas corporales en el medio natural**.



► Educación Física y el desarrollo de las capacidades.

Las **Prácticas corporales lúdicas** ocupan un lugar destacado en las clases de Educación Física en el Nivel Inicial y también son protagonistas en la enseñanza de otras prácticas corporales. Constituyen un territorio de ficción, distinto al real, con su tiempo y espacio determinado, con acuerdos de participación y con una particular tensión emocional que las sostiene. Estas prácticas permiten explorar y enriquecer las matrices lúdicas de los niños, fortaleciendo su capacidad de simbolización. A la vez, promueven el placer por descubrir, comprender, conquistar el mundo, conocerse a sí mismos e interactuar y vincularse con otros. Consideradas como una práctica cultural dentro del ámbito escolar que promueve el bienestar socioemocional, su enseñanza requiere ser reconocida a partir de su estructura lógica, y de los rasgos o saberes que las describen. Estas prácticas se organizan en saberes vinculados a los juegos, el jugar, la construcción de la grupalidad y el cuidado del propio cuerpo y de los otros.

Las **Prácticas corporales gimnásticas** en el Nivel Inicial comprenden un amplio campo de saberes motores que incluyen la amplitud, riqueza y variabilidad de movimientos, reconociendo su contribución al desarrollo integral de los niños. La gimnasia se configura como un eje de contenidos específicos y a la vez transversales a todas las demás prácticas, buscando trascender los paradigmas más tradicionales y haciendo foco en el desarrollo corporal, estimulando la creatividad y evitando la simple ejecución técnica o la reproducción de patrones de movimiento. Se prioriza la accesibilidad, así como los ajustes y los apoyos que cada niño requiera. Estas prácticas se organizan en saberes vinculados a las habilidades motoras y la conciencia corporal que cada niño pueda desarrollar.

Las **Prácticas corporales expresivas** reúnen un conjunto de prácticas estrechamente vinculadas con la gimnasia expresiva, la danza y la expresión corporal. Aunque tradicionalmente se han considerado prácticas eclécticas —porque se constituyen desde distintas áreas de conocimiento—, en la actualidad presentan una amplia conceptualización. El foco está en la posibilidad de construir propuestas que combinan diferentes manifestaciones corporales, generando espacios de creatividad y variadas expresiones. Se espera que los niños cuenten con mayores recursos expresivos que les permitan conocerse a sí mismos y a los pares, constituyéndose en una base sólida de aprendizajes más complejos en edades posteriores. Estas prácticas se organizan en saberes vinculados a la comunicación corporal, el ritmo y movimiento expresivo.

En el bloque sobre las **Prácticas corporales en el medio natural**, se busca enseñar a los niños a relacionarse con y en el ambiente, promoviendo su conocimiento y respeto. Las experiencias en este medio resultan altamente significativas, ya que en ellas pueden plantearse desafíos motores variados y propiciar la exploración sensible de elementos naturales de acuerdo con las características particulares de los niños. De esta manera, al jugar y disfrutar en espacios al aire libre, tienen la posibilidad de ampliar el reconocimiento del entorno, identificar emociones y sentimientos, y compartir actividades con sus pares. El conjunto de saberes agrupados en el interior de estas prácticas busca propiciar un desenvolvimiento de los niños con mayor confianza y progresiva autonomía en el medio natural. Se organizan en saberes vinculados a las actividades, el cuidado y la convivencia en el medio natural.






Los bloques de contenidos mencionados de Educación Física proponen en su desarrollo algunas posibles articulaciones con los ejes transversales. Estas se presentan a modo de ejemplo, no son prescriptivas ni pretenden agotar el potencial de articulaciones posibles. Esta tarea es propia del quehacer docente como resultado de un trabajo profesional, artesanal y creativo a la hora de planificar.

Las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial deben considerar un acceso equitativo e igualitario a los contenidos de la Educación Física, ofreciendo diversidad de experiencias que no refuercen estereotipos ni mandatos sociales.

## Propósitos

- Promover la participación en diversas prácticas corporales incentivando la comunicación, el pensamiento reflexivo, la capacidad resolutive y la creciente autonomía.
- Facilitar espacios para el desarrollo y la invención de juegos, y presentar un repertorio variado que les permita apropiarse y disfrutar de esta actividad en la escuela y en la vida cotidiana.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades motoras integrando nociones espaciales temporales y objetales.
- Promover el desarrollo de la conciencia corporal en la interacción con los otros, asumiendo actitudes solidarias, de cuidado de sí y del ambiente en las prácticas corporales.
- Promover el disfrute de prácticas corporales saludables en el entorno natural y espacios comunes del establecimiento educativo.
- Favorecer la comunicación corporal, para expresar sentimientos, emociones, intereses, necesidades y solicitar ayuda, habilitando un espacio de confianza que favorezca el despliegue de diversos modos de expresión corporal y motriz.

## Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                                                                                                              | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollar diversos modos de expresión, corporizando ideas, ritmos, emociones, imágenes, personajes e historias en forma individual y con los otros.</li> <li>▪ Manifestar intereses, sugerencias, realizar preguntas, pedir y ofrecer ayuda en diversas situaciones relacionadas con las prácticas corporales.</li> </ul>                                                                                                                                            |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar activamente de las diversas prácticas corporales en el establecimiento educativo y en el medio natural, con una creciente autonomía y confianza en sí mismos.</li> <li>▪ Registrar y conocer su cuerpo, reconocer las posibilidades de movimiento, la predominancia lateral y percibir los cambios corporales en actividad y reposo.</li> <li>▪ Descubrir nuevas maneras de poner en juego su motricidad con creciente iniciativa y creatividad.</li> </ul> |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar de espacios de reflexión, registro y verbalización acerca de sus actitudes, sus modos de vinculación con pares y su participación en juegos y tareas.</li> <li>▪ Acordar y respetar las reglas de los juegos y tareas motrices.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar en juegos de diferentes estructuras, resolviendo los problemas y desafíos que presentan.</li> <li>▪ Desarrollar y utilizar habilidades motoras básicas y combinadas en la resolución de situaciones problemáticas empleando las nociones espaciales, temporales y objetales.</li> </ul>                                                                                                                                                                     |
| <b>COMPROMISO Y COLABORACIÓN</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incorporar pautas y actitudes de cuidado de su cuerpo y el de los otros en las diversas prácticas corporales.</li> <li>▪ Explorar y respetar el ambiente en las experiencias que allí se realicen.</li> <li>▪ Participar en la construcción de acuerdos grupales para resolver los conflictos vinculares que se presentan en las tareas y los juegos.</li> <li>▪ Asumir actitudes solidarias y responsables entre compañeros en juegos y tareas.</li> </ul>            |

# Contenidos

## ► Bloque: Prácticas corporales lúdicas

### Los juegos

- Juegos de persecución individuales y grupales de organización simple y compleja: masivos y por bandos, con uno o más refugios y con diferentes roles. (En articulación con **Juego**).
- Juegos con diferentes organizaciones espaciales, individuales y grupales.
- Juegos y rondas tradicionales propios del nivel, de la comunidad escolar y de las distintas comunidades y culturas que la integran.
- Juegos cooperativos en pequeños y grandes grupos.
- Juegos de imitación, de ocultamiento o escondidas.
- Juegos de reacción, diferenciando acción y quietud.
- Juegos con habilidades motoras individuales o grupales: de lanzamiento y recepción, de pases, de lanzamiento a blancos fijos y móviles, de tracción en forma individual y grupal, de sortear obstáculos, entre otros.

JGO

### El jugar

- Reconocimiento y valoración del derecho a jugar de todos. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y **Juego**).
- Disfrute de las prácticas lúdicas y la valoración de su aporte a una vida saludable. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Comprensión del sentido de las reglas, su aceptación y sostenimiento de los acuerdos como condición de posibilidad del juego y del jugar.
- Elaboración y modificación compartida de las reglas.
- Iniciación en la resolución de problemas en los juegos con empleo de estrategias y utilización del diálogo como forma de comunicación. (En articulación con **Educación Sexual Integral**).
- Aceptación de las decisiones y de los resultados favorables y desfavorables: ganar y perder.

ESI

JGO

EAM

ESI

### La construcción de la grupalidad

- Asunción y aceptación de los diferentes roles en el desarrollo de los juegos. (En articulación con **Juego**).
- Resolución compartida de conflictos durante los juegos por medio del diálogo con o sin mediación del docente.
- Valoración y reconocimiento del otro como compañero de juego en distintos ámbitos. (En articulación con **Educación Sexual Integral**).
- Reconocimiento y aceptación de los diferentes niveles de desarrollo alcanzados por sí mismos y por los otros en los juegos.
- Igualdad entre los géneros durante el desarrollo de juegos en el ámbito escolar. (En articulación con **Educación Sexual Integral**).
- Posibilidades de ayudar y pedir ayuda en las diversas prácticas corporales.
- Los sentimientos, emociones y sensaciones en el grupo durante las prácticas corporales.

JGO

ESI

### El cuidado del propio cuerpo y de los otros

- Normas para el cuidado del propio cuerpo y de los otros, e identificación de situaciones de riesgo durante las prácticas corporales. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y **Juego**).
- Reconocimiento y valoración de la necesidad del cuidado durante los juegos grupales en diversos entornos, resguardando su identidad e intimidad. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y **Educación Digital**).
- Construcción de hábitos de cuidado de sí mismo, de expresión de los estados de ánimo, de reflexión, alimentación saludable, descanso, abrigo y desabrigo, pautas de higiene, entre otras. (En articulación con **Educación Ambiental**).

ESI

JGO

ESI

ED

EAM

## ➤ Bloque: Prácticas corporales gimnásticas

### Las habilidades motoras

- Empleo de diferentes habilidades motoras en la resolución de tareas motrices y juegos en forma individual y grupal.
- Habilidades de desplazamiento: caminar, correr, saltar, galopar, salticar, reptar, rodar, tracción y empuje.
- Habilidades manipulativas: picar, lanzar, pasar, recibir, impulsar, golpear, patear y trasladar.
- Experimentación de diversas formas de trepar, suspensión y balanceo.
- Equilibrio estático y dinámico, y la reequilibración en la resolución de situaciones problemáticas.
- Habilidades gimnásticas: equilibrios, saltos, giros, balanceos, circunducciones y saltos.
- Nociones espaciales, temporales y objetales en el empleo de las habilidades motoras.
- Habilidades motoras combinadas, simultáneas y secuenciadas.
- Apoyos: cuadrupedia alta, baja e invertida.
- Rolidos en forma global.
- Adaptación de las habilidades motoras a distintas prácticas corporales.

### La conciencia corporal

- Registro, percepción y conciencia del cuerpo en acciones motrices que impliquen opuestos tales como: movilidad-quietud, tensión-relajación, flexión-extensión, rapidez-lentitud, etc.
- Exploración de acciones globales (desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, otros), segmentarias (rotaciones, balanceos y circunducciones) y sus combinaciones.
- Reconocimiento de los lados del cuerpo y aproximación a la predominancia lateral en la realización de acciones motrices tales como lanzar, golpear, patear, picar, etc.
- Experimentación de posturas variadas (agrupación, flexión, extensión, etc.) y su combinación con distintos modos de desplazamiento.
- Percepción e identificación de cambios corporales y sensaciones vinculadas con las prácticas corporales: ritmos cardiorrespiratorios, fatiga, transpiración, sed, etc.
- La respiración: diferenciación entre inspiración y espiración. La relación entre la respiración y la relajación.

## ➤ Bloque: Prácticas corporales expresivas

### La comunicación corporal

- Lenguaje corporal: comunicación de emociones y mensajes a través del cuerpo individualmente y en grupos: mímicas, gestos y movimientos. (En articulación con [Educación Sexual Integral](#) y [Educación Digital](#)).
- La comunicación corporal en los juegos: gestos, posturas y actitudes.

ESI

ED

### El ritmo y el movimiento expresivo

- El ritmo en las prácticas expresivas.
- Secuencias rítmicas simples con o sin elementos.
- Improvisación y creación de movimientos rítmicos expresivos.
- Manifestaciones de la cultura corporal: danzas, artes del circo, murga y otras.

## ➤ Bloque: Prácticas corporales en el medio natural

### Experiencias y cuidado del medio natural

- Juegos cooperativos, de búsqueda y orientación en el medio natural.
- Registro y percepción de sensaciones y emociones durante la realización de actividades motrices en el medio natural. (En articulación con [Educación Sexual Integral](#)).
- Iniciación al armado de carpas, refugios y fogones con el andamiaje del docente.
- Empleo de habilidades motrices en la resolución de problemas en el medio natural.
- Conocimiento y práctica de normas referidas al cuidado y preservación del ambiente durante las prácticas corporales. (En articulación con [Educación Ambiental](#)).

ESI

EAM

## ► Bloque: Prácticas corporales en el medio natural

- Experimentación sensible, cuidadosa y respetuosa de los elementos de la naturaleza durante las prácticas corporales. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Reconocimiento y anticipación de situaciones de riesgo en el medio natural.

EAM

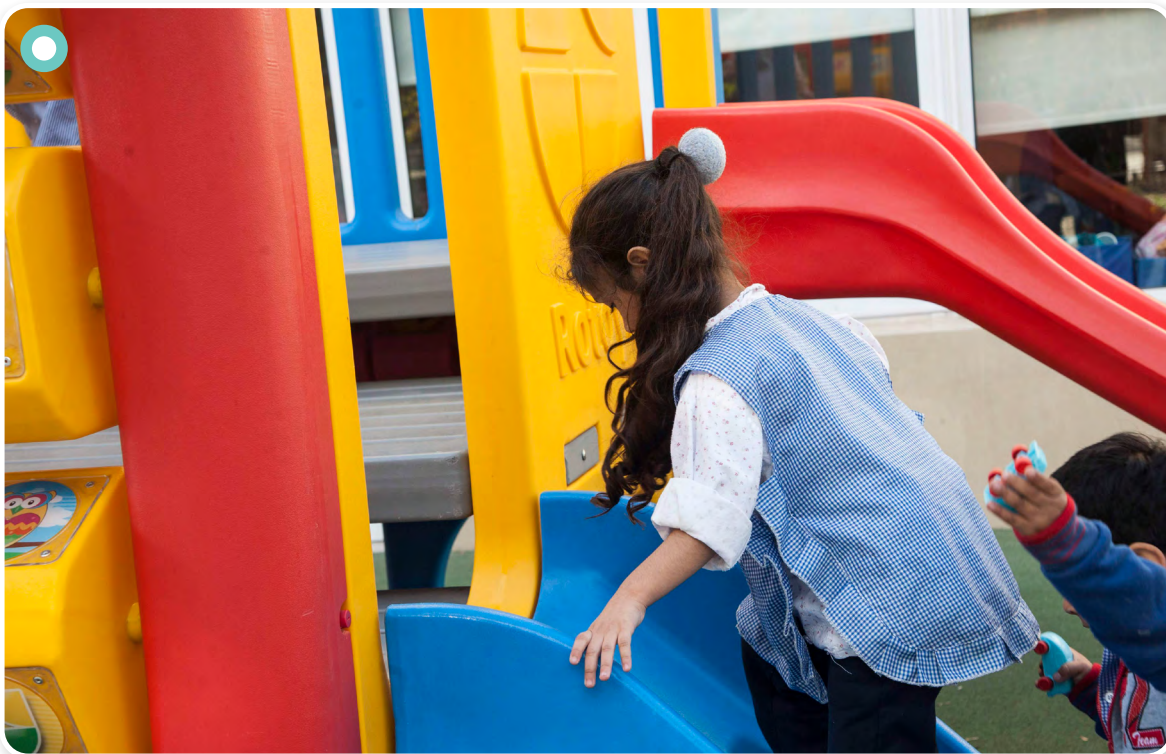
### La convivencia en el medio natural

- Valoración de los momentos de conexión, diálogo y enriquecimiento de las relaciones interpersonales generadas en el medio natural. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Tareas comunitarias y grupales en salidas y campamentos.
- Resolución compartida en actividades y tareas en contacto con el medio natural.
- Establecimiento de acuerdos básicos en juegos y desplazamientos en el medio natural.
- Prácticas referidas al cuidado del cuerpo y el de los demás en la interacción con el medio natural. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y **Educación Ambiental**).
- La exploración, experimentación y disfrute del medio natural mediante un vínculo respetuoso entre las personas.

EAM

ESI

EAM



## Orientaciones para la enseñanza



Las clases de Educación Física en el Nivel Inicial han de constituirse en espacios de enseñanza y de aprendizaje que, desde una perspectiva pedagógica, humanista e inclusiva les asignan protagonismo a los niños permitiéndoles conocer, disfrutar y valorar distintas prácticas corporales. Es importante que el docente identifique las barreras comunicacionales, físicas y/o actitudinales, y que, en función de procurar la participación activa de todos los estudiantes, se procure atenuarlas, poner en valor las diferencias y detectar las posibilidades de cada uno para potenciarlas.

A continuación, se presentan algunas recomendaciones y sugerencias para la enseñanza de cada uno de los bloques de contenidos.

La enseñanza del bloque **Prácticas corporales lúdicas** se organiza a partir de experiencias que inviten a los niños a que puedan aventurarse en el juego y mantenerse inmersos en ese espacio-tiempo de ficción bien distinto al real. Se sugiere, por tanto, el diseño de propuestas de clase predominantemente lúdicas, que prioricen la participación y el disfrute.

Los juegos constituyen objetos de la cultura corporal que se ponen a su disposición para que se apropien de ellos y los desarrollen, pero también, para que los recreen. Se espera que durante las propuestas de enseñanza se proponga compartir aquellos que ya conocen, y otros nuevos; se presenten los diferentes elementos que configuran su estructura (finalidad, roles, reglas, espacio, tiempo, comunicación motriz y habilidades motoras implicadas) de modo tal que, a partir de las experiencias, puedan enriquecer y ampliar su acervo lúdico.

Jugar es un derecho y es patrimonio privilegiado de la infancia, por tanto, se espera que los docentes propicien múltiples y variadas situaciones que favorezcan diversos modos de jugar en un clima de bienestar, y se habilite la confianza y el permiso para hacerlo. Resulta imprescindible evitar aquellos juegos donde los niños tengan un rol pasivo o queden excluidos. Por otro lado, es menester intervenir sobre los modos de jugar, propiciando una creciente autonomía.

Es prioritario favorecer el cuidado del propio cuerpo y de los otros promoviendo la conformación de espacios seguros donde se minimicen los riesgos físicos, y que generen las condiciones de posibilidad para una participación activa en las propuestas lúdicas. Resulta fundamental atender la grupalidad, lo que implica incidir en la posibilidad que tiene un conjunto de niños de conformarse como grupo, con cohesión y sentido de pertenencia y logros comunes. Es función de los docentes generar espacios de aprendizaje en los cuales los niños puedan participar en la toma de decisiones, expresar sus sentimientos y emociones, y asumir distintos roles. La construcción de la grupalidad supone configurar un conjunto de experiencias de convivencia e interacción que aportan a la construcción de ciudadanía y el bienestar socioemocional. Cuando se desarrollan prácticas lúdicas, la interacción entre los participantes del grupo, lejos de ser una variable externa a sus procesos, es estructurante de los aprendizajes. Es por ello que los vínculos y los modos de comunicación son un objeto de análisis, de conocimiento y de intervención pedagógica por parte del docente.

Respecto de la enseñanza de las **Prácticas corporales gimnásticas** en el Nivel Inicial, el desarrollo de las habilidades motoras básicas y el inicio de las habilidades motoras combinadas resultan contenidos fundamentales, ya que constituyen expresiones propias de la motricidad humana, y

configuran la base de la construcción de acciones motrices más complejas. En el proceso tendiente a su desarrollo, se hace necesario transitar experiencias que inviten a enfrentar desafíos y a resolver problemas. Para que esto sea posible, es preciso que desde la propuesta docente se ofrezcan diversas situaciones motrices en las que se introduzcan variantes en relación con el espacio, el tiempo, y los objetos, entre otros componentes, y que se promueva la necesidad de realizar enlaces fluidos de habilidades (por ejemplo, correr y saltar) para la resolución de problemas según las posibilidades de cada niño.

Resulta necesario su abordaje contextualizado en situaciones significativas, evitando propuestas repetitivas, rutinarias y, con ello, carentes de sentido. Al mismo tiempo, a partir de la enseñanza de los contenidos relacionados con esta práctica corporal, se procura que avancen en el conocimiento de su cuerpo, experimenten y exploren sus posibilidades de movimiento, y perciban sus emociones. En este sentido, resulta relevante el planteo de espacios que favorezcan la percepción, el registro y la toma de conciencia de las diferentes acciones, posturas y actitudes en variadas situaciones, así como habilitar tiempos para el registro y la verbalización de las sensaciones y cambios corporales experimentados durante la realización de las acciones motrices (ritmo cardíaco, ritmo respiratorio, transpiración, sed, etcétera).

La conciencia corporal se desarrolla básicamente desde la acción; esto requiere el planteo de situaciones motoras a resolver. Al contrario de lo que muchas veces se observa para su abordaje, es la puesta en marcha de las acciones motrices necesarias para lograr un fin determinado lo que permite a los niños registrar, percibir y tomar contacto con su cuerpo, con sus posibilidades y limitaciones, y con sus sensaciones, sin la necesidad expresa de que estos sean verbalizados. Se sugiere que las prácticas corporales gimnásticas propicien un espacio para la exploración, disfrute, creatividad y aprendizaje, excluyendo enfoques uniformadores y disciplinantes. Se busca, a través de su enseñanza, que puedan establecer relaciones entre las prácticas gimnásticas y el desarrollo de las habilidades motoras y la conciencia sobre su cuerpo. Por ejemplo, al saltar, girar o hacer un rol adelante se espera que puedan identificarse distintas partes del cuerpo, sus diferentes posibilidades de movimiento y las sensaciones vinculadas con ellas.

La enseñanza de las **Prácticas corporales expresivas** promueve el desarrollo de recursos expresivos que resultan relevantes en la construcción de la disponibilidad corporal de acuerdo con las posibilidades de acceso y comunicación de los niños. Invitan a transmitir, mediante el lenguaje corporal y el movimiento, estados de ánimo, sentimientos y emociones, y abren un espacio en el cual aprenden a conocerse a sí mismos y a los pares a través del despliegue de los aspectos expresivos. A su vez, se favorece la comunicación corporal sin el uso de la palabra, por ejemplo, a partir de una melodía, un cuento, imágenes o un juego, entre otras posibilidades, y el empleo de herramientas tecnológicas que aporten imágenes, luces y sonidos para propiciar acciones motrices expresivas. A lo largo del planteo de las propuestas que se focalicen sobre lo expresivo, resulta indispensable que el docente promueva climas en que los niños se sientan seguros y confiados para poder corporizar con desinhibición sus emociones y sentimientos a través de gestos, posturas, actitudes y movimientos. Esta es una condición indispensable para el devenir y el disfrute de estas prácticas. En paralelo con las consideraciones anteriores, dentro de las prácticas expresivas se encuentran el desarrollo del ritmo y el movimiento expresivo. Saberes cuyo desarrollo habilita a proyectarlos en un trabajo creativo (de elaboración individual o grupal) que se expresa en la búsqueda y el descubrimiento de formas de movimiento personales y singulares.

Se sugiere generar espacios de producción personal y grupal, donde se desplieguen las distintas formas y combinaciones de movimientos, ideas y estéticas, a fin de ser plasmadas finalmente en un hecho creativo. En este sentido, resulta fundamental proponer situaciones que generen las condiciones de posibilidad para crear una idea y una forma de comunicar a otro con el cuerpo. En ambos casos, es importante que los niños cuenten con tiempos adecuados para que los procesos

de exploración de movimientos resulten significativos; es también esencial no apurar estos procesos de indagación y búsqueda o pretender que copien los movimientos propuestos por el docente, sino que resulte de un acto creativo personal. Por último, es importante mencionar que las prácticas corporales expresivas se articulan en sus propuestas con el eje de experiencias Lenguajes Expresivos, específicamente con Expresión Corporal.

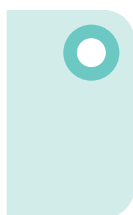
El bloque de las **Prácticas corporales en el medio natural** propone generar experiencias y juegos que permitan vincularse con y en el ambiente, desarrollando autonomía y sistematizando modos de habitarlo y cuidarlo. En este sentido, se promueve que las salidas y actividades (realizadas en el medio natural o no) sean llevadas a cabo en un marco de convivencia basado en el cuidado y respeto hacia el ambiente, y asegurando la accesibilidad, los ajustes y los apoyos que requieran. Se sugiere promover experiencias en el medio natural individuales y compartidas, como salidas a espacios que permitan el contacto y la interacción con el ambiente. El medio natural ofrece oportunidades para presentarlo como un entorno por descubrir o redescubrir a través de situaciones lúdicas en donde se disfrute de propuestas variadas, como realizar equilibrio arriba de un tronco, saltar charcos, trepar, recorrer circuitos armados con elementos como ramas y piedras, pasar por laberintos de plantas, jugar a las escondidas con árboles de distintos tamaños y correr libremente, entre otras posibilidades.

El cuidado y preservación del ambiente en el medio natural se encuentra íntimamente ligado a las experiencias significativas y placenteras que se realicen; la valoración conseguida a partir del contacto directo y activo con la naturaleza será producto de propuestas de enseñanza que garanticen un vínculo positivo y seguro.

Aquí se reconoce que las experiencias en el medio natural otorgan a los niños vivencias singulares poco frecuentes, que son propicias para un abordaje cooperativo. Las tareas propias de la experiencia de campamentos y los juegos que se desarrollan en dicho medio se realizan de manera compartida y comunitaria, así como también las actividades de organización. Este marco de convivencia es el apropiado para la generación de momentos de reflexión, diálogo y expresión de emociones que favorezcan las relaciones interpersonales. A su vez, las actividades que se promuevan permitirán la incorporación de pautas de cuidado del propio cuerpo y de los demás realizando acuerdos básicos para su despliegue.

Se recomienda abordar la enseñanza de contenidos a partir de su organización en diversas estructuras didácticas que porten unidad de sentido en función del recorte cultural en el que se focaliza o la producción que se va a emprender. Las propuestas de enseñanza pueden diseñarse como un proyecto didáctico. En las actividades que se planifican en un proyecto también se enseñan contenidos curriculares; la diferencia es que en el proyecto se prevé la elaboración de un producto final como, por ejemplo, la participación en un evento, que supone salir del espacio áulico cotidiano y/o interactuar con otros más allá del grupo de la sala.

Las propuestas de enseñanza también pueden planificarse con la estructura de unidades didácticas específicas del eje para asegurar la indagación en recortes de contenidos que posibiliten la apropiación de saberes de la cultura corporal, y a su vez faciliten la integración de contenidos con otros ejes de experiencias y ejes transversales. Los componentes de la propuesta deben guardar coherencia interna, responder a las prescripciones curriculares y a las características e intereses del grupo.



A la hora de seleccionar las *estrategias de enseñanza*, es importante tener presente que estas nunca son neutras; y por ello, es fundamental atender a los alcances formativos de este eje de experiencias y a los objetivos de aprendizaje que se pretende que alcance el grupo al momento de organizarlas.



Se espera, por tanto, que los docentes seleccionen estrategias de enseñanza que alienten la espontaneidad, la expresividad, la creatividad, y el hacer con otros, sin establecer un modelo a seguir o a imitar, ni plantear exigencias en función de un patrón externo.

Proyectar las propuestas de enseñanza implica, por tanto, luego de analizar las variables mencionadas, prever la organización del espacio y del grupo, la selección de los materiales y la construcción de las consignas en función de las actividades por desarrollar. La atención a los emergentes y requerimientos de los niños y el respeto por los tiempos individuales y grupales resultan aspectos imprescindibles de la tarea de enseñanza; sin embargo, se espera que las intervenciones docentes propicien la enseñanza recíproca donde los niños se observen, se apoyen y se evalúen mutuamente, promoviendo una gestión participativa de la clase, la toma de decisiones y el acceso a la información, y promuevan, a su vez, la participación en proyectos compartidos.

Las actividades de Educación Física en el Nivel Inicial se caracterizan por ser convocantes, inclusivas y participativas, invitando a todos los niños a involucrarse activamente. Están articuladas de manera que otorgan unidad de sentido a la clase, promoviendo una experiencia corporal placentera y significativa. Estas actividades no solo desafían las habilidades motrices de los niños, sino que también les permiten acceder a nuevos saberes corporales, superando la mera reproducción de experiencias cotidianas. A su vez, atienden a la diversidad de posibilidades motrices de cada participante, proponiendo niveles alternativos en juegos y tareas, y favoreciendo la interacción, cooperación y actitudes solidarias, lo que contribuye a conformar el grupo como una comunidad de aprendizaje. La organización de las propuestas en secuencias didácticas variadas incentiva la construcción de estrategias de aprendizaje y promueve el disfrute del juego en sí mismo, además de fomentar el respeto y cuidado del ambiente y la adopción de estilos de vida saludables.

A propósito de los modos de dar las consignas en las clases de Educación Física en el Nivel Inicial, se recomienda dejar de lado las famosas preguntas tan propias de las clases del nivel tales como *¿A ver quién puede...?*, o *¿A ver quién se anima...?*, porque todos pueden y se animan. De distintas formas, a diferentes ritmos, con diversas ideas, con más o menos sostén del otro, con mil posibilidades y estilos de hacer con el cuerpo; pero todos siempre pueden y se animan. Se sugiere plantear entonces consignas a modo de preguntas que desafíen a tomar decisiones, a buscar posibilidades motrices, a experimentar, que inviten a “jugarse” por una hipótesis y probar con el cuerpo para aprender, que activen un modo motrizmente creativo. En este sentido, una buena pregunta como consigna involucra al otro, lo hace partícipe, establece un diálogo, permite buscar en sus saberes las herramientas para resolver un desafío o problema de motricidad. Las buenas preguntas como consignas sostienen el deseo de aprender, de probar; animan, habilitan, invitan a involucrarse corporalmente; activan y enriquecen modos de disponer el cuerpo; permiten que los participantes de la clase sean protagonistas con sus recursos corporales y motores, invita a pensar cómo podrían resolver el problema. La clave también está en plantear un buen problema y no decir cómo resolverlo; muchas veces, al dar las consignas, se incluyen las posibles respuestas y se espera que suceda y ejecuten en la clase. Desde esta intervención, no solamente se limita la creatividad en el hacer, sino que se pone un límite que muchas veces opera como obstáculo para aprender. Por otro lado, cabe reflexionar acerca de cuál es el modo correcto de hacer, moverse o jugar y si los docentes indican siempre cómo se debe hacer, en qué lugar se expresa lo propio y la historia corporal de cada niño en las clases.

Otro aspecto a considerar es la inclusión de recursos digitales en las situaciones de enseñanza, siempre y cuando estén al servicio de promover las experiencias corporales y motrices y no de limitarlas. Es preciso reconocer las diferentes tecnologías disponibles y pensar los modos en los

que estas pueden generar aportes significativos en las propuestas de enseñanza. El uso del proyector de imágenes o historias que favorezcan su corporización; la luz que emite este instrumento, en interacción con las acciones motrices, proyecta sombras y promueve la expresividad; también la escucha de ritmos y melodías mediatizados por diferentes soportes para propiciar acciones motrices expresivas y el ajuste rítmico son algunos ejemplos de uso de la tecnología.

Es posible organizar diversas propuestas en las que se invite a participar a integrantes de la comunidad o de las familias, en las que puedan compartir distintos saberes y/o experiencias en torno a las prácticas corporales. En la misma línea, se sugiere invitar a diversas organizaciones del contexto sociocultural (clubes, sociedades de fomento, entre otras) a participar de propuestas que se realicen de manera conjunta. A la hora de enseñar, cada docente recupera aquellas prácticas corporales que los niños desarrollan en otros ámbitos de la vida cotidiana, con sus familias y en el entorno sociocultural, para realizar propuestas significativas y contextualizadas, considerando sus saberes previos. Así, resulta aconsejable compartir con las familias el sentido formativo de la Educación Física, y es recomendable realizar actividades compartidas con estas.

Por su parte, los contenidos proponen en su desarrollo algunas posibles articulaciones con los ejes transversales Juego, Educación Sexual Integral, Educación Digital y Educación Ambiental. La articulación entre los ejes Educación Física y Juego es fundamental y puede concretarse cuando los docentes lo consideren necesario, ya que este diseño curricular promueve el juego como la práctica corporal más representativa del nivel, ya sea como medio para enseñar otro saber o como contenido en sí mismo. En el caso de la articulación con Educación Sexual Integral, por ejemplo, se sugiere que la propuesta de prácticas corporales se realice sin diferencias entre los géneros, evitando actividades “propias para varones” y “propias para mujeres”. En la articulación con Educación Ambiental, se propone como ejemplo que en las prácticas lúdicas que se despliegan en las clases se promueva el disfrute y la valoración de su aporte a una vida saludable. A su vez, la propuesta de articulación con Educación Digital se concreta en el aporte al cuidado del propio cuerpo y de los demás, resguardando la identidad e intimidad de los niños, cuestión que cobra relevancia en el uso de tecnologías digitales.



El diálogo con los niños acerca de qué y cómo van aprendiendo o sobre cuáles son sus logros y qué dificultades y riesgos identifican favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y la intervención pedagógica. Por lo tanto, es fundamental en el eje Educación Física recuperar la evaluación durante todo el proceso de enseñanza en donde el docente es quien identifica y significa los avances individuales y grupales, ayuda a los niños a reconocerlos y valora los logros para desarrollar confianza sobre los propios procesos de aprendizaje.

El diálogo reflexivo les permite a los niños realizar una autoevaluación de sus aprendizajes y un creciente afianzamiento de la confianza, la seguridad y la autoestima, requerimientos fundamentales para avanzar hacia una progresiva autonomía en su accionar motor en relación con el medio y con los otros.

Al inicio, durante el proceso y al finalizar las propuestas de enseñanza se sugiere considerar en la evaluación de cada niño los niveles de avance en relación con las siguientes preguntas orientadoras: ¿Participa en las diversas prácticas corporales con una creciente autonomía y confianza en sí mismo? ¿Identifica los saberes que están aprendiendo? ¿Desarrolla diversos modos de expresión, corporizando ideas, ritmos, emociones, imágenes, personajes e historias en forma individual y con los otros? ¿Registra y conoce su cuerpo y sus posibilidades de movimiento? ¿Acuerda y



## Bibliografía

- Calméls, D. (2005.) *Del sostén a la transgresión*. Buenos Aires. Noveduc.
- Calméls, D. (2007). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires. Biblos.
- Calméls, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires. Biblos.
- Calméls, D. (2016). *El juego corporal. El cuerpo en los juegos de crianza*. Buenos Aires. Paidós.
- Campomar, G. y Mora, A. (2022). Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado de Educación Física. En E. Galak (coord.), *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?: Una agenda de investigación* (pp. 207-229). La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ensenada: IdIHCS. (<https://bit.ly/4gUR8XU>).
- Campomar, G., Forniz, S., Murad, M. y Ramponi, N. (2019). *Prácticas corporales expresivas en la clase de Educación Física*. En *Actas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. (<https://bit.ly/3WcRqRx>).
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Santillana.
- GCBA. (2018). *Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza*. Documento N.º 1. Dirección General de Planeamiento Educativo. Gerencia Operativa de Currículum.
- GCBA. (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación.
- González, J. y Clemente, J. (2019). *La organización curricular de la educación física en Brasil*. Tándem Didáctica de la Educación Física.
- Harf, R., Origlio, F., Pitluk, L. y Ullúa, J. (2006). *¿Qué pasa con el juego en el Nivel Inicial?* Buenos Aires. Editorial Hola Chicos.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid. Alianza.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- MECCyT. (2019). *Marco de organización para la enseñanza de la Educación Física escolar en Argentina*. Dirección Nacional de Fortalecimiento Educativo Territorial.
- Montero Labat, E., Villa, M., Scarnatto, M., Gronchi, L. y Hirsch, E. (2023). La enseñanza de la Educación Física en la infancia. Construcción de propuestas de enseñanza desde una perspectiva de derechos. En *Actas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Pavía, V. (1995). Sobre el juego y el jugar: elementos para la comprensión del sentido lúdico. *Actas del Segundo Congreso de Educación Física y Ciencias*. La Plata.

- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico, el juego en la perspectiva del jugador*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.
- Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial*. Buenos Aires, Argentina. Homo Sapiens.
- Rodríguez Feilberg, N. (2017). Contenidos de la enseñanza: Currículum, sujeto y saber. En Crisorio, R. L., Escudero, C. (coord.). *Educación del cuerpo: Currículum, sujeto y saber*. La Plata. UNLP. FAHCE.
- Rodríguez Feilberg, N. y Fernández Vaz, A. (2016). Contenidos de la enseñanza: Conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuestas de intervención. *Didaskomai* 7, pp. 44-56. (<https://bit.ly/4heE0MK>).
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Serrabona Mas, J. (2008). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2) (2008), pp. 35-60.
- Villa, M., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios-Investigaciones; 72). (<https://bit.ly/4afFzI2>).
- Villa, M., Taladriz, C. y Díaz, J. (2023). Entre enseñar juego y dar juego : Diferencias y análisis posibles de la función enseñante. *Lúdicamente* 11(23), 1-8.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y Juego*. Buenos Aires. Ed. Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2002). Apostar al cuidado en la enseñanza – Conferencia, escuela de capacitación docente. Gobierno de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (<https://bit.ly/3Whj4wu>).



# Lenguajes Expresivos!

Artes Visuales | Expresión Corporal | Literatura | Música





# Lenguajes Expresivos

Desde este eje de experiencias, se reconoce a los lenguajes expresivos como modos de crear, comunicar, expresar y conocer; y por eso se considera clave priorizar la articulación de contenidos de todos ellos, a través de experiencias integradas que favorezcan la sensibilidad y el desarrollo de capacidades vinculadas con la expresión y el disfrute. Es una oportunidad de abordar diferentes temáticas o recortes de interés desde múltiples perspectivas artísticas, favoreciendo una construcción más amplia y profunda de los aprendizajes.



En el Nivel Inicial, se da comienzo a las trayectorias escolares; por lo tanto, es fundamental propiciar experiencias diversas para que los niños desarrollen la imaginación, la creatividad y el pensamiento reflexivo y sensible a través de los lenguajes expresivos, respetando el modo singular y las posibilidades de cada uno.

Es a través de la música, las artes visuales, la expresión corporal y la literatura que los niños incorporan y desarrollan modos de expresar ideas, pensamientos, sensaciones, emociones y afectos.

Cabe destacar que es clave ofrecer la posibilidad de apreciar diversas manifestaciones artísticas (espectáculos, recitales, o muestras de pintura, danza, teatro, títeres, *performance*, narración oral y otras) que recuperen, enriquezcan y amplíen las experiencias previas, contribuyendo a la alfabetización cultural. Es tarea del docente seleccionar aquellas manifestaciones artísticas adecuadas para acercar a los niños a experiencias desafiantes que permitan explorar, probar, indagar e inventar modos personales y colectivos en el proceso creador.

En cada uno de los lenguajes expresivos, los contenidos de enseñanza se organizan en torno a los siguientes bloques: **Apreciación**, **Producción** y **Contextualización**. En ellos se involucran procesos cognitivos, perceptivos y afectivos que se retroalimentan y complementan. Estos bloques dialogan entre sí; necesitan ser reconocidos y planificados con intencionalidad pedagógica para acompañar el desarrollo de experiencias integradas. Cada lenguaje expresivo retoma estos bloques y los nombra desde su especificidad para permitir mayor claridad en la organización de los contenidos.

En el bloque **Apreciación**, se hace foco en los procesos para desarrollar la percepción, la sensibilidad para descubrir lo que transmiten palabras, imágenes, sonidos, movimientos, entre otros. Se trata de propiciar oportunidades para que los niños observen, disfruten diversas manifestaciones artísticas y puedan distinguir materiales, herramientas y procesos de producción según cada lenguaje y sus combinaciones (movimientos, gestos y expresiones de bailarines, actores, posturas y registros corporales, colores, ritmos, estrategias discursivas, etc.), así como los procesos y producciones propias y de sus pares.

El bloque **Producción** se refiere al desarrollo del hacer exploratorio y el proceso creativo de cada niño para que adquiera los modos de hacer y decir de cada lenguaje, desarrollando la capacidad de imaginar, simbolizar, metafORIZAR, crear y componer a partir de gustos y preferencias singulares.

Los contenidos del bloque de **Contextualización** propician el acercamiento a objetos, artistas o autores, espacios y hechos artísticos teniendo en cuenta la realidad y las variables socioculturales en las que estos se desarrollaron o crearon.



► Lenguajes Expresivos.

# Artes Visuales!

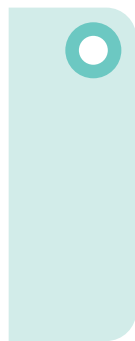


Lenguajes  
Expresivos

## Artes Visuales y el desarrollo de las capacidades

Las artes visuales en el Nivel Inicial promueven la interacción de los niños con las prácticas artísticas visuales tradicionales y contemporáneas que ofrecen las obras creadas en diferentes épocas y regiones. Incluyen aquellas manifestaciones clásicas en las que se comunica mediante la imagen, como el dibujo, la pintura, la arquitectura, el grabado, la escultura, y otras más contemporáneas, como la fotografía, el cine y el videoarte. Es a partir del siglo XX que se incorpora al espacio como un elemento expresivo, en instalaciones, arte ambiental, arte cinético, arte efímero, arte urbano, grafiti, junto con aquellas que combinan elementos de las artes escénicas, las artes del movimiento y la música, en las que se puede involucrar la participación del público, como es la *performance*. En el siglo XXI, las artes digitales toman fuerza, y surgen las imágenes digitalizadas mediadas por el uso de procedimientos y herramientas tecnológicas como el videoarte y la animación, entre otras.

El lenguaje visual constituye uno de los lenguajes artísticos que tiene su especificidad dentro del campo de las artes. Es un lenguaje con contenido propio, que comunica y expresa a través de imágenes; y en los modos de expresión contemporáneos, también se involucra lo táctil, lo sonoro, lo espacial, así como lo corporal, lo olfativo y lo gustativo.



Desde una perspectiva contemporánea, las artes visuales como lenguaje artístico en Nivel Inicial están orientadas a hacer hincapié en los procesos artístico-expresivos más que en los resultados. Permiten fomentar la exploración, la experimentación y la creatividad, teniendo en cuenta que las experiencias artísticas constituyen un acto intransferible. Cada niño percibe, produce, piensa y siente desde su propia singularidad y subjetividad.

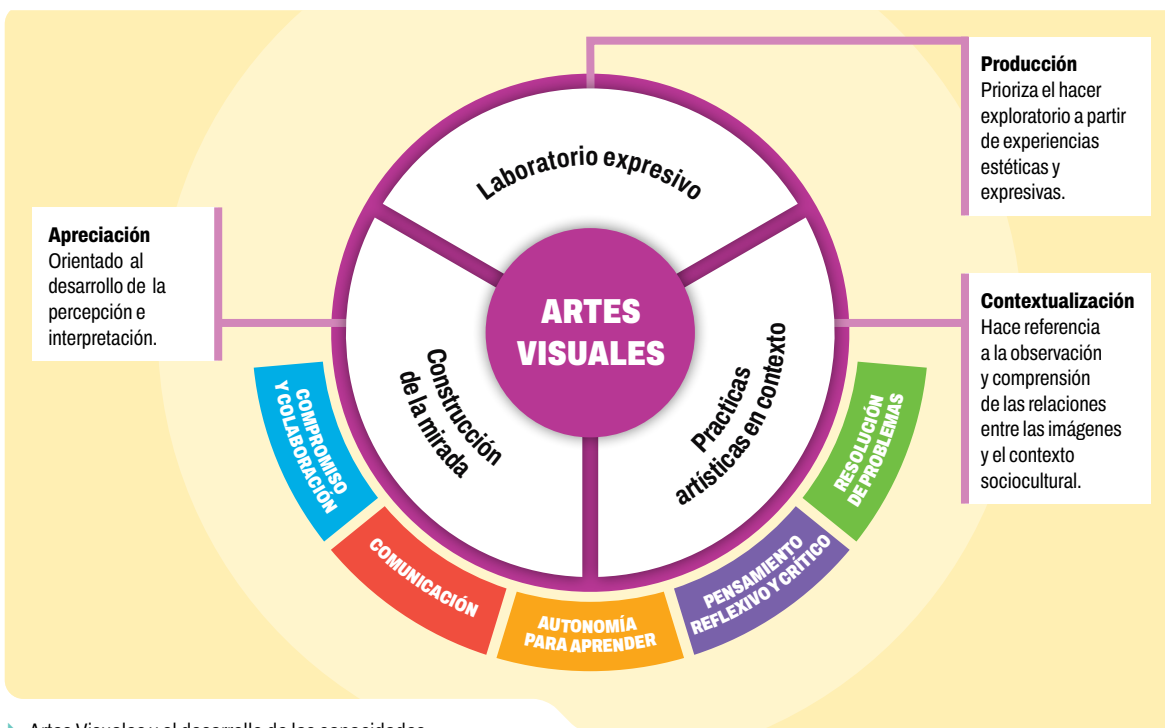
Las prácticas artísticas implican un hacer exploratorio, reflexivo y situado, que involucra al ambiente en el que tiene lugar y que convoca al diálogo con otros, lo que da la posibilidad de compartir el proceso de producción con pares, con la comunidad educativa. Para ello, es indispensable la creación de espacios de retroalimentación confiables, respetuosos para compartir procesos y producciones, en donde la escucha y la mirada del docente validen la singularidad de cada uno a través del lenguaje visual.

Las experiencias artísticas favorecen el desarrollo de la capacidad de *comunicación* consigo mismo y con otras personas. Permiten comunicar ideas, sentimientos, pensamientos y emociones a través de sus procesos y producciones.

A su vez, se vinculan con la capacidad de *resolución de problemas*, ya que durante el proceso artístico los niños tienen que tomar decisiones en la construcción de objetos o el logro de las diferentes mezclas de colores y sus transformaciones, las diferentes maneras de utilizar un material, como organizar una composición. Durante el proceso creativo, los niños identifican desafíos acerca de cómo mejorar su producción y superar algunas frustraciones si algo no sale como esperan, solicitando ayuda cuando sea necesaria. El *compromiso* y la *colaboración* se desarrollan a partir del reconocimiento, respeto y puesta en valor de la diversidad de producciones propias y de pares, del diálogo y el intercambio de ideas necesario para la realización de producciones colectivas.

Por otro lado, la *autonomía para aprender* se va desarrollando en la planificación y organización de su trabajo, en algunos casos, anticipando y eligiendo materiales y/o herramientas, y sosteniendo la motivación ante los desafíos. Además, se favorece el desarrollo paulatino de la capacidad de *pensamiento reflexivo y crítico*, al observar imágenes y diferentes manifestaciones artísticas expresando sus gustos y preferencias, así como sus percepciones, reflexionando acerca de lo representado en el intercambio con pares y adultos revisando los resultados de sus elecciones, y haciendo los ajustes necesarios en función de lo que desee lograr.

Los contenidos se organizan en bloques que incluyen la producción, la apreciación y la contextualización, tal como se menciona en la presentación del eje de experiencias Lenguajes Expresivos. Los bloques no suponen un orden de prioridad didáctica, sino que pueden pensarse, desplegarse y articularse en propuestas o proyectos y secuencias didácticas que las involucren de manera integrada; se retroalimentan, se complementan y funcionan como organizadores de la enseñanza del lenguaje visual.



▶ Artes Visuales y el desarrollo de las capacidades.

En el bloque de apreciación, **Construcción de la mirada** está orientado a acompañar la vivencia y el desarrollo de la percepción para que paulatinamente los niños puedan dotar de sentido a las manifestaciones artísticas y culturales del entorno, poniendo en juego su sensibilidad y curiosidad.

El bloque de producción se concibe como un **Laboratorio expresivo**. Apunta al desarrollo de un hacer exploratorio, que da pie a procesos reflexivos, lúdicos, que involucren experiencias estéticas y expresivas conjugadas en la potencia de la poética del espacio, del tiempo, de las materialidades y las transformaciones.

En el bloque de contextualización **Prácticas artísticas en contexto**, se favorece el desarrollo de la capacidad de observar y comprender relaciones entre las obras y las circunstancias socio-culturales o geográficas que las cargan de significado. Permite ampliar la enseñanza incluyendo diferentes contextos y campos de conocimientos que se evocan y asocian a través de una obra de arte o hecho artístico, al comprender sus variables temporales, espaciales y epocales, que a su vez enmarcan y dan riqueza y sentido a la experiencia artística propuesta.

En relación con las articulaciones posibles de los contenidos de Artes Visuales con los ejes transversales, es importante tener en cuenta que se sugieren múltiples articulaciones significativas en los tres bloques de contenidos; que pueden planificarse en diferentes estructuras didácticas y formas de organización de la enseñanza según la intencionalidad del docente.



## Propósitos

- Ofrecer propuestas variadas que permitan la elección de diferentes soportes, herramientas, materiales, técnicas y procedimientos para la producción, favoreciendo la iniciativa, la curiosidad y la toma de decisiones.
- Proporcionar un repertorio amplio y diverso de experiencias artísticas que habiliten y enriquezcan la posibilidad de comunicar y expresar las emociones.
- Favorecer el desarrollo de una mirada sensible, crítica y reflexiva en la apropiación del patrimonio cultural a través del contacto con manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y globales.
- Generar espacios que permitan buscar soluciones personales a los problemas que se presentan en los procesos creativos, facilitando la exploración, el juego, la reflexión y el intercambio de ideas.
- Impulsar el diálogo e intercambio sistemáticos, contribuyendo a la reflexión sobre los procesos y producciones visuales propias y de los pares.
- Fomentar la creatividad para la producción de imágenes como puente a narrativas, juegos, mensajes e historias.
- Promover la integración de los lenguajes artísticos para propiciar la comunicación y expresión a través de narrativas, movimientos, imágenes y sonidos como parte del desarrollo integral.

## Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                            | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresar ideas, sentimientos, pensamientos y emociones a través de sus producciones utilizando un lenguaje visual propio.</li> <li>▪ Explorar el proceso artístico según las diferentes propuestas.</li> <li>▪ Observar producciones visuales propias y de sus pares, y expresar sus puntos de vista respetando la diversidad de expresiones artísticas.</li> <li>▪ Apreciar diferentes manifestaciones artísticas tradicionales y contemporáneas y comunicar sus gustos.</li> </ul>                                                                                                                    |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar diferentes combinaciones de materiales y herramientas sosteniendo la motivación.</li> <li>▪ Afrontar situaciones desafiantes, buscando soluciones a problemas visuales.</li> <li>▪ Elegir materiales y soportes que les interesen para llevar a cabo sus creaciones.</li> <li>▪ Descubrir gustos personales y proponer nuevos modos de expresarse con colores, formas, líneas y la construcción de objetos.</li> </ul>                                                                                                                                                                         |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Representar a través del lenguaje visual ideas y proyectos.</li> <li>▪ Avanzar en las experiencias artísticas para seguir indagando y reflexionando a través de materiales, herramientas y objetos.</li> <li>▪ Reflexionar sobre su propia producción, identificando sus logros, así como también lo que les gustaría mejorar.</li> <li>▪ Reconocer los detalles, colores, formas y composiciones</li> <li>▪ Observar las manifestaciones artísticas culturales para intercambiar ideas, sentimientos y opiniones, fomentando un pensamiento crítico y de apertura hacia la diversidad.</li> </ul>      |
| <b>COMPROMISO Y COLABORACIÓN</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir vínculos respetuosos con sus pares, aceptando y valorando las características singulares de cada producción.</li> <li>▪ Utilizar materiales, objetos y herramientas de manera cuidadosa.</li> <li>▪ Sustener conversaciones con otros niños y con personas adultas acerca de las manifestaciones artísticas que se observan, considerando las opiniones y perspectivas de sus pares.</li> <li>▪ Participar de experiencias artísticas grupales de manera respetuosa y colaborativa, respetando los tiempos, modos de hacer e ideas de los demás que contribuyan al proyecto común.</li> </ul> |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enfrentar desafíos del proceso artístico: probar y experimentar diferentes materiales y soportes, explorar posibles soluciones.</li> <li>▪ Identificar y elegir colores para explorar nuevas mezclas cromáticas.</li> <li>▪ Abordar problemas propios del lenguaje visual: planificación y organización de los pasos necesarios para lograr el resultado deseado.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                            |

# Contenidos

## ► Bloque: Construcción de la mirada (apreciación)

- Observación, en el entorno y en imágenes, de diferentes tipos de líneas, puntos, formas, colores, texturas. Colores en la naturaleza. (En articulación con **Educación Digital** y **Educación Ambiental**). **ED** **EAM**
- Bidimensión: características y procedimientos: fotografía, pintura, *collage*, grabado, grafiti, dibujo, mural, animaciones.
- Tridimensión: características y procedimientos: esculturas, monumentos, construcciones, instalaciones, objetos. **EAM**
- Luz natural y artificial. Proyección de sombras con diferentes fuentes de luz y manipulación de variados objetos. (En articulación con **Educación Ambiental** y **Educación Digital**). **ED**
- Apreciación y valoración de la propia producción y de aquellas producidas por sus pares.
- Construcción de significados personales ante las producciones propias, de los pares y de diferentes creadores. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- Características del espacio: abierto/cerrado, grande/pequeño, cotidiano/fantástico. Percepción del espacio desde diferentes puntos de vista.
- Apreciación de manifestaciones artísticas a través del tiempo y de diversas culturas. Observación de representaciones de las diferentes manifestaciones de la figura humana a lo largo del tiempo. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y **Educación Ambiental**). **ESI** **EAM**

## ► Bloque: Laboratorio expresivo (producción)

- Herramientas analógicas y digitales y materiales: pinceles, espátulas, esponjas, rodillos, palillos, arena, arcilla, barro, masas, crayones, pasteles, lápices, pinceles, fibras, fibrones, carbonilla, carbón, papeles, telas, lanas, cartones, cajas, elementos de la naturaleza: ramas, piedras, entre otras disponibles. (En articulación con **Educación Ambiental**). **EAM**
- Exploración y diversas combinaciones de materialidades (color, textura, maleabilidad). (En articulación con **Juego**). **JGO**
- Colores: mezclas y transformaciones del color. Tintes naturales. Diversidad tonal. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- La bidimensión (*collage*, dibujo, pintura entre otros) y en la tridimensión (modelado o construcciones con diferentes materiales). (En articulación con **Educación Ambiental**, **Juego** y **Educación Digital**). **EAM** **JGO**
- El punto (pequeño, grande, muchos, pocos), las líneas (rectas, onduladas, quebradas), las formas (abiertas, cerradas), diversidad de texturas (ásperas, rugosas, suaves, blandas, mojadas, secas, táctiles y visuales). Reconocimiento de sus posibilidades expresivas. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y **Educación Digital**). **ED**
- Exploración de diversos soportes (cartones, telas, papeles, madera, plásticos elementos de la naturaleza), en varios formatos (circulares, rectangulares, cuadrados), de diferentes tamaños (desde una hoja de papel hasta un mural en el patio) y en variadas posiciones (verticales en las paredes; horizontales en las mesas o en el piso). (En articulación con **Educación Ambiental**). **ESI** **ED**
- Luces y sombras en el espacio. Proyecciones de sombras de diversos objetos, títeres, juguetes y elementos de la naturaleza. Simulación de escenarios con tecnologías digitales. (En articulación con **Educación Ambiental** y **Educación Digital**). **EAM** **ED**
- Construcción de objetos con diferentes materiales y elementos del entorno natural. (En articulación con **Educación Ambiental** y **Juego**). **EAM**
- Creación de historias con diversos materiales y recursos: fotos, dibujos, sonidos, personajes de arcilla, plastilina, cajas de cartón y materiales reciclables. (En articulación con **Juego**, **Educación Sexual Integral** y **Educación Ambiental**). **JGO** **ESI**
- Transformación del espacio. Espacio abierto/cerrado, grande/pequeño, cotidiano/fantástico. Creación de espacios inmersivos. **EAM**
- Percepción del espacio desde diferentes ángulos. Desde arriba, a la misma altura, desde abajo.

### ➤ Bloque: Prácticas artísticas en contexto (contextualización)

- Acercamiento a manifestaciones artísticas, pintura, dibujo, escultura, grabado y técnicas mixtas, y también otras manifestaciones culturales contemporáneas, como las instalaciones, la fotografía, el cine, el video, las animaciones, las ilustraciones literarias.
- Acercamiento al trabajo de artistas locales, nacionales e internacionales: su biografía, características, estilos y técnicas. (En articulación con **Educación Ambiental** y **Educación Digital**). **EAM**  
**ED**
- Curaduría/selección, organización y disposición de producciones para su exhibición en la galería de arte escolar en base a criterios definidos: gusto personal, uso de una determinada técnica, de acuerdo con el desarrollo de una idea.
- Posibilidades del espacio de la sala y de otros espacios dentro y fuera del edificio escolar como lugares asignados para crear, mirar, acopiar materiales, y publicaciones digitales para la comunidad educativa. (En articulación con **Educación Digital**). **ED**

## Orientaciones para la enseñanza

Es fundamental que el docente planifique propuestas significativas en las que pueda conjugar los tres bloques de contenidos, aunque en algunas situaciones proponga secuencias de actividades que impliquen focalizar la enseñanza y aprendizaje de algunos de ellos. Si los niños experimentan y exploran, también van construyendo su mirada y dan sentido al espacio que habitan juntamente con sus pares y los docentes. Cada cual comparte su universo singular y simbólico que se amplía en el hacer, apreciar y vincularse con otros en un ambiente respetuoso, motivador y desafiante.

Dado que el docente es quien planifica las experiencias, es oportuno señalar que su rol es acompañar a los niños a descubrir sus propias visiones, explorar sus gustos personales, fortalecer la confianza en sí mismos y potenciar el trabajo colaborativo. Es importante diseñar situaciones de aprendizaje en las que la observación, el disfrute y el análisis de las imágenes permitan avanzar en las posibilidades de apreciación, producción y contextualización.



En las exploraciones visuales, es necesaria la orientación y el ofrecimiento de un vocabulario que les permita poner en palabras aquello que observan, descubren, sienten, experimentan y conocen. Para que ello suceda, es necesario crear un clima de confianza entre pares y con los adultos donde puedan expresarse asertivamente, ofreciendo representaciones variadas y alejadas de los estereotipos, valorando y respetando la singularidad de cada quien.

Por otro lado, es muy importante flexibilizar los entornos de aprendizaje. Para ello, es necesario ofrecer propuestas que contengan distintas alternativas, y diseñar apoyos que contemplen los diferentes modos de aprender, de expresar el conocimiento y de implicarse en el aprendizaje; entre ellos, la incorporación de las tecnologías digitales.

En el bloque de la **Construcción de la mirada** se prioriza agudizar la percepción con todos los sentidos, utilizando la pregunta como herramienta fundamental para la enseñanza. Será clave que las preguntas abran a despertar la sensibilidad, inviten a desplegar la imaginación y a construir posibilidades originales y creativas para enfrentar diferentes desafíos, que animen a explorar el mundo con una actitud curiosa, investigativa, reflexiva y crítica. Por otro lado, es importante ofrecer una variada gama de manifestaciones artísticas para la observación y disfrute, como la pintura, el dibujo, la escultura, el grabado y las técnicas mixtas (combinación de uno o varios modos de producción), y también otras manifestaciones culturales contemporáneas, como las instalaciones, las artesanías, los murales, la fotografía, el cine, el video, las animaciones, las ilustraciones literarias (libro álbum, historietas), el arte textil, el arte digital y el diseño.

En las Artes Escénicas, las Artes Visuales se encuentran presentes en la escenografía, la iluminación, el maquillaje y las *performances*. Las producciones visuales también incluyen las imágenes que provienen de los soportes tecnológicos digitales, como fotografías y videos.

De la misma manera, es clave ofrecer experiencias donde se propicie la observación activa, ya que a través de la percepción, las exploraciones y las experiencias se desarrolla gradualmente una mirada estética.

Así, se enriquece la apreciación de los efectos de la luz sobre los objetos, de las sombras que generan los cuerpos y las formas y colores de los entornos que habitan. Por otro lado, se espera que

los niños exploren y jueguen con diferentes materialidades al hacer refugios, puentes, entre otros, y se habilite la posibilidad de moverse por distintos lugares para experimentar las cualidades del espacio, como tamaño, dimensiones, simetrías, formas y planos.



En relación con las imágenes, es importante su incorporación en las salas, procurando que sean variadas y de tamaño y calidad adecuadas para que la observación posibilite el contraste con distintas formas de representación de la realidad, generen emociones inmediatas y también puedan promover instancias reflexivas posteriores. Por eso, es fundamental ampliar y diversificar el acceso a una variedad de imágenes y propuestas estéticas, y ofrecer herramientas que permitan a los niños producir sus propios contenidos y mensajes en soportes y formatos que son fundamentales en el contexto sociocultural contemporáneo.

El acompañamiento docente para el desarrollo de una mirada propia es un proceso que posibilita el reconocimiento del mundo personal que se entrama con el entorno natural y el social. Mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando, a partir de un estímulo visual, se activan significados y, al percibir esos significados, se construyen nuevas conexiones conceptuales y afectivas.

El **Laboratorio expresivo** incluye contenidos que se orientan a favorecer el descubrimiento de lo que sucede como resultado de procedimientos, del uso de diferentes materiales, sus combinaciones y posibles asociaciones y transformaciones.

Para esto, es importante tener en cuenta la iluminación del entorno y los diferentes posibles climas de trabajo, ya que constituyen un componente clave para motivar e impulsar a la conexión con sentimientos, pensamientos, emociones y, finalmente, con el deseo de crear y de apropiarse de la realidad.

Por otro lado, es clave que los docentes seleccionen los materiales (entre ellos, elementos y objetos de distinto origen, tamaño, color, forma, textura), ya que cada uno presenta sus características distintivas que tienen implicancia en los ensayos, en las elecciones y producciones que realicen. Un lápiz con punta fina y dura permite crear puntos y líneas que serían muy diferentes si fueran realizados con un pincel. No obstante, la representación del gesto y la expresión espontánea que hace posible la pintura es más compleja con un lápiz. Entre los elementos que se pueden explorar, hay algunos efímeros, como los que se encuentran en la naturaleza (arena, tierra, corteza de árbol, flores) y otros manufacturados (arcilla, madera, hilos, lanas, tipos de papel, lápices, pinturas, cera, metales, telas, etcétera). Con cada uno de estos elementos y materiales se puede jugar en la exploración misma del material, por ejemplo, jugar con masa, con arcilla, registrar temperaturas, texturas y dejar huella.

Es importante también ofrecer materiales conocidos o de uso cotidiano que no los hayan usado para sus experiencias artísticas, como el papel aluminio, bandas elásticas, alambre, cajas con diferentes formas, trozos de maderas. Esto favorece la búsqueda de relaciones y asociaciones entre materiales y fomenta la curiosidad por seguir explorando, tocando, manipulando, construyendo y produciendo.

Lo mismo sucede al realizar actividades integrando los lenguajes expresivos, como pintar con el agua de un saquito de té usado, dibujar sobre soportes de diferentes texturas (rugosas, ásperas, suaves, lisas, porosas), pintar con pétalos y hojas de árboles o usar papel celofán superpuesto para obtener colores sin utilizar pintura, jugar con diferentes filtros de colores y pintar disfraces para crear personajes para luego desarrollar narrativas ficcionales en articulación con Literatura. Otra

propuesta puede estar orientada a observar y buscar tipos de líneas en el techo, en el piso; observar si son rectas, curvas; qué líneas encuentran en las ventanas. Imaginar cómo son las líneas en los árboles, en su corteza, su tronco, raíces, copas o en las nubes; expresar esas líneas moviendo el cuerpo; sonorizar con instrumentos y con objetos, líneas rectas/curvas; se pueden dibujar las líneas sobre diferentes soportes verticales/horizontales, integrando con música y expresión corporal. Otra posibilidad de integración entre lenguajes puede ser construir una casa-cueva-nido, utilizar cartones, papeles o telas, materiales de desecho para crear espacios que puedan adoptar diversas formas, y se sugiere acompañar esta propuesta con la construcción de personajes que habitan las cuevas, inventando posibles diálogos y pudiendo también sonorizar la cueva, el nido.

Otra actividad, como parte de un proyecto o unidad didáctica, se puede relacionar con indagar el contexto de producción de un artista. Por ejemplo, La Boca que pintó Quinquela Martín, su contexto histórico, imaginar el puerto, sus personajes, los colores, su paisaje sonoro (sonidos de barcos, de vendedores ambulantes, del agua). Observar en sus pinturas el movimiento en el reflejo del agua, imaginar los movimientos y pintarlos. Dibujar con carbón (material con el que dibujaba Quinquela Martín), explorar dicho material, en diferentes soportes. Por otro lado, podrían imaginar qué historias y mensajes cuentan los barcos que llegan al puerto. Narrar las historias que sugieren sus obras; se puede invitar a (re) construir posibles historias y narrarlas oralmente o escribirlas de manera colaborativa: ¿quiénes están en los barcos? ¿De dónde vienen? ¿Por qué llegan al puerto? (articulación con Música/Literatura).



De esta manera, al explorar e integrar los lenguajes expresivos, es importante tener en cuenta la organización de los materiales y la agrupación de los niños de tal manera que la propuesta resulte accesible a todos. Exploraciones que incluyan la observación, el sonido, la escucha, el movimiento y el tacto permiten minimizar las barreras que puedan existir para algunos, ampliando las posibilidades de respeto por los modos y los tiempos de cada uno.

Se pueden utilizar cámaras fotográficas, de video y celulares como instrumentos para diferentes experiencias; realizar tomas desde distintas perspectivas, enfocar o profundizar en algún detalle al que la lente puede acceder, así como hacer un registro de las producciones realizadas, que podrá ser material de insumo para dar cuenta de los procesos de experiencia. Este tendrá que estar acompañado de un intercambio con el grupo en el que se hagan visibles las posibilidades de observación, exploración, búsqueda de la diversidad de intenciones y resoluciones. Además, para despertar la curiosidad y la motivación, y ampliar el conocimiento en los niños, se pueden mostrar videos de artistas, pintores y escultores trabajando con diferentes herramientas y técnicas.

Por otro lado, es importante generar un espacio específico donde estén ubicados los materiales y las herramientas de Artes Visuales, un espacio accesible a los niños donde se pueden ordenar, según criterios consensuados, los materiales y los soportes que se utilicen (por color, por texturas y tamaños, etcétera). Aquí se pueden encontrar telas de diferentes colores, hilos, papeles, objetos para observar, imágenes de distintos artistas y fotografías color y blanco y negro, bloques de maderas, pinceles, tizas y otros materiales que se utilicen en el Laboratorio expresivo.

Para las **Prácticas artísticas en contexto**, se propone pensar que las paredes del establecimiento educativo pueden ser espacios expositivos y lugares de comunicación y creación en sí mismos, que sirvan de soporte para visibilizar los procesos de creación, que incluyan los pasos, las decisiones, las acciones y los aprendizajes involucrados y, además, espacios que permitan que niños y docentes se inicien en la asunción de roles como curadores y gestores de esta intervención viva.

Se proponen exhibiciones significativas que impliquen pensar de modo transversal la experiencia artística, donde las paredes sean aliadas en este propósito.

La introducción de las instalaciones, escenario donde se ponen a disposición diferentes propuestas para explorar materiales, herramientas y soportes, es una experiencia que potencia el desarrollo de la creatividad, la capacidad lúdica, la imaginación y el trabajo colaborativo, permitiendo observar el objeto de conocimiento desde múltiples perspectivas. Las instalaciones favorecen que cada niño sea protagonista de su proceso de aprendizaje por medio de la vivencia y la interacción con pares; ofrece un espacio que promueve la autonomía para desenvolverse según sus tiempos y estilos personales, así como también la participación simultánea de toda la sala, siendo vehículo privilegiado para establecer lazos en la comunicación grupal.

La escuela como ambiente de aprendizaje y de creación colectiva permanente promueve la integración de diferentes lenguajes y da lugar, por ejemplo, a la videoinstalación. Se trata de una forma de expresión que utiliza el video como componente central y juega con las dimensiones y la percepción de la realidad. También es un espacio privilegiado para el desarrollo de la *performance*, un modo de expresión en el que se pueden conjugar el teatro, el movimiento, la música, el video y la fotografía. De este modo, se favorece la comunicación y el trabajo en grupo a través del juego y se propicia la reflexión y la actitud crítica, ya que los niños son participantes activos, creadores y público a la vez.

Se propone realizar salidas a museos y otros centros culturales y visitar exposiciones virtuales de otros lugares, nacionales e internacionales, a los cuales los niños no pueden acceder personalmente, permitiendo ampliar así su repertorio cultural.

Algunas opciones para visitar pueden ser:

- Exposición en una escuela primaria: puede tratarse de una visita exploratoria y de intercambio, una oportunidad en la que los alumnos del Nivel Primario comparten con los de Nivel Inicial su proyecto visual y el proceso de producción de sus trabajos.
- Museo popular o municipal más cercano: a través de esta visita, se trata de dar a conocer a los niños y a sus familias un lugar para apreciar las obras de artistas locales.
- Galería de arte en donde pueda estar el artista presente: planificar preguntas acerca de su obra y mantener contacto directo con el autor.
- *Atelier*/taller de un artista local: contactar artistas visuales, dibujantes o ilustradores de la comunidad para que se acerquen al establecimiento educativo, o hacerlo de manera virtual, a mostrar sus obras a los niños y a conversar con ellos. En estas visitas se aprecia la *cocina* del trabajo de un artista en vivo y en directo.
- Muestras virtuales: ofrecen la oportunidad de acceder a los museos virtuales, ya que superan las limitaciones del tiempo y del espacio, y se conforman, en algunos casos, como una extensión de los museos que existen físicamente, y en otros, creados solo de manera virtual, por lo que se convierten en poderosos entornos de aprendizaje.

La inclusión de las tecnologías digitales abre un enorme abanico de posibilidades para la expresión artística y la comunicación en la comunidad educativa, ya que ayuda al docente a enriquecer las actividades de búsqueda, creación, intervención del espacio y transformación de imágenes de manera digital y su socialización, entre otras posibilidades (se recomienda la lectura del eje transversal Educación Digital para ampliar sobre este tema).

Se sugiere la búsqueda de artistas clásicos y contemporáneos que estén relacionados con los temas, proyectos o recortes que se quieran abordar. Se puede acceder de forma virtual a las

colecciones permanentes del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), el Museo de Arte Moderno de Buenos Aires (MAMBA), el Museo Benito Quinquela Martín que se encuentra en La Boca, el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), entre otros.

En Artes Visuales, la propuesta de evaluación implica un seguimiento de los aprendizajes a partir de la observación sistemática y el registro de los procesos de aprendizaje de los niños.

Se evalúa el proceso, el hacer, la búsqueda de sentidos propios, el uso y el desarrollo personal de las capacidades y el modo en que cada niño encontró distintas soluciones singulares a su producción, y las maneras de apropiarse de los conocimientos. Es importante que el docente realice intervenciones que acompañen a los niños a planificar su propia tarea y a reflexionar acerca de lo que saben y sobre lo aprendido. Para ello, es necesario enseñar a los niños a registrar lo que aprendieron y revisar juntos el proceso que los llevó a ese aprendizaje en forma sostenida y significativa.



Se sugiere cerrar las diferentes actividades con un momento de reflexión en el que los niños se inicien en la expresión y el registro, que recuperen y recapitulen lo aprendido, las sensaciones y las emociones vividas. De esta manera, surge la palabra investida de una experiencia sensible y se facilita el juego con las ideas, con las imágenes, con las relaciones posibles entre la acción de mirar, de experimentar, explorar, conmovirse y ampliar su capacidad de narrar.

Desde este enfoque, es clave la documentación pedagógica, que implica un proceso de diálogo entre los niños y el docente. Se lleva adelante durante todo el trayecto de enseñanza y aprendizaje y ayuda a recorrer nuevamente la experiencia vivida, pintada, dibujada, sentida y expresada. Permite observar, comprender y recapitular cómo fue el proceso y reflexionar sobre lo hecho, re-visitar la propuesta de enseñanza, así como también comunicar a las familias lo realizado durante el año y dar visibilidad e identidad al trabajo institucional. Es importante comprender que hay múltiples formas de documentar y comunicar la experiencia, y es una oportunidad para volver a escucharse, leerse, disfrutar de lo realizado y evidenciar los avances de lo aprendido.

Algunas preguntas que pueden orientar el seguimiento de los aprendizajes de cada uno de los niños pueden ser:

- ¿Cómo expresa sus ideas?
- ¿Prueba nuevas formas de expresarse?
- ¿De qué manera tiene en cuenta a sus pares en el trabajo en equipo?
- ¿Muestra entusiasmo y curiosidad?
- ¿Manifiesta interés por aprender más?
- ¿De qué manera hace visible su imaginación?
- ¿Cuáles fueron sus fortalezas en los procesos exploratorios?
- ¿De qué modo se expresa en el lenguaje visual?
- A partir de la observación/exploración de imágenes, ¿qué narrativas le surgieron?
- ¿De qué forma participa en las instalaciones lúdico-artísticas?

- ¿Cómo habita y explora el espacio?
- ¿De qué manera enriqueció sus exploraciones con diferentes herramientas y materiales?
- ¿Con qué se entusiasma experimentando y jugando en el laboratorio expresivo?
- ¿Cuál es su paleta de colores cuando pinta? ¿Ha variado?
- ¿Cómo es su representación gráfica? ¿Y el uso del espacio? ¿Cómo organiza su producción?
- ¿Puede expresar visualmente una idea o un sentimiento?
- ¿Cómo se vincula con sus producciones y las de sus pares?
- ¿Colabora en la construcción de un buen clima de trabajo en la sala?
- ¿De qué manera se dispone a una escucha atenta y respetuosa?
- ¿Cómo expresa sus ideas y propuestas para arribar a acuerdos con los compañeros?

La recopilación de las producciones puede hacerse a partir de la elaboración de un portafolio:

- Se guardan los trabajos seleccionados (que pueden incluir borradores e intentos fallidos).
- Se evidencian los logros, los intereses, los sentimientos, las ideas y las opiniones como un proceso único de cada niño.
- Se eligen los trabajos y producciones entre el docente y el niño.
- Se refleja lo que piensa el niño de su propio aprendizaje.

Por todo esto, es importante que, al comenzar el año, el docente cuente a los niños qué es el portafolio. La selección de materiales para incluir en dicho portafolio es un trabajo conjunto entre los niños y el docente; se trata de una colección múltiple y variada: dibujos, fotografías, diapositivas, videos, anotaciones, registros escritos, audios y todo lo que parezca fundamental para comprender y argumentar, a partir de narrativas y explicaciones, los procesos y experiencias de aprendizaje de los niños. Los procesos, los significados que les atribuyen y sus elaboraciones personales constituyen un material fundamental y de enorme valor para la documentación. Es importante seleccionar las evidencias que realmente muestren logros y conocimientos, sensaciones y emociones. Una variada y amplia documentación hace visible los procesos de aprendizaje y las estrategias utilizadas para abordar las propuestas y permite la lectura, el reencuentro y la evaluación. Estas acciones se convierten en parte integral del proceso de construcción del aprendizaje y son fundamentales para el proceso metacognitivo posterior y el entendimiento de niños y personas adultas.

En dicho proceso de construcción conjunta, se promueve un espacio de diálogo acerca del material y se recibe una devolución del proceso. Es importante que la devolución realizada por el docente se haga de manera empática y comprensiva, destacando características positivas de los procesos artísticos, desde una mirada de reconocimiento de la singularidad. Por último, es importante ofrecer el contenido que se documentó en relación con su proceso y motivar a que generen y elaboren narrativas personales que podrán incluirse en el portafolio.

# Bibliografía

- Abad Molina, J. (2018). Arte comunitario en la escuela infantil: el arte como contexto de vida y relación en Spravkin y otros (comps.), *El arte en la trama de la escuela infantil*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Abramowski, A. (2010). ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?. *El Monitor de la Educación* N.º 13. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking*. España. Paidós.
- Aisenberg, D. (2017). *MDA. Apuntes para el aprendizaje del arte*. Buenos Aires, Argentina. Adriana Hidalgo Editora.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una Escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina. Adriana Hidalgo Editora.
- Eslava Cabanellas, C. y Cabanellas Aguilera, M. I. (coords.). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. España. Editorial Graó.
- Calmés, D. y Lesbergueris, M. (2013). *Juegos en el papel*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Cuerpo Creativo.
- Civarolo, M. (2011). *Al rescate de la actividad infantil*. Córdoba, Argentina. Eduvim.
- Daleffe, L. (2024). *Respirar el arte en el Nivel Inicial*. Argentina: Noveduc.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España. Paidós.
- Domingo Roget, A. y Anijovich, R. (coord.). (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes*. Buenos Aires, Argentina. Aique.
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.), *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial.
- Eisner, E. (2016). *El arte y la creación de la mente*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Freire, P. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.
- Furman, M. (2018). *Guía para criar hijos curiosos*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.
- Roux, H. y Gurevich, A. (2023). *Aportes para pensar la Educación Artística en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Gerencia Operativa de Currículum - Dirección General de Planeamiento Educativo.
- Jarvis, D., Vignau, M., Lozano, M. y Abregú, C. (2024). *Mirar con ojos de asombro*. Buenos Aires. Aique.

- Lapolla, P., Mucci, M., y Arce, M. (2019). *Experiencias artísticas con Instalaciones*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Mucci, M., Arce, M. y Lapolla, P. (2023). *Instalaciones artísticas: experiencias inmersivas y multisensoriales*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Podestá, M. E. y Tavernier García, G. (comps.). (2018). *Bienestar, emociones y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina. Aique.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona, España. Ediciones Octaedro-Rosa Sensat.
- Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (2021). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. España. Metas Educativas. OEI.
- Singer, L. (2020). *Espacios, territorios y entornos de aprendizaje*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Tabak, G. (2017). *Explorar el cuerpo en el Jardín Maternal*. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas.
- Vela, P. y Herrán, M. (2021). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. España. Ed. Litera.
- Vela, P. y Herrán, M. (2023). *Piezas sueltas. El juego intangible*. España: Ed. Litera.

# Expresión Corporal



Lenguajes  
Expresivos

# Expresión Corporal y el desarrollo de las capacidades

La Expresión Corporal en el Nivel Inicial implica la construcción de sentidos entre el cuerpo, en movimiento, las ideas, las sensaciones, la observación y la exploración de la manera de danzar de cada persona. Hace lugar a la emoción y permite la expresión de ideas, deseos, pensamientos y sensaciones a través de gestos, movimientos, quietudes, con un sentido propio. Este proceso se desarrolla a través de una serie de propuestas que incluyen la exploración de diversos modos de moverse o de realizar acciones cotidianas, la selección de algunos de los movimientos explorados, la imitación, la repetición, la creación, la improvisación y la comunicación en un marco de juegos corporales expresivos.



Este lenguaje artístico pone el foco en la sensibilización, el reconocimiento del propio cuerpo, el juego creativo con el cuerpo, posturas y las relaciones posibles con el espacio, el tiempo y los pares.

Su implementación se adecúa desde una perspectiva inclusiva, buscando favorecer la construcción de la autonomía de movimientos y el reconocimiento de las posibilidades del propio cuerpo en movimiento, posibilitando la comunicación y la creatividad. La Expresión Corporal en Nivel Inicial busca ofrecer experiencias para que los niños descubran, recuperen y disfruten del placer del cuerpo en movimiento dentro del grupo, desarrollando la imaginación, sus posibilidades creativas y explorando diversos modos de hacer.

De este modo, la dimensión corporal se expande a la dimensión espacial al interactuar con el espacio que los rodea, lo que les permite desarrollar la conciencia corporal y espacial; relacional, al interactuar con sus pares, con los objetos y aprendiendo a trabajar en equipo, e iniciarse en la comprensión de las emociones propias y de los demás.

La creación en el marco de la Expresión Corporal permite a los niños expresar afectos, sensaciones e imágenes en un ambiente seguro, sabiendo que el cuerpo es uno de los medios de expresión con el que crea y organiza el espacio y el tiempo. Así, la expresión por la vía corporal es el punto de apoyo y soporte del desarrollo del mundo imaginario y creador.

El punto de partida de toda propuesta es el propio cuerpo, su sensibilización y su reconocimiento, con la intención de ampliar el lenguaje expresivo corporal, dar un anclaje a la escucha hacia el propio sentir y el respeto por el propio cuerpo y el de los demás. De esta manera, se busca atender a los intereses, deseos y necesidades personales en el proceso de apropiación de este lenguaje artístico expresivo, favoreciendo la construcción de una comunidad de aprendizaje.

Aquí se hace lugar al repertorio comunitario y cultural, que incluye ritmos, canciones infantiles, nanas, cuentos, juegos de manos y juegos corporales, con la intención de hacer crecer un lenguaje corporal como “poesía en movimiento” o como la oportunidad de encontrar las metáforas corporales propias y comunicarlas. El marco comunitario constituye una referencia para ingresar al movimiento grupal desde propuestas con sentido colectivo.

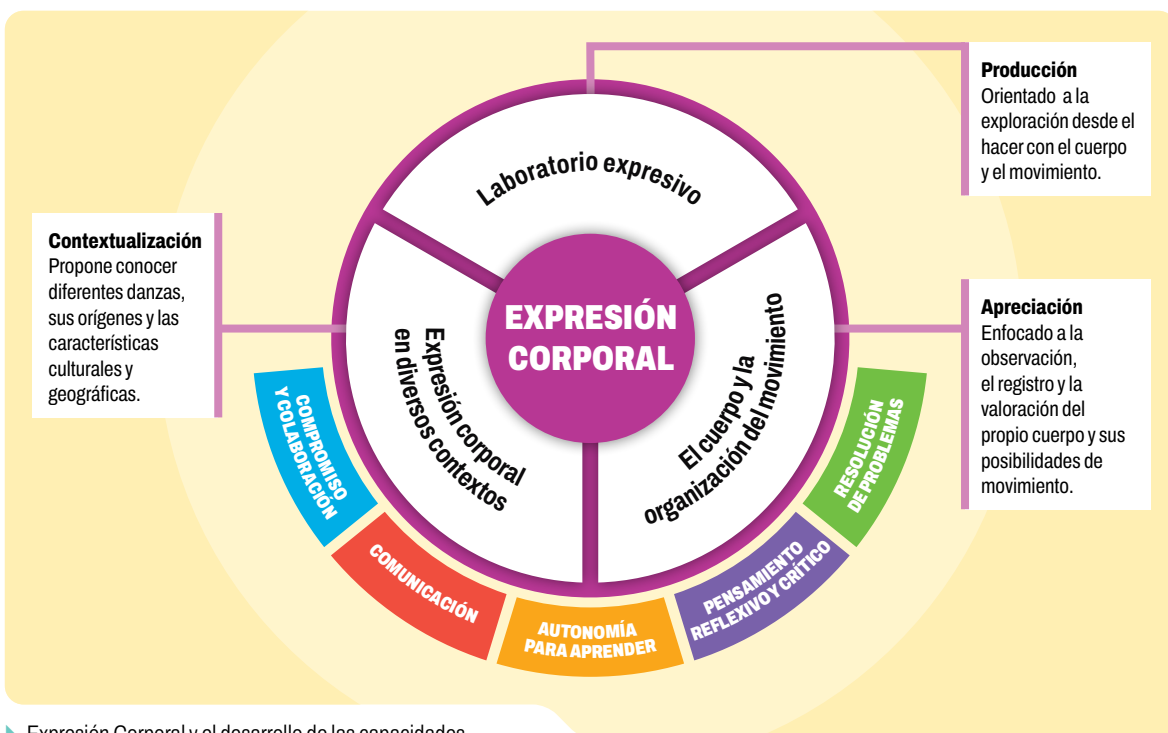
A través de las experiencias de Expresión Corporal, se favorece la imaginación de los niños, generando oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad y la conciencia de sí, en un marco grupal relacional.

Con el fin de favorecer el despliegue expresivo de los niños, el docente propone, habilita e invita a los niños a explorar el mundo desde el movimiento, buscando nuevas posibilidades y modos de hacer. El juego, y especialmente aquellos que tienen como eje el cuerpo en movimiento y quietud, es el punto de partida para llevar adelante propuestas de expresión corporal.

A partir de acciones cotidianas, conocidas por los niños, el juego se orienta a cambiar las formas, los ritmos, introduciendo una intencionalidad de comunicación y creación. Siempre se parte de lo que pueden hacer, con la intención de abrir el juego del decir en movimiento. Conocer el propio cuerpo, su forma, sus posibilidades abre el campo de la expresividad y el desarrollo del mundo imaginario.

En cuanto a la vinculación con las capacidades, la Expresión Corporal se centra en el desarrollo y el ejercicio de la *comunicación* consigo mismo, con otros, con el grupo total, con el espacio y los objetos; en la *autonomía para aprender*, desde el reconocimiento y exploración del propio cuerpo y sus posibilidades expresivas, creando nuevas formas de moverse; la *resolución de problemas*, ligada con la posibilidad de resolver creativamente nuevos desafíos y la exploración y selección de gestos y movimientos para compartir con otros. La capacidad de *compromiso* y *colaboración* se evidencia en la creación de acuerdos con los compañeros, el uso grupal del espacio así como el cuidado y el respeto por las producciones de otros, mientras que el *pensamiento reflexivo* y *crítico* se desarrolla a partir de observar producciones de otros y expresar su punto de vista, al experimentar el rol de espectadores sensibles y activos de manifestaciones culturales, y en la posibilidad de imaginar, interpretar y llevar a cabo acciones con sentido propio.

Los contenidos propuestos para el desarrollo de la Expresión Corporal se organizan en tres bloques: **El cuerpo y la organización del movimiento** (apreciación), **Laboratorio expresivo** (producción) y **Expresión corporal en diversos contextos** (contextualización).



► Expresión Corporal y el desarrollo de las capacidades.

Se propone el bloque **El cuerpo y la organización del movimiento** (apreciación) enfocado en observar, registrar y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento. El proceso comienza sensibilizando a los niños respecto a su propio cuerpo, facilitando el juego corporal. Los contenidos de este bloque se orientan a explorar el cuerpo como instrumento expresivo, ofreciendo experiencias sensibles que desarrollen las capacidades corporales tanto en lo individual como en lo colectivo. A partir del registro, la escucha y el reconocimiento de las propias posibilidades de movimiento, se crean situaciones de aprendizaje que fomentan el registro corporal, la atención, la conexión visual y la escucha activa hacia los demás.

En el bloque de **Laboratorio expresivo** (producción), se orientan los contenidos a propiciar la sensibilización, la exploración, el reconocimiento y respeto por el propio cuerpo y el de los demás, a partir de propuestas con juegos corporales que conjugan movimiento y libertad de elección. La producción hace referencia al hacer mismo, que surge de la exploración y la improvisación guiada a partir de las cuales se eligen algunos movimientos o secuencias producidas por los niños; se organizan, se reiteran, se prueban y se comparten. Conocer el mundo desde la perspectiva del laboratorio implica explorar el mundo con el cuerpo, entrar en un juego donde está permitido hacer uso metafórico del espacio, del tiempo, de los objetos y de los vínculos con los otros.

En el bloque **Expresión corporal en diversos contextos** (contextualización), se proponen diferentes danzas, su origen (si se conoce), lugares donde se baila, quiénes la bailan, y su sentido. También se contextualiza si se inicia un tema a indagar y explorar, como, por ejemplo, “los piratas” o “el otoño”. A partir de la indagación acerca de las danzas, se posibilita a los niños crear sus propios movimientos, recrear algunas figuras o coreografías observadas y/o conocidas, e introducir variaciones, ya sea de manera individual, en parejas o en forma grupal. La contextualización se relaciona así con el laboratorio expresivo y el cuerpo y la organización del movimiento, poniendo el énfasis en la trama sociocultural donde se inscriben las prácticas artísticas.





En el cuadro de contenidos se presentan algunas posibles relaciones que pueden establecerse con los contenidos de los ejes transversales Juego, Educación Sexual Integral, Educación Digital y Educación Ambiental. Cabe destacar que estas menciones se incorporan únicamente a modo de ejemplo y, de ningún modo, agotan todas las valiosas relaciones que cada docente sabrá generar en el marco de su proyecto de enseñanza para propiciar una educación integral.



## Propósitos

- Promover el movimiento expresivo y la experiencia corporal sensible.
- Ofrecer experiencias corporales que promuevan la escucha atenta, la observación y la sensibilidad corporal alentando la motivación, la curiosidad y la iniciativa.
- Favorecer experiencias que promuevan el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y del de los demás.
- Favorecer el despliegue de la dimensión emocional y expresiva del lenguaje corporal en un entorno de seguridad y confianza donde se valora la singularidad en el contexto grupal.
- Propiciar la creatividad y la producción colaborativa, promoviendo el protagonismo de los niños como creadores de mensajes, historias, relatos y juegos.
- Promover actividades integradas desde los lenguajes artísticos que propicien la comunicación y la expresión a través de narrativas, movimientos, imágenes y sonidos en un ambiente lúdico que favorezca el desarrollo integral.
- Ofrecer diversas manifestaciones artísticas (grabadas o en vivo) que amplíen su repertorio cultural y sus formas de expresión.

## Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                                                                                                                | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresar y comunicar ideas, sentimientos, pensamientos y emociones con un repertorio corporal propio.</li> <li>▪ Observar producciones corporales de otros (tanto de compañeros como de artistas) y expresar su punto de vista.</li> <li>▪ Imitar movimientos y gestos de otros a partir de la observación y la interpretación.</li> <li>▪ Vincularse con objetos del entorno, explorando movimientos, posturas y gestos a partir de estos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                      |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar situaciones que impliquen desafíos a resolver desde el movimiento.</li> <li>▪ Probar nuevas maneras de moverse en las variables de espacio y tiempo.</li> <li>▪ Experimentar el rol de espectadores activos de espectáculos o encuentros de danza.</li> <li>▪ Participar de actividades de reconocimiento del cuerpo en sentido integral y desplegar creativamente su movimiento.</li> <li>▪ Seleccionar algunos movimientos y repetirlos o combinarlos de diversas formas.</li> </ul>                                                                                                                                                             |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Crear danzas propias a partir de la observación de los movimientos de otros.</li> <li>▪ Imaginar acciones, imitar, interpretar e improvisar movimientos.</li> <li>▪ Proponer nuevos modos de realizar acciones cotidianas.</li> <li>▪ Explorar diversos modos de hacer corporalmente, ampliando su repertorio expresivo y creativo.</li> <li>▪ Participar en manifestaciones artísticas justificando sus gustos personales.</li> <li>▪ Apreciar la propuesta expresiva de otros, ya sean pares, docentes y/o referentes del arte y la cultura.</li> </ul>                                                                                                   |
| <b>COMPROMISO Y COLABORACIÓN</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hacer uso del espacio social en movimiento y quietud, teniendo en cuenta a los otros.</li> <li>▪ Participar en la construcción de reglas para el movimiento compartido en el espacio de la sala.</li> <li>▪ Vincularse corporalmente con los pares asumiendo actitudes colaborativas y de cuidado mutuo, y participar de actividades con diversas configuraciones grupales.</li> <li>▪ Asumir responsabilidades en la organización y en el cuidado de los materiales de la sala.</li> <li>▪ Construir acuerdos para realizar movimientos según la propuesta, atendiendo a las necesidades de cada compañero para poder expresarse corporalmente.</li> </ul> |

## Capacidades

### RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

## Objetivos de aprendizaje

*Que los niños avancen en sus posibilidades de:*

- Explorar de manera activa diversos modos corporales de ocupar el espacio.
- Explorar de manera activa diversos modos corporales de jugar con las variables temporales.
- Crear respuestas corporales propias y en relación con sus pares frente a las problemáticas planteadas.
- Enfrentar desafíos dentro de su proceso creativo; explorar, probar y seleccionar posibles soluciones.
- Desarrollar paulatinamente el registro y conocimiento del propio cuerpo.



# Contenidos

## ► Bloque: El cuerpo y la organización del movimiento (apreciación)

- Juegos y exploración de las formas que pueden adoptar el cuerpo y las posturas.
- Desplazamientos en el espacio y exploración sensible de las posibilidades del movimiento, caminar, correr, reptar, gatear, rolar, saltar.
- Sensibilización de la estructura corporal, registro de huesos, músculos y movimiento articular; sensibilización de la mirada, la escucha, la piel; los sentidos. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- Exploración del movimiento con distintos puntos de apoyo y con diferentes superficies de contacto (el suelo, las paredes, los compañeros, mesas, sillas, telas).
- Juegos en relación con la gravedad y el propio peso (caídas, equilibrios y desequilibrios, organización del eje del cuerpo).
- Juegos con las posibilidades de realizar giros, caídas, saltos, desplazamientos.
- Observación, registro y juego con las variaciones entre quietud/movimiento, tensión/relajación.
- Juegos de improvisación a partir de acciones cotidianas.
- La gestualidad del rostro y sus posibilidades expresivas.
- Observación e imitación de movimientos de otros. Juegos de espejos, simetrías, diálogos. (En articulación con **Juego**). **JGO**
- Construcción y apropiación del espacio personal,<sup>1</sup> del espacio parcial, el espacio social y las posibilidades de movimiento.

## ► Bloque: Laboratorio expresivo (producción)

### El cuerpo en el espacio

- El movimiento en el espacio: exploración sensible y lúdica a través de recorridos, direcciones, distancias, tamaños.
- Juegos con el espacio del movimiento: nivel bajo, medio y alto.<sup>2</sup>
- El espacio y las posibilidades de movimiento: en espacios reducidos, espacios amplios, con y sin obstáculos.
- Variables espaciales en movimiento: arriba/abajo, adentro/afuera, cerca/lejos, adelante/atrás, lleno/vacío.
- El movimiento en las configuraciones espaciales con otros: filas, rondas, esculturas. Respeto y registro del grupo. Espacio personal, espacio social. **JGO**
- El despliegue del movimiento expresivo y el desarrollo de la imaginación en escenarios lúdicos. (En articulación con **Juego**, **Educación Ambiental** y **Educación Digital**). **EAM**

### El cuerpo en el tiempo

- El movimiento y sus velocidades: rápido, lento, quietud.
- El movimiento en el tiempo: repetición; secuencia; unísono. Juegos rítmicos. **ED**

### El cuerpo en relación

- El cuerpo en relación con los otros: relación y conexión desde la mirada y desde diversos modos de contacto. (En articulación con **Educación Sexual Integral**, con respecto al contacto). **ESI**
- Formas de comunicación y creación (solos, parejas, tríos, grupo total y otras formas de agrupamiento).
- Formas de organización del propio movimiento a partir de una motivación interna: emociones, ideas, deseos. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**

<sup>1</sup> El espacio personal es aquel que abarca de la piel hacia adentro del propio cuerpo; el espacio parcial es el que se abarca sin desplazarse y que una persona necesita para moverse sin sentir invadida su intimidad; mientras que el espacio social implica la conciencia y el vínculo con los que ocupan el espacio: es el espacio compartido.

<sup>2</sup> Los movimientos en el espacio se pueden realizar en diferentes niveles. El nivel bajo implicaría realizar acciones cercas del suelo, como gatear o moverse acucillado. El nivel medio abarca los desplazamientos desde una posición sentada, arrodillada o agachada. Por último, el nivel alto se refiere a los movimientos que se llevan a cabo de pie, en puntas de los pies o involucrando saltos.

### ➤ Bloque: Laboratorio expresivo (producción)

- Vínculo de cuidado con los compañeros para bailar, imitar e improvisar juntos. (En articulación con **Educación Sexual Integral**).
- Imitación de movimientos de otros y evocación de movimientos conocidos.

ESI

#### Creatividad

- Interpretación creativa de imágenes, escenas, narraciones o personajes. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Las formas que puede tomar el propio cuerpo y las formas que se pueden construir con otros: abiertas, cerradas, rectas, circulares.
- Calidades de movimiento: cortado/continuo, suave/fuerte, pesado/liviano y otras posibilidades que juegan con modificaciones en las variables de tiempo, esfuerzo, peso y espacio.
- Combinaciones y/o repeticiones de movimientos creados colaborativamente.
- Juegos corporales con luces y sombras. (En articulación con **Educación Digital**).
- Juegos de movimiento con los objetos a partir de la exploración de sus características y las posibilidades creativas de uso. (En articulación con **Educación Ambiental**).

EAM

ED

EAM

#### Danza

- Exploración de diversos modos de bailar a partir de propuestas concretas (alguna forma de danza, un tema musical o una temática de interés).
- Improvisación guiada: exploración de la danza propia, invención de gestos y movimientos a partir de consignas, objetos o incentivos.
- Producción de movimientos ante diversos disparadores: imágenes, sonidos, melodías, palabras, relatos, ideas.

### ➤ Bloque: Expresión corporal en diversos contextos (contextualización)

- Danzas del mundo: urbanas, ancestrales, contemporáneas. Origen, contexto y recreación en la sala.
- Danzas regionales: incorporación de elementos de danzas de diferentes regiones y grupos culturales del país: contexto y puesta en juego corporal. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Danzas de ronda. (En articulación con **Juego**).
- Elaboración de propuestas creativas a partir de un tema seleccionado: las estaciones del año, los artistas del circo, los equilibristas, el mar y sus habitantes, la noche y el día u otras. Su registro y observación. (En articulación con **Educación Digital** y **Educación Ambiental**).
- Observación de propuestas de danza en vivo y en videos. Selección de movimientos, desplazamientos, modos de ocupar el espacio y agrupamientos para la improvisación.
- Observación y participación en propuestas de danzas.
- Transformación del espacio y de las posibilidades de movimiento a través de instalaciones poéticas y lúdicas. (En articulación con **Juego**).

EAM

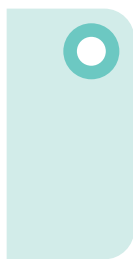
JGO

ED

EAM

JGO

## Orientaciones para la enseñanza



En las propuestas de Expresión Corporal, el docente es quien convoca y acompaña en la búsqueda del movimiento expresivo, respetando los modos de hacer del grupo y de cada niño. Para ello, es esencial la observación atenta de lo que el grupo realiza para retomarlo e invitar a las imitaciones y al juego compartido o enriquecer una propuesta que surja de los niños.

Las propuestas se basan en invitaciones a explorar y probar algún tipo de movimiento o modos de moverse con otros —puede ser a partir de alguna parte determinada del cuerpo—, y se desarrollan siempre con el foco en la comunicación y el despliegue creativo corporal. Por lo tanto, el docente dispone su cuerpo y su voz como parte del escenario lúdico para que los niños logren la confianza y la motivación necesarias. Se espera que los docentes faciliten y promuevan variadas oportunidades para que los niños, en un marco de confianza y seguridad, puedan desarrollar el conocimiento, el cuidado y las posibilidades de la expresión corporal.

Las actividades se diseñan de modo que el grupo enriquezca el vínculo con su cuerpo y el movimiento expresivo desde el disfrute, la motivación, el desafío, la creatividad, el cuidado, el respeto mutuo y la progresiva autonomía. Esto implica realizar secuencias o proyectos que den sentido a las propuestas y permitan complejizar y profundizar en las búsquedas del vocabulario corporal expresivo. Para ello, es importante que se organicen de modo tal que permitan volver sobre ellas, retomarlas en otro contexto o realizarlas en espacios y agrupamientos diferentes.

La expresión corporal también pone la danza al alcance de todos y busca desarrollar la capacidad de captar la realidad y reflejarla en sus aspectos imaginativos, emocionales y perceptivos, en un marco de respeto y cuidado de sí y de los pares, propiciando una escucha al propio cuerpo y al de los demás, atendiendo a la diversidad.

En las propuestas de expresión corporal pueden utilizarse recursos que permiten ampliar las posibilidades de movimiento; estos son la música (su selección depende del clima que se quiera crear, del tipo de ritmo, género y estilo, incluyendo la voz de la docente), los objetos (pelotas, telas, almohadones, sogas, muñecos, cajas de cartón, etc.), imágenes concretas (en papel o en formato digital), cuentos (leídos, narrados) y poesías. Estos recursos están al servicio de cada actividad y serán seleccionados para cada una como disparadores de la búsqueda de diferentes movimientos y situaciones de aprendizaje corporal. Esta elección se basa en las posibilidades que ofrecen estos recursos de habilitar, apoyar y acompañar los contenidos que se desee abordar, no todos al mismo tiempo.

Las actividades se desarrollan a través de consignas (una información que invita a la participación activa en determinado tema, que es clara, sencilla y corta) o incentivos (preguntas, sugerencias, gestos u objetos que invitan a la acción) que promueven la exploración corporal. Estas pueden remitir a la imitación, la imaginación, la resonancia ante un disparador sonoro (música instrumental, diferentes ritmos) o visual, o ser indicaciones ejecutivas precisas: mover solo los ojos, dibujar círculos en el aire, caminar en líneas rectas o sinuosas, imitar el movimiento de alguien conocido, transformarse en viento, bailar como un robot, inventar con el cuerpo un monstruo, etcétera. Los principales modos de entrar a las propuestas son la sensibilización, es decir, el reconocimiento de las posibilidades corporales, y la improvisación, que implica hacer lugar a las posibilidades de bailar con una idea propia, la investigación y el juego corporal creativo. Esto se puede implementar proponiendo danzas de ronda; juegos de percusión corporal; desplazamientos desde distintas partes del cuerpo, que inviten a desplegar estrategias corporales no usadas cotidianamente y

organizando secuencias de movimientos creados por los niños. Observar producciones de otros compañeros, asistir a espectáculos de diversas formas de danza, participar de actividades dentro y fuera de la institución escolar abren el camino del cuerpo expresivo y el acceso a la metáfora en el despliegue de la imaginación.



Cada actividad comienza con un calentamiento, una invitación al movimiento, una propuesta lúdica corporal, la exploración a través de acciones corporales, una conversación sobre el tema elegido o la presentación de un escenario lúdico. Luego, es el tiempo de la exploración, de la improvisación, del encuentro con los compañeros o los objetos; y el cierre de la propuesta está siempre en relación con la actividad planteada.

La expresión corporal es una propuesta de movimiento y por eso es necesario disponer de un espacio amplio y, en lo posible, sin muebles. Las salas pueden adaptarse previamente, ubicando sillas y mesas en otro sector para liberar el espacio al grupo. También pueden utilizarse diversos espacios de la institución que tengan estas características. Si el espacio donde se realiza la actividad es muy pequeño, las propuestas se adaptarán y se propondrá explorar individualmente el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento, y otras actividades de creación y comunicación en pequeños grupos que no impliquen grandes desplazamientos.

El docente es referente y facilitador de variadas oportunidades para que los niños se interioricen, en un marco de confianza y seguridad, en el conocimiento, el cuidado y las posibilidades de expresión de su cuerpo. A su vez, a través de su accionar, el docente podrá motivar, inspirar y animar la búsqueda expresiva y creativa de sus alumnos, sin ser el único modelo a copiar. El eje de las propuestas es el juego, como actividad creativa corporal que plantea desafíos e introduce el juego individual o con pares.

El empleo de formas alternativas de comunicación y el planteo de tareas diferenciadas que posibiliten la participación plena y el despliegue de la autonomía son el punto de partida de la tarea docente. Esto implica identificar las barreras comunicacionales, físicas y/o actitudinales y proveer los apoyos necesarios para disminuir dichas barreras, con la intención de garantizar la participación activa de todos los alumnos. En esta línea resulta necesario poner en valor las diferencias y detectar las capacidades de cada uno para potenciarlas.

La expresión corporal puede entrar en diálogo con otros lenguajes artísticos y otros ejes de experiencia para abordar los contenidos propuestos en actividades integradas; por ejemplo, recrear los personajes de un cuento trabajado en la sala, representar las obras de un museo visitado o bailar las formas de los juegos, faroles, árboles de la plaza del barrio, entre otros.

Los contenidos que se abordan a partir de la expresión corporal deben ser enfocados desde la perspectiva del eje transversal de Educación Sexual Integral, donde la propuesta es registrar, conocer y respetar el propio cuerpo, así como también a los demás; hacer lugar a la posibilidad de elegir en qué momentos y de qué modos jugar en contacto corporal con un par o un adulto, permitir y favorecer la expresividad por la vía corporal, haciendo lugar a las emociones y las sensaciones singulares y al cuidado de sí, de los pares y del espacio compartido.

Las experiencias artísticas son prácticas sociales; los niños se construyen subjetivamente, en este hacer que tiene como punto de partida el cuerpo en relación y su despliegue en el espacio creativo. Poner la voz, la mirada, el ritmo, los colores, el movimiento y la poesía serán parte fundamental de esta construcción que se desarrolla desde las primeras experiencias y se fortalece y se potencia en sus trayectorias escolares.

Se propone una perspectiva integral de los lenguajes artísticos que implica reconocerlos como modos de crear, comunicar, escuchar y conocer. A través de estos lenguajes, los niños desarrollan modos de expresar ideas, sensaciones, emociones y afectos. Es por eso que, en el Nivel Inicial, es necesario e importante incluirlos, de manera integrada, y darles lugar para potenciar su desarrollo. Algunas propuestas posibles son: la integración de Artes Visuales, Literatura y Expresión Corporal en la construcción de personajes y desarrollo de narrativas ficcionales; realizar juegos rítmicos con poesía (integración con Literatura y Música), gestos y pinceladas (integración con Artes Visuales); construir personajes de ficción a partir de relatos enriquecidos con gestos, acciones y desplazamientos grupales o individuales (integración con Literatura).

En Expresión Corporal, se propone una evaluación y seguimiento de los aprendizajes a partir de la observación y el registro de los procesos de los niños. Por lo tanto, incorporar distintas herramientas, tanto analógicas como digitales, para la documentación favorecerá también la revisión sobre las prácticas y compartirla en los informes.

Es necesario que la evaluación forme parte del proceso de enseñanza y acompañe los aprendizajes. Así el docente identifica los avances individuales y grupales, observa las posibilidades de los niños para el movimiento expresivo y el enriquecimiento de su lenguaje corporal, y adecua sus propuestas en la selección de contenidos y estrategias para ofrecerles situaciones de enseñanza en función de los saberes que ya disponen y las temáticas que les interesan.

El objetivo de la expresión corporal en el Nivel Inicial es el de ofrecer experiencias para ampliar el repertorio de movimientos, enriquecer los modos de acción, imitar a otros y animarse a improvisar a partir de consignas y exploraciones previas. Por lo tanto, el seguimiento de los aprendizajes tiene en cuenta el proceso de apropiación del lenguaje artístico, del hacer con otros, de la progresiva autonomía y confianza en las propias posibilidades expresivas y de las posibilidades concretas de cada niño.

Es conveniente acompañar el proceso de enseñanza con distintos instrumentos de registro que contengan información sobre los procesos en el grupo (qué les gustó, cómo participan en la clase, qué aprendieron, qué dificultades se han presentado, cómo utilizan el espacio, si hay variaciones rítmicas en sus exploraciones), de manera de orientar la decisión sobre intervenciones necesarias para favorecer los aprendizajes.

Los diferentes tipos de registros (anotaciones, fotografías, audios, videos) podrán servir para reconstruir con los niños a qué jugaron y bailaron, y cómo lo hicieron. Observar y registrar el modo en que organizan sus juegos corporales y sus exploraciones del espacio, cómo juegan, y dónde, con quiénes, qué materiales eligen y cuáles son sus preferencias, permite conocer mejor a cada uno de ellos y enriquecer las propuestas pedagógicas.

Dentro de las prácticas evaluativas, se deben garantizar diferentes instancias de observación, registro y seguimiento de los aprendizajes, tomando en cuenta las condiciones de inicio de cada niño para cotejarlas con sus avances, vinculando luego esta información con los objetivos propuestos.



Realizar un seguimiento de los aprendizajes en este lenguaje expresivo requiere tener en cuenta los modos de la comunicación, de la posibilidad creativa y del cuerpo en movimiento en el espacio y en el tiempo.

Se comparten aquí algunas preguntas orientadoras del proceso:

- ¿Cómo participa en las propuestas de juegos corporales?
- ¿De qué manera explora sus posibilidades de movimiento en el marco de la propuesta?
- ¿Cómo se expresa en movimiento, en el espacio y el tiempo?
- ¿Interactúa con pares en el desarrollo de los juegos corporales?
- ¿Puede cuidarse y cuidar a los pares en el marco de las propuestas lúdico-expresivas?

El uso de las tecnologías, las herramientas y los recursos que ayuden a sistematizar esta información puede colaborar a que la práctica evaluativa docente ofrezca elementos significativos para observar los procesos con precisión. Es fundamental el registro de los procesos de aprendizaje de cada niño al observar, documentar e interpretar las experiencias de las que participa el grupo, registrando inquietudes, ideas, conflictos, anécdotas, soluciones a problemas, y todo aquello que evidencie el aprendizaje.

Los cierres de las propuestas didácticas son momentos interesantes para que los niños sinteticen y organicen aquello que han aprendido a lo largo del proceso. Es importante que el docente haga intervenciones que ayuden a reflexionar sobre lo que saben y aprendieron, realizando un cierre de las secuencias propuestas donde se habilite la expresión y el compartir lo aprendido, al recuperar las imágenes que se despertaron a través del movimiento.

En la práctica de la sensibilización y reconocimiento del cuerpo propio, es posible generar propuestas en las que los niños se sientan invitados y acompañados a probar e investigar usos no cotidianos del movimiento corporal.

Imagen, palabra, movimiento y sonido son herramientas de expresión y comunicación que se acompañan, se complementan y abren la vía de la creatividad. La observación del mundo favorece el despliegue de nuevas formas de movimiento en las acciones cotidianas y en el encuentro de la propia danza.

La imitación y la interpretación (interpretar es hacer al modo propio aquello que se ha observado) de producciones de los pares permiten conocer otras formas de expresarse y ampliar el propio lenguaje corporal.

## Bibliografía

- Calméls, D. (2023). *Jugar. Un estudio de las prácticas lúdicas*. Paidós Educación. Editorial Paidós.
- Calméls, D. et al. (2022). *La constitución de las corporeidades en los primeros tres años de vida*. Praxis Grupo Editor.
- Calméls, D. (2019). *Infancias del cuerpo*. Biblos Editorial.
- Calméls, D. (2018). *El juego corporal*. Buenos Aires. Paidós.
- Calméls, D. (2001). *Espacio habitado*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Goñi, S. (2022). *Comunicación. Proceso desde y hacia la expresión corporal*. El Bodegón Ediciones.
- Jaritonsky, P. (2022). *Bailar la propia historia*. Buenos Aires, Linda y Fatal Ediciones.
- Jarvis, D. (coord.) et al (2024). *Mirar con ojos de asombro*. Aique Grupo Editorial.
- Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la expresión corporal?* Editorial Lumen.
- Kalmar, D. y Gubbay, M. (2017). *El movimiento en la educación. El arte de las consignas en expresión corporal, la comunicación y otras disciplinas*. Novedades Educativas.
- Malajovich, A. (comp.). (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Paidós.
- Marschoff, M. C. (2020). *Mamá, quiero ser bailarina*. Club Hem Editores.
- Montequín, D. (2022). *La materia evanescente. Educación, producción e investigación en lenguajes corporales*. Club Hem Editores.
- Mora, A. S. y Martínez, A. (coord.). (2022). *Diccionarios para un concepto de cuerpo*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Nicosia, O. y Oliveto, M. (2024). *Sensopercepción en la trama de la expresión corporal*. Edición Novedades Educativas.
- Oliveto, M. y Zylberberg, D. (2011). *Movimiento, juego y comunicación*. Novedades Educativas.
- Penchansky, M. (2009). *Sinvergüenzas*. Lugar Editorial.
- Penchansky, M. (1994). *Andar. Experiencias y fundamentos para una didáctica de la expresión corporal*. Buenos Aires. Editorial Ricordi Americana.
- Pim Pau. (2021). *Arte y educación en las infancias*. Umacapirú Ediciones.
- Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, movimiento y juego en el nivel inicial*. Homo Sapiens.
- Revista Novedades Educativas (2023). *Cuerpo, expresión, cultura y movimiento*. *Revista Novedades Educativas* N.º 391. Octubre de 2023. Editorial Noveduc.
- Revista Novedades Educativas (2021). *Prácticas corporales en escenarios combinados*. *Revista Novedades Educativas* N.º 366. Julio de 2021. Editorial Noveduc.
- Singer, L. (2019). *Espacios, territorios y entornos de aprendizaje*. Novedades Educativas.

- Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias*. Novedades Educativas.
- Stokoe, P. (2024). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires. Editorial Melos.
- Stokoe, P. (2024). *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Editorial Melos.
- Stokoe, P. y Harf, R. (2020). *La expresión corporal en el jardín de infantes. 0 a 5. La educación en los primeros años*. Novedades Educativas.
- Tabak, G. (2017). *Explorar el cuerpo en el jardín maternal*. Novedades Educativas.
- Yutzis, S. y Kalmar, D. (coord.). (2024). *Sensopercepción, espacio de investigación - escritos*. Heyzine Flipbooks. (<https://bit.ly/3DY5B6l>)



# Literatura!



Lenguajes  
Expresivos

# Literatura y el desarrollo de las capacidades

El Nivel Inicial tradicionalmente ha sido, y sigue siendo, un lugar privilegiado para fortalecer el encuentro de los niños con la literatura. Cuando en el establecimiento educativo participan frecuentemente en situaciones de lectura literaria y conversaciones sobre las obras, aprenden sobre la particular forma de representar el mundo que ofrece la literatura y acceden a un valioso patrimonio cultural.

De igual manera, la participación en situaciones en las que el docente lee o los niños exploran por sí mismos los libros da lugar a la formación de lectores que, progresivamente, pueden elegir, de manera cada vez más autónoma, cuándo, cómo y qué leer. También ofrecen la posibilidad de recomendar y solicitar sugerencias; decidir seguir leyendo o abandonar el texto. Es importante que los niños puedan apreciar no solo las historias, sino también cómo están contadas; preferir ciertos autores y ciertos géneros; circular entre los textos encontrando sentidos compartidos; construir sus propias ideas sobre las obras, entre otras.



El Nivel Inicial constituye, en ocasiones, el primer encuentro con lo literario. Mediante las canciones y los juegos con el lenguaje (rimas, versos, coplas, *limericks*, trabalenguas, adivinanzas, entre otros), se habilitan experiencias que sostienen y acarician a través de la voz, en donde se generan profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos y simbólicos.

Por medio de la lectura de libros y las narraciones orales, se favorece el contacto con la belleza del lenguaje literario, el reconocimiento de las estructuras formales y los modos de leer y narrar. Los relatos a través de la voz del docente constituyen “la gran ocasión” para vivir e imaginar otros mundos y ampliar el propio.

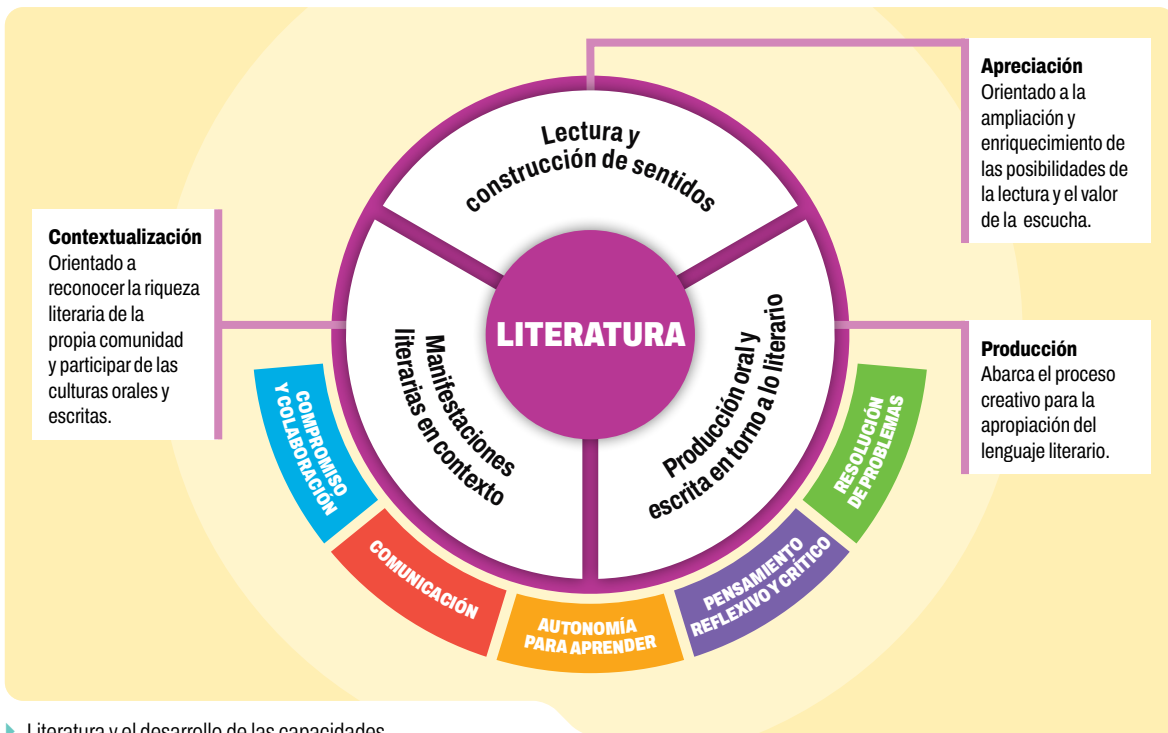
Por lo tanto, resulta necesario hacer de las salas una comunidad de lectores, donde existan espacios sistemáticos de interacción entre los niños, los docentes y las manifestaciones literarias. Es importante que circulen narraciones, lecturas, intercambios y recomendaciones; donde sea posible acceder a obras de diferentes autores, ilustradores, géneros y subgéneros, colecciones, editoriales, con un real valor estético. Cuando se lee junto a otros, se construyen sentidos más profundos sobre las obras, puesto que es posible compartir emociones, ideas, así como vincular la obra con otras experiencias y lecturas. Cuando se conversa con otros lectores, se habilitan experiencias comunes que enriquecen la propia. La sala en tanto comunidad de lectores también involucra recuperar, valorar y ampliar las experiencias con la literatura de las familias y las comunidades.

La literatura en el Nivel Inicial necesita, además, pensarse como parte de los lenguajes expresivos y artísticos, porque es una forma de preservar la lectura, escritura y conversaciones literarias con un real sentido estético. Además, las manifestaciones literarias suelen estar relacionadas con otras artes. Por lo cual, la literatura, junto a la corporalidad, la música, el teatro y las artes visuales, constituyen una trama irreemplazable en la experiencia de crianza amorosa y el desarrollo simbólico de los niños.

A medida que participan de las situaciones de enseñanza en torno a la literatura, los niños van desarrollando, de manera progresiva, el conjunto de capacidades definidas en este diseño curricular. Así, las situaciones de lectura, escritura e intercambio oral en torno a la literatura favorecen, centralmente, la capacidad de *comunicación*.

Avanzan en su *autonomía para aprender* cuando profundizan las elecciones de las obras que prefieren, manifiestan sus gustos personales por determinados autores, géneros y colecciones. Progresan en la construcción de un *pensamiento reflexivo y crítico* mientras avanzan en la interpretación de los textos literarios, aprenden a comentarlos y a manifestar sus gustos y preferencias por diferentes géneros literarios, autores, colecciones, etcétera. De igual manera, en la comunidad de lectores, la interacción con otros en la interpretación y producción de textos literarios favorece el avance en la *resolución de problemas*, así como en el *compromiso* y la *colaboración*.

En Literatura, en diálogo con los otros lenguajes artísticos y expresivos, los contenidos de enseñanza se organizan en torno a tres bloques: **Lectura y construcción de sentidos** (apreciación), **Producción oral y escrita en torno a lo literario** (producción) y **Manifestaciones literarias en contexto** (contextualización).



► Literatura y el desarrollo de las capacidades.

Tal como están definidos, procuran destacar lo que se pretende que los niños aprendan: apreciar las manifestaciones literarias buscando formarse como lectores competentes, sensibles, que participan en la producción de textos orales y escritos en torno a la literatura, para explorar las posibilidades expresivas del lenguaje y poner en juego sus capacidades creativas.

El bloque **Lectura y construcción de sentidos** se refiere a la ampliación y enriquecimiento de las posibilidades de lectura de los niños para interactuar de manera activa, crítica y sensible con las diferentes producciones literarias. Se trata de propiciar oportunidades para observar, disfrutar y tomar posición ante las diversas obras literarias y, progresivamente, conocer sus particularidades, los procesos de producción y sus relaciones con otros lenguajes. Este bloque también involucra el reconocimiento de las producciones propias y de los pares.

El bloque **Producción oral y escrita en torno a lo literario** abarca la construcción del hacer en torno a la literatura. Esto supone poner el foco en el proceso creativo de cada niño, para que vayan adquiriendo las particularidades del lenguaje literario y se amplíe su mundo simbólico. En este tipo de experiencias, las producciones se enriquecen con las posibilidades de simbolizar y metaforizar, y se incrementan los gustos y preferencias singulares. Este bloque se hace presente en la



## Propósitos

- Generar las condiciones para la participación de los niños en comunidades de lectores, en el establecimiento educativo y otros espacios públicos (plazas, centros culturales, bibliotecas comunitarias y públicas, entre otros).
- Reconocer el patrimonio literario de las familias y las comunidades, y ampliarlo a partir de las experiencias de lectura.
- Garantizar oportunidades de lectura literaria a partir de las cuales puedan conocer y sensibilizarse ante la manera en que los escritores narran historias, la riqueza expresiva de las imágenes y la musicalidad de los poemas.
- Promover proyectos, en el marco de la biblioteca escolar, en los que se garantice un encuentro sistemático con los libros, a fin de favorecer la construcción de gustos e intereses propios.
- Promover la producción de textos orales y escritos en torno a lo literario, con la mediación del docente, para diferentes destinatarios, con propósitos definidos y en diversos soportes.
- Favorecer la lectura y escritura de textos en torno a lo literario en diversidad de situaciones, con múltiples soportes (libros, computadoras de escritorio y portátiles, *tablets*, teléfonos celulares, entre otros).
- Propiciar los juegos con el lenguaje oral como experiencias estéticas.
- Favorecer prácticas literarias en diálogos con otras expresiones de las artes (cine, pintura, escultura, música, teatro, etcétera).

## Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                            | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar, de manera activa, de la comunidad de lectores y escritores en contextos literarios.</li> <li>▪ Elegir entre diferentes opciones las obras literarias que se desean leer.</li> <li>▪ Manifestar sus gustos personales por determinados autores, géneros y colecciones, y fundamentarlos.</li> <li>▪ Proponer y sostener diversos propósitos para la escritura en torno a la literatura.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>COMUNICACIÓN</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresar oralmente los propios intereses y vivencias, en las experiencias en torno a la literatura en diálogo con otras expresiones de las artes.</li> <li>▪ Participar de experiencias en torno a la literatura en diversos espacios públicos (plazas, centros culturales, bibliotecas comunitarias y públicas, entre otros).</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar de experiencias en torno a la literatura en diálogo con otras expresiones de las artes.</li> <li>▪ Brindar opciones de resolución a los problemas que presentan la lectura y producción escrita en las experiencias en torno a la literatura.</li> <li>▪ Recurrir a los conocimientos aprendidos para resolver problemas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apreciar la lectura de diferentes géneros literarios, autores, colecciones, etc., manifestando sus gustos personales y fundamentándolos.</li> <li>▪ Disfrutar y sensibilizarse ante la manera en que los escritores narran historias, la riqueza expresiva de las imágenes, la musicalidad de los poemas, entre otros.</li> <li>▪ Apreciar los juegos con el lenguaje oral como experiencias estéticas.</li> <li>▪ Adoptar una postura crítica frente a lo que se lee.</li> <li>▪ Recurrir a la escritura para dar a conocer sus ideas y promover sus proyectos.</li> <li>▪ Reconocer la riqueza literaria de la comunidad.</li> </ul> |
| <b>COMPROMISO Y COLABORACIÓN</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interactuar con pares en la interpretación y en la producción de textos literarios orales y escritos, enriqueciéndose con las opiniones de compañeros, y expresando las propias de manera positiva.</li> <li>▪ Manifestar actitudes de respeto hacia las producciones orales y escritas de pares.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

# Contenidos

## ► Bloque: Lectura y construcción de sentidos (apreciación)

- Escucha atenta de narraciones de cuentos y otras obras literarias que circulan en formato papel o digital (papel, multimodales, piezas sonoras). (En articulación con **Educación Digital**). **ED**
- Conversaciones acerca de las historias contadas. (En articulación con **Educación Ambiental**). **EAM**
- Escucha atenta y respeto por las ideas y las interpretaciones de los pares. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- Expresión de emociones, sentimientos y opiniones que las obras literarias producen en el lector. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- Expresión de gustos y preferencias por ciertas obras literarias, iniciándose en la argumentación.
- Intercambios sobre las obras de teatro y de títeres en las cuales ha participado como espectador.
- Conversación acerca de lo que se ha escuchado leer, sobre la historia contada y el modo en que está contada.
- Escucha y relectura de pasajes sobre una obra leída para comprender mejor.
- Disfrute del modo en que está escrito un texto: cómo se describen escenarios y personajes, qué sentidos aportan las imágenes, entre otros aspectos.
- Elección de una obra literaria que se quiere leer o escuchar leer, tomando en cuenta las recomendaciones del docente o de los compañeros.
- Escucha y lectura de poemas y otras formas versificadas para disfrutar, emocionarse o jugar con el lenguaje (coplas, canciones, rondas, nanas, adivinanzas). (En articulación con **Juego**). **JGO**
- Escucha y lectura para reconocer, progresivamente, lo que las obras literarias tienen en común (personajes, elementos u objetos “mágicos”, ambientaciones, entre otras). (En articulación con **Juego**). **JGO**

## ► Bloque: Producción oral y escrita en torno a lo literario (producción)

- Descripción oral de personajes y escenarios.
- Juegos orales con el lenguaje: palabras, rimas, sonidos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, chistes y canciones, “Veo, veo”, etc., aunque “no entiendan totalmente” todas las palabras. (En articulación con **Juego**). **JGO**
- Exploración de sonoridades, ritmos y rimas, a través del juego con las palabras. (En articulación con **Juego**). **JGO**
- Elaboración de guiones grupales para la dramatización de formatos teatrales. (En articulación con **Juego** y **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- Dictado al docente de relatos/cuentos incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de apertura y cierre, comparaciones, imágenes, etcétera). (En articulación con **Educación Ambiental**). **EAM**
- Planificación del texto: qué se va a escribir y cómo se va a escribir, es decir, la forma en que se expresarán las ideas.
- Revisión de las distintas versiones de la obra leída para resolver dudas al escribir.
- Elaboración de textos descriptivos sobre distintos personajes, escenarios, para enriquecer la construcción de los relatos. (En articulación con **Educación Sexual Integral**). **ESI**
- Uso de recursos del lenguaje para generar ciertos efectos en los relatos (suspense, miedo, sorpresa, entre otros).
- Exploración de recursos del lenguaje poético (rimas, juegos de palabras, entre otros) en sus producciones. (En articulación con **Juego**). **JGO**
- Recomendaciones de obras leídas, explorando recursos argumentativos para lograr los efectos esperados en el destinatario. (En articulación con **Educación Digital**). **ED**
- Uso de distintos instrumentos y soportes (lápices, marcadores, papel, teclado, pantallas, entre otros) para producir escrituras en torno a lo literario.
- Producción de textos literarios en articulación con otros lenguajes artísticos y expresivos en diversos formatos (artes visuales, música, expresión corporal, entre otros). (En articulación con **Educación Sexual Integral**, **Educación Ambiental** y **Educación Digital**). **ESI**, **EAM**, **ED**

## ► Bloque: Manifestaciones literarias en contexto (contextualización)

- Acercamiento a espacios culturales destinados a las experiencias en torno a la literatura. Bibliotecas públicas y comunitarias, librerías, entre otros.
- Apreciación de producciones literarias vinculadas con diversos géneros literarios (narrativos, poéticos y teatrales) de distintas culturas latinoamericanas, africanas, europeas, orientales. (En articulación con **Educación Sexual Integral**).
- Los autores y el entorno. Características de las manifestaciones literarias de los autores del entorno cercano, de la comunidad. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Acercamiento al trabajo de autores del entorno lejano a través de recursos digitales. (En articulación con **Educación Digital**).
- Valoración y disfrute por las expresiones poéticas y musicales de la región: rimas, leyendas, cuentos, relatos musicales, canciones tradicionales y repertorio folclórico, trabalenguas, juegos de palabras. (En articulación con **Juego** y **Educación Ambiental**).
- Participación de eventos literarios en articulación con otros lenguajes artísticos y expresivos (artes visuales, música, expresión corporal, entre otros).

ESI

EAM

ED

JGO

EAM



## Orientaciones para la enseñanza

Dado que el propósito central, durante la escolaridad, es que los niños aprecien y disfruten las manifestaciones literarias y se formen como lectores sensibles y críticos, el primer paso imprescindible es seleccionar aquellas producciones literarias que lo hagan posible. Resulta fundamental que el docente conozca variedad de textos literarios y sus características, y que los reconozca por su especificidad y diferencias. Es importante que elija textos con gran valor estético, en los que el peculiar trabajo con el lenguaje posibilita una interesante gama de procesos que comprometen el pensamiento, la reflexión y las sensaciones, el conocimiento y la imaginación. Asimismo, que recurra a textos que se caractericen por la plurisignificación, es decir, textos con múltiples sentidos en los que siempre está la posibilidad de disenso en la construcción, y entran en juego la imaginación, la sensibilidad y la reflexión crítica.

Será oportuno, también, seleccionar libros que puedan plantear una mirada amplia y eviten presentar estereotipos de género o discriminaciones por etnia, discapacidad, entre otras. Esto implica que en la selección se valoren todas las culturas de manera equitativa y que se promuevan valores respetuosos y diversos que reconozcan la riqueza que cada creencia aporta sin imponerlas como verdades absolutas.

En el camino lector, se recorren sendas variadas, a veces aleatorias, otras previamente determinadas. Cada libro que se lee es la puerta de entrada a otro libro. Así, se delimitan recorridos literarios que conectan tópicos, modos de contar, geografías, escenarios, personajes, estilos. En las salas del establecimiento educativo se contribuye a esta práctica del lector a través de la planificación de *itinerarios de lectura*, que permiten establecer vínculos entre los libros que se leen a partir de diversos criterios: autores, personajes, géneros, temas, formatos, ilustradores, entre muchos otros. En ocasiones, los itinerarios que se organizan en la sala permiten entablar vínculos con ejes transversales (Juego, Educación Sexual Integral, Educación Digital y Educación Ambiental).

Para que los niños avancen en sus aprendizajes, otra condición fundamental es *que se lea mucho*, que se *escuche leer y narrar todos los días*, de manera sistemática durante todo el año. Es fundamental que se comparta lo leído con otras personas; que se sostengan los espacios de elección más personal en los momentos de explorar o buscar un libro en la biblioteca para llevarlo a casa; que se escriba en torno a la literatura con variados propósitos y destinatarios, entre otras.



**Es importante leer y narrar habitualmente a los niños y brindar ese momento no como una práctica esporádica, sino como un encuentro frecuente, con espacio propio dentro de las actividades, respetuoso del derecho vital a imaginar que todo ser humano necesita.**

La participación de los niños en las experiencias en torno a la literatura en particular, y en las culturas escritas en general, requiere que en el establecimiento educativo y en la sala se favorezca el acceso a una enorme diversidad de manifestaciones literarias.

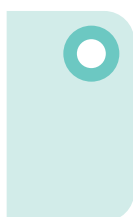
Toda comunidad de lectores se nutre de libros y de las conversaciones e intercambios que las lecturas de estos materiales promueven. Por lo tanto, la biblioteca de la sala es un espacio privilegiado, porque en ella circula la cultura escrita de manera cotidiana. En la interacción frecuente con los materiales que allí se encuentran, los niños van conociendo los libros, cómo se llaman, de qué se tratan, sus autores, ilustradores, si pertenecen a colecciones, entre otros.

Los libros de la biblioteca de la sala cobran sentido en las manos de los lectores. Para que esto sea posible, resultará necesario que estén al alcance de los niños, a fin de que puedan tomarlos cada vez que

quieran o necesiten hacerlo. Al mismo tiempo, será ineludible generar condiciones didácticas para que tengan la iniciativa de hojear los libros, explorarlos, leerlos, compartirlos, comentarlos y recomendarlos.

Asimismo, es fundamental que se nutran de la mayor diversidad posible de libros, de diferentes autores, ilustradores, géneros y subgéneros, colecciones, editoriales, entre otros. Se exhiben de forma atrayente, mostrando la tapa, para convocar a la lectura. Cada vez que se usan, se desordenan y se vuelven a ordenar; esta es una buena ocasión para construir criterios acerca de cómo organizarlos, para encontrarlos fácilmente cuando se requiera.

En varias instituciones educativas se amplía con la biblioteca digital, que permite conocer e interactuar con muchos otros escritores, ilustradores, narradores y con obras literarias de distintas partes del mundo, épocas y culturas. En este punto cabe destacar que la lectura, así como la producción de materiales digitales, abre valiosas oportunidades de articulación con los contenidos de Educación Digital.



**La relación entre la biblioteca de la sala y la biblioteca institucional requiere de un trabajo que posibilite, a cada uno de estos espacios, ofrecer las mejores condiciones para la formación de los niños como participantes de una creciente comunidad de lectores de literatura.**

Las bibliotecas institucionales se organizan ofreciendo un acervo de materiales que por diversas razones no se pueden encontrar en las bibliotecas de las salas, ya sea por su alto costo o por su difícil acceso. Así, se procura que esta disponga de algunos ejemplares de estos materiales clave para su circulación en calidad de préstamo. Además, debe ser una fuente de consulta tanto para docentes como para los niños, porque se espera que las bibliotecas institucionales contribuyan al desarrollo de valiosos proyectos de enseñanza y de aprendizaje en torno a la literatura.

De igual manera, resulta necesario considerar que tanto la biblioteca institucional como la biblioteca de la sala tienden puentes con las comunidades y las familias. Lo mejor que puede pasar es que las conversaciones en torno a los libros tengan continuidad en los hogares. Por eso, cuando los libros “salen en préstamo” se amplía la comunidad de lectores y se genera la gran ocasión del encuentro entre las familias, las infancias y los libros.

En Literatura, como en otros ejes de experiencias, los contenidos se organizan en diversas estructuras didácticas, desarrolladas en los proyectos, las secuencias y los itinerarios didácticos. Estas permiten asegurar la continuidad de las acciones y la profundización de contenidos, así como garantizar propuestas didácticas realizables a corto, mediano o largo plazo.

Algunos ejemplos de *proyectos* que pueden desarrollarse en la sala son: una recopilación de textos versificados de diferentes tiempos y culturas para niños de otra sala, una *playlist* de canciones preferidas para compartir con las familias, recomendaciones o *booktrailers* de cuentos para compartir con la comunidad, entre otras. Los *itinerarios* de lectura consisten en recorridos a través de un conjunto de obras literarias, que se vinculan entre sí por algún aspecto: el autor, la colección, el género, el tópico o personaje, entre muchos otros criterios. Las experiencias en torno a la literatura también se organizan en *situaciones habituales*, que se desarrollan cotidianamente a lo largo de todo el ciclo lectivo, con diferentes niveles de profundización, tales como la lectura habitual de cuentos, el registro de los préstamos de los libros de la biblioteca, la exploración de libros e intercambio entre lectores, las rondas de lectura, entre otros.

Para favorecer los aprendizajes en torno a lo literario, se desarrollan en las salas, con continuidad y de manera simultánea, diversas situaciones de enseñanza. A continuación, se describen algunas de estas situaciones.



La variedad de situaciones didácticas, así como la articulación entre lenguajes, habilita el acercamiento a la literatura a través de múltiples experiencias; la observación, el sonido, la escucha, el movimiento son oportunidades para que las experiencias con la literatura resulten posibles a todos.

En la lectura de cuentos, el docente genera las condiciones para que los niños puedan imaginar sus personajes, emocionarse, reírse, pensar, zambullirse en la experiencia intensa y vibrante del mundo que abre la literatura. Cuando los niños escuchan leer, disfrutan la manera particular que determinados autores tienen de utilizar las palabras porque estas poseen un ritmo interno difícil de reconstruir si no se las lee tal cual fueron escritas.

Resulta de gran importancia que el docente seleccione la mayor diversidad posible de cuentos: tradicionales y contemporáneos, cortos y largos, con ilustraciones y sin ellas, realistas y fantásticos. Se trata de leer cuentos que movilicen las posibilidades imaginativas de los niños, sus potencialidades para enfrentarse a lo novedoso y para construir y pensar mundos posibles.

En algunas ocasiones, el docente puede narrar. La narración es más habitual en el caso de las historias de tradición oral, como los cuentos populares, las leyendas o los cuentos tradicionales sobre los cuales abundan múltiples versiones.

Se debe recordar que mientras los alumnos escuchan leer al docente, están viviendo una intensa experiencia: escuchan, dan forma a sus propias imágenes con respecto a lo escuchado —imágenes genuinamente personales—; pueden reír, emocionarse, pensar, dudar, trasladarse a otro tiempo y otro lugar. Las resonancias que pueden originar el relato escuchado en cada quien son variadas y múltiples.

Escuchar a otros leer es una práctica social que se construye en la medida en que se ejerce. En consecuencia, el momento de lectura es una oportunidad para enseñar a los niños a ser oyentes de un tipo de texto muy particular, el texto literario, que posibilita todos estos procesos. Por eso, hay que brindar las condiciones para que el grupo pueda ejercer esta práctica.

Antes de leer, el docente puede comentar dónde consiguió el texto y cuáles fueron los motivos de su selección. Por ejemplo: “Ayer fui a la biblioteca que está cerca de mi casa y pedí en préstamo este libro para compartir con ustedes”. También puede compartir los motivos de su elección: “Elegí este cuento porque me encanta, lo conocí porque una amiga muy querida me lo recomendó” o “lo elegí porque, cuando era pequeña, mi papá me lo leía, y a mí me encantaba escucharlo”. De este modo, el docente, comparte las prácticas que llevan a cabo los lectores de literatura, y así propicia la participación en las culturas escritas.

También, se puede mostrar la tapa y leer los datos del libro: título, autor, editorial, colección y reseña, con el propósito de aportar datos contextuales y paratextuales que otorgan sentido a la lectura y favorecen la anticipación. Nombra al autor y al ilustrador y, en algunas ocasiones, aporta datos sobre su vida que los niños pueden vincular con su obra, puesto que esto muchas veces favorece la construcción de sentidos: “Hoy traje para leerles un cuento de Anthony Browne, que es un autor inglés. Él escribe sus cuentos y también hace los dibujos de sus cuentos. Desde pequeño le gustaba dibujar. Dibujaba a las personas casi perfectas”. Además, esta información es de gran importancia para los pequeños lectores puesto que, a medida que se lee mucho en la sala, pueden ir manifestando sus preferencias sobre los modos de escribir de ciertos autores o por las producciones gráficas de ciertos ilustradores: “Me gustan los cuentos de Laura Devetach porque pone palabras divertidas”, “Los cuentos de Isol siempre nos hacen reír”, “Me gusta cómo Anthony Browne dibuja los simios”.

Es fundamental que el docente lea los textos propiciando que los niños sigan el hilo argumental de la historia. Del mismo modo, se sugiere no sustituir u omitir palabras, frases y expresiones puesto que, de este modo, se propicia el acercamiento a esa manera particular de utilizar el lenguaje escrito por parte de los autores y por los diferentes géneros literarios. Es sabido que leer es comprender; los lectores siempre construyen interpretaciones sobre los textos que se leen a partir de sus conocimientos sobre las historias, los géneros, el mundo... Además, luego de leer, en el espacio de intercambio ofrecido, se puede volver sobre algunas palabras, frases o expresiones que hayan generado dudas o interrogantes, para profundizar el sentido de estas.

Cuando lee, el docente usa su voz y sus gestos para transmitir los efectos que la obra produce: intriga, alegría, desconcierto, miedo, entre otros. En algunas ocasiones, lee el cuento sin mostrar las ilustraciones (hasta finalizarlo) por el valor que posee que los niños construyan sus propias imágenes mientras escuchan la narración. En otras ocasiones, cuando lee libros muy bien ilustrados, que son objetos muy preciados y de gran importancia para la iniciación estética, lee mostrando alternativamente las ilustraciones del libro (en especial, en la lectura del libro álbum, donde la imagen aporta significados y datos al relato que no necesariamente están escritos).



Por lo general, después de la lectura, el docente abre un espacio de intercambio para que los niños puedan compartir opiniones, interpretaciones y efectos personales sobre la obra leída. Dado que el intercambio entre lectores es también una práctica social, la intervención docente resulta fundamental para que puedan progresivamente aprender a conversar sobre la historia contada, la forma en que está escrita, las vinculaciones que pueden establecerse con otros cuentos o manifestaciones de las culturas, entre otros aspectos.

Es así como se propicia que los niños expresen sus interpretaciones y construyan argumentaciones. Cuando surgen discrepancias, el docente puede releer el texto para confirmarlas o para rectificarlas. También interviene para ayudar a confrontar las opiniones acerca del texto cuando esto no sucede de manera espontánea, poniendo en evidencia que existen diferencias de interpretación. En ocasiones, relee algún párrafo del texto para hacer notar la belleza de una expresión, imaginar un lugar o un personaje a partir de cómo lo describe el autor o notar la peculiaridad de las diferentes voces presentes en el relato. Esta intervención es crucial para que los niños se vayan acercando, progresivamente, a las particularidades del lenguaje de los textos escritos, de determinados géneros y autores.

En estas conversaciones literarias, es posible profundizar la discusión de algunos tópicos, recorridos y planteos de historias y personajes, entre otros, retomando algunas temáticas relacionadas con Educación Sexual Integral, como el amor, el desamor, los vínculos, los mandatos sociales sobre el género en distintos períodos históricos, entre otros. Del mismo modo, los intercambios pueden abrir oportunidades para reflexionar sobre las relaciones entre los elementos del mundo natural y sociocultural que conforman al ambiente desde la ética del cuidado, estableciendo así vínculos con Educación Ambiental.

Las posibilidades de los niños de elegir las obras *con criterios cada vez más literarios*, es decir, relacionados con el modo en que escribe el autor, la belleza con la que está escrita la obra o las particularidades de los personajes, dependen fuertemente de las oportunidades en que han leído a través del docente y han conversado sobre lo leído.

La lectura frecuente de cuentos en la sala es una gran ocasión para proponer la producción oral y/o escrita de recomendaciones literarias. Se trata de compartir con otros lectores las opiniones

sobre ciertas obras y fomentar su lectura. Para producir recomendaciones, será una condición necesaria que los niños hayan estado en contacto con diversidad de recomendaciones producidas por otros lectores. Durante la producción, el docente interviene a fin de tomar decisiones acerca de qué escribir y cómo escribir para “convencer” al potencial lector. Las recomendaciones producidas por el grupo de niños pueden circular por audio o formar parte de una producción multimedial (recomendación digital). En este caso, la articulación con otros lenguajes será central, para la confección de las imágenes y la selección/producción de las piezas musicales que acompañen la recomendación. Esta es una buena oportunidad, también, para la articulación con el eje transversal Educación Digital.

Como se mencionó con anterioridad, resulta muy importante que el docente seleccione y decida qué leer, pues de este modo brinda a los niños oportunidades de apreciar la diversidad de historias y los modos particulares de utilizar las palabras por parte de los autores y de los diversos géneros. Pero, los momentos de exploración de libros e intercambio entre lectores son, también, una situación central a desarrollar en la sala porque permiten a los niños poner en juego sus propios criterios a la hora de decidir aquello que desean leer.

El docente organiza una mesa de libros, disponiendo una cantidad de materiales más o menos equivalente al número de alumnos presentes. Informa datos de algunas obras ofrecidas, tales como autor, título, editorial, colección; propicia la lectura individual o por parejas a fin de que tengan oportunidades de compartir con otros las obras leídas y enriquecer sus interpretaciones. También organiza intercambios colectivos para que los alumnos comenten sus experiencias con los libros.

Pueden tomarse diferentes criterios para el armado de la mesa de libros; por ejemplo, un tipo de género, un autor determinado, una temática específica, etcétera.



La lectura de novelas también es central para el avance de los niños como lectores de literatura. Es sabido que este género se caracteriza por una extensión mucho mayor que la del cuento. Por tal motivo, en la novela tienen relevancia las descripciones, tanto de la evolución de los personajes como de los escenarios, que van conformando un ámbito reconocible para quien lee. La narración se centra en la presencia dinámica de los personajes en ese *mundo* creado por el autor, donde se desarrollan acciones y acontecimientos.

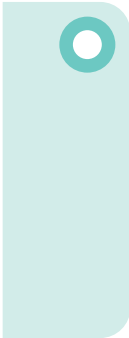
Los alumnos de Nivel Inicial pueden leer novelas a través del docente durante días sucesivos, preferentemente, un capítulo por día. Lo ideal es que cada capítulo cierre los sucesos planteados para permitir un mejor seguimiento de su desarrollo.

Para que esto sea posible, el docente presenta al grupo la novela que se va a leer y les comenta algunas características del género, como que se trata de una historia más larga que un cuento porque está dividida en partes que se llaman *capítulos*. Esta experiencia de lectura, que es muy diferente de la del cuento, permite que los niños aprendan una práctica lectora y quehaceres específicos, como reconstruir el hilo argumental de lo ya leído para continuar la lectura.

La lectura de poesía en el Nivel Inicial se torna fundamental puesto que permite un encuentro diferente con la palabra, con lo estético, enriquecedor de sus sensaciones y disparador de su fantasía y creatividad. La poesía seleccionada debe comprender: poemas que evidencien un universo de significaciones armado con palabras, pleno de sugerencias, capaz de pulsar su sensibilidad, sacudir su imaginación; con ritmo, musicalidad, plurisignificación y connotación, con un lenguaje

sugere que enriquezca la experiencia estética de forma irremplazable, porque ahí es donde la palabra, llevada a su máxima tensión, sacude con su belleza.

Como algunos niños traen de su experiencia personal muchas poesías que les han sido transmitidas en el seno familiar, resulta propicio generar un espacio para que puedan enseñarlas a sus compañeros; quizás esta situación genera que se asombren al comprobar que conocen versiones diferentes de un mismo poema. El docente puede explicar que esto ocurre porque esas poesías —al igual que los cuentos folclóricos— se fueron transmitiendo de boca en boca, y por eso, muchas veces, hay algunos cambios.



Es importante que el docente seleccione poemas escritos expresamente para niños y otros que, sin estar escritos deliberadamente para el público infantil, puedan ser dirigidos al grupo, como el caso de algunos poemas de Federico García Lorca, Antonio Machado y Pablo Neruda. También puede seleccionar poesías con clases de versos y combinaciones métricas diferentes para que los alumnos puedan apreciar la variedad de ritmos con sus distintas rimas.

En este contexto, el docente estará atento a esta diversidad estructural que puede distinguir visualmente por la *silueta* del poema y auditivamente al leerla, para llevar a los niños esta riqueza que poseen las formas poéticas. Además, puede ofrecer poemas en los que se evidencia cierta estructuración de significados: en los que se cuenta una pequeña anécdota, los que ponen el acento en describir lugares, seres, objetos, en los que predomina la expresión de los sentimientos; también poesías donde lo fundamental es el libre juego de las palabras y su sonoridad, por encima del contenido *comprensible*. Es muy importante que los alumnos tengan acceso a esta variedad de posibles efectos de sentido que generan los poemas.

También se debe considerar la variedad de poemas que, tradicionalmente, acompañan alguna actividad lúdica o buscan provocar algún efecto específico, como es el caso de las nanas o canciones de cuna, rondas, juegos (como el “Antón Pirulero”), rimas para sacar suerte, para consolar a quien se ha golpeado (“Sana, sana...”), para jugar a las escondidas, poesías humorísticas y disparatadas, trabalenguas y adivinanzas. Estas propuestas abren la puerta a valiosas articulaciones con el eje transversal Juego.

Así como se proponía en relación con el cuento, también se sugiere crear un momento, un clima especial para leer poesía. Reunir al grupo y generar cierta expectativa para propiciar una recepción entusiasta harán que el encuentro con la palabra poética pueda ser realmente valorado. Antes de su lectura, es importante enunciar el nombre del autor del poema elegido, ya que de esa forma los niños irán identificando características de la cultura escrita que les permitirá expresar sus intereses y preferencias.

Es fundamental que el docente muestre el texto que va a leer. La espacialización gráfica del poema conforma una *silueta* que los niños podrán identificar y asociar al ritmo que se configura por su estructuración en versos. Este es un aprendizaje que les permitirá reconocerlos por su estructura, con lo cual podrán localizarlos en distintos portadores y elegirlos de acuerdo con su propósito lector.

Es muy importante que el docente lea la poesía elegida de manera expresiva, transmitiendo en su lectura el tono de esta y su ritmo particular. Será un encuentro breve, pero muy intenso. La lectura de algunas composiciones puede demandar apenas unos segundos, pero como actividad tiene valor en sí misma. Durante esos segundos en que los alumnos estén escuchando el poema,

estarán imaginando, disfrutando del especial trabajo con las palabras que las manifestaciones poéticas exhiben, emocionándose o riéndose. Y eso es lo fundamental, sin importar cuál sea la duración de ese momento.

También es importante que el docente se anime a poner en juego su sensibilidad, su entusiasmo, sus ganas de jugar con las palabras, de *saborearlas*; así propiciará en el grupo una relación sensible y entusiasta con la poesía. El texto poético exhibe características (como la condensación semántica, el ritmo y la rima o la cualidad musical) que marcan diferencias, por ejemplo, con un texto narrativo. Esto determina que la experiencia estética también sea diferente.

El docente puede, en algunas ocasiones, hacer que esto se vuelva *observable* a partir de mostrar sus propios impactos como lector, con comentarios como: “Esta poesía me dio ganas de moverme cuando la leía” o “Esta me hizo reír, ¿qué les pasó a ustedes?”. De este modo, los niños progresivamente podrán comentar en el grupo las sensaciones o efectos que les suscitó el poema leído.



Una experiencia muy valiosa es que los estudiantes aprendan poemas que les hayan gustado especialmente, porque memorizar una poesía es, de algún modo, *atesorarla*, hacerla propia. Si a los niños les gusta aprender canciones para poder cantarlas en diferentes momentos, solos o con otras personas, aprender una poesía puede ser una práctica en la misma dirección.

También se puede proponer compartir el poema con el grupo, una instancia propicia para la articulación con los otros lenguajes. Se puede trabajar en la producción de algún dispositivo para acompañarla, sonorizarla con cotidiáfonos y desde la expresión corporal decidir cómo “ponerle cuerpo”. De esta forma se propicia, de un modo lúdico, la dimensión performativa del texto poético, como acto verbal que busca producir un efecto en quien lo lee.

Las salas necesitan dotarse también de momentos de participación y lectura de obras de teatro. El teatro —en sus diversas manifestaciones— implica una síntesis de disciplinas que se evidencian en la representación, y es el resultado de la labor de un conjunto de profesionales: actores y/o titiriteros, escritores, escenógrafos, vestuaristas, músicos, entre otros. La relación de esta compleja manifestación artística con la literatura está dada por la presencia del texto dramático, es decir, el texto destinado a la representación teatral. Hay una composición escrita, pero su forma natural de vincularse con el público requiere la mediatización de actores que transforman ese texto en acción y diálogo escénicos.

Para abordar el género no solo desde la apreciación sino desde su producción, se puede plantear, por ejemplo, la dramatización de escenas de cuentos. Si se han leído las diferentes versiones de “Caperucita Roja”, se puede proponer la producción oral de los parlamentos de los personajes; la propuesta, en esta oportunidad, puede consistir en volver a contar la historia desde sus voces. En articulación con los otros lenguajes, para llevar adelante la dramatización, podría proponerse el diseño de algunos objetos, elementos, para caracterizar, por ejemplo, al lobo, a Caperucita o al leñador, una oportunidad para volver a conversar sobre sus características y pensarlas en función de la trama. Es posible armar escenarios o escenografías (la casa de la abuelita, la cueva del lobo) y realizar un paisaje sonoro para acompañar la dramatización; desde la expresión corporal, recrear los personajes a partir de sus movimientos, gestos, expresiones. También se puede invitar a imaginar y dibujar diferentes lobos, Caperucitas y leñadores, o bien realizar títeres, e inventar otros diálogos posibles entre ellos para dramatizar nuevas historias. En articulación con Educación Digital, se pueden producir *podcasts* en los que cada personaje relata su “punto de vista” en la historia.

Esta propuesta se puede profundizar proponiendo la escritura colaborativa del guion teatral para representar el cuento. En este caso, resultará necesario leer algunos textos dramáticos para

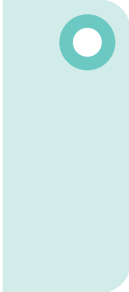
observar cómo se escriben, y analizar, por ejemplo, que a diferencia de los cuentos, en este texto la historia no es contada por un narrador, sino que los lectores nos acercamos a ella a través de las voces de los personajes y las acotaciones. En el proceso de escritura será necesario que los niños adviertan que es preciso incluirlas para que los “actores” conozcan qué acciones deben realizar, de qué modo, con qué gestos, con qué tono de voz, etcétera.

La evaluación y seguimiento de los aprendizajes en Literatura requiere poner en primer plano las condiciones brindadas por la enseñanza. Las experiencias en torno a la literatura que los niños atraviesan suelen ser muy diversas; varían según el grado de participación, es decir, según las posibilidades de leer, escribir, escuchar y hablar en torno a la literatura. Evaluar los progresos de los niños implica apreciar los conocimientos adquiridos en función de sus puntos de partida, no solo en dirección a aquello que se espera, sino también en relación con su situación inicial.

Por este motivo, el docente planifica y desarrolla situaciones dentro de la sala para conocer en qué momento del proceso de aprendizaje están sus alumnos al comenzar el ciclo lectivo. Con esta información planifica la enseñanza, introduciendo los elementos necesarios para que todos puedan avanzar en la elaboración de los conocimientos requeridos. Solo de esta manera generan las condiciones apropiadas para democratizar las experiencias en torno a la literatura.

Los parámetros para la evaluación se van construyendo a partir de lo que se ha enseñado y de las condiciones en que se ha desarrollado la enseñanza. En cada proyecto, secuencia, itinerario y actividad habitual en el ámbito literario resulta necesario relevar información para conocer los avances de los niños en sus producciones orales y escritas en torno a la literatura; se trata de pistas valiosas con que cuentan los docentes para la evaluación y que se vinculan directamente con los objetivos de aprendizaje planteados.

En Literatura, es central relevar, en las situaciones didácticas que propone el docente e interviene de manera sostenida, en qué medida los niños participan de experiencias de lectura de obras literarias; amplían sus conocimientos sobre los géneros y autores que el docente les lea; comentan y opinan sobre las obras; eligen aquello que desean leer, o escuchar leer, justificando las elecciones; recurren a la biblioteca de la sala para solicitar en préstamo textos en papel y en soporte digital; recomiendan las obras; participan en la producción de textos en torno a lo literario con diferentes propósitos y destinatarios; juegan con el lenguaje; disfrutan de las propuestas literarias en articulación con otros lenguajes artísticos y expresivos; participan en bibliotecas públicas y comunitarias que habilitan el acercamiento a los autores y sus obras en contextos variados, entre otras.

 La *observación* y el *registro* son instrumentos esenciales para establecer los progresos realizados por los niños en torno a la literatura. Se trata de recoger y guardar memoria de lo que sucede en la clase, de las diferentes respuestas de los alumnos frente a ciertas intervenciones de enseñanza, de los rasgos más significativos del desempeño de cada niño en las producciones orales y escritas en torno a la literatura.

Esta tarea resulta aún más productiva cuando se centra la observación en las actividades desarrolladas en grupos pequeños, en los cuales es posible apreciar el desempeño tanto individual como colectivo.

La *recopilación de las producciones* de los niños es también un recurso que puede aportar información relevante en relación con los aprendizajes, específicamente las producciones en situaciones

de escritura colaborativa. Estos materiales permiten comparar las producciones realizadas en diferentes situaciones y momentos del año escolar, y podrán formar parte del portafolio que los niños podrán armar y compartir con otros.

El proceso de evaluación se realiza entonces fundamentalmente a través del análisis de lo que sucede en las situaciones de enseñanza. Incluir la participación de los niños como sujetos de la evaluación hace posible tomar en cuenta sus puntos de vista. Por ejemplo, los trabajos realizados por parejas o pequeños grupos —ya sea en el marco de los proyectos, secuencias, itinerarios o actividades permanentes— pueden ser evaluados no solo por el docente, sino también por los miembros del pequeño grupo, tomando en cuenta la contribución de cada uno a la tarea compartida, la responsabilidad y el esfuerzo puestos en juego, los aprendizajes logrados y las dificultades enfrentadas. Es así como los niños irán construyendo progresivamente criterios para identificar sus propios aprendizajes y valorarse como miembros de grupos de trabajo.

Tomar en cuenta los puntos de vista de quienes están involucrados en la enseñanza y el aprendizaje resulta central en los procesos de evaluación. Además de recoger y reelaborar elementos fundamentales en relación con los aprendizajes de los alumnos, el proceso de evaluación así concebido permite tomar decisiones fundamentadas para mejorar la enseñanza.

Compartimos algunas preguntas que pueden orientar el seguimiento de los aprendizajes de cada niño:

- ¿Logra seguir la lectura por parte del docente por lapsos cada vez más prolongados? ¿En qué situaciones? ¿En las narraciones orales? ¿Durante la lectura de cuentos? ¿En la escucha de poesías? ¿Y en la lectura de novelas?
- ¿Comienza a anticipar aquello que se va a leer? ¿Qué toma en cuenta para hacerlo? ¿Aún solo la información que brinda la tapa? ¿O bien ha comenzado a considerar el conocimiento del autor, del género, del tema, los personajes, entre otros?
- ¿Comenta las obras leídas? ¿Cómo lo hace? ¿Narra la historia? ¿Logra referirse al modo en que está contada la historia y los efectos que esto le produce? ¿Expresa las emociones y sentimientos que le provoca la lectura de ciertas obras? ¿En el grupo total? ¿Aún en pequeños grupos?
- ¿Expresa sus gustos y preferencias por ciertas obras literarias? ¿En qué momentos, cuando explora los libros en la sala, o bien cuando selecciona un libro de la biblioteca para llevarlo en préstamo? ¿Ha comenzado a hacerlo con mayor autonomía o aun cuando lo solicita el docente?
- ¿Qué aspectos de las obras tiene en cuenta para decidir qué leer o solicitar aquello que desea escuchar leer? ¿Aún toma en cuenta exclusivamente la imagen de la tapa? ¿Comienza a considerar el autor, la temática, el personaje, el género?
- ¿Empieza a reconocer, a partir de los itinerarios de lectura propuestos en la sala, lo que las obras literarias tienen en común? Por ejemplo: que las obras leídas tienen personajes con similares características, elementos u objetos “mágicos”, ambientaciones comunes, entre otros.
- ¿Participa de propuestas que invitan a jugar con el lenguaje, como juegos con canciones o rondas? ¿Se anima a recitar coplas? ¿Participa en juegos con adivinanzas respondiendo? ¿Logra producir adivinanzas?
- ¿Recurre a la biblioteca de la sala para solicitar en préstamo textos en papel y en soporte digital que desean leer? ¿Con qué frecuencia? ¿En qué momentos? ¿Aun cuando lo

propone el docente o bien ha comenzado a lograr cierta autonomía? ¿Cómo solicita un cuento? ¿Ha comenzado a solicitarlo haciendo referencia al título y autor?

- ¿Recomienda obras literarias a sus pares y al docente? ¿Cómo lo hace? ¿Se refiere a la historia, a los personajes, las ilustraciones, etc.? ¿Comienza a usar recursos para “convencer” al destinatario?
- ¿Participa en la producción de textos en torno a lo literario? ¿Realiza sugerencias? ¿Escucha las opiniones de sus pares? ¿Tiene en cuenta qué se va a escribir y para quién se va a escribir para realizar sus sugerencias?
- ¿Aprecia sus producciones en torno a lo literario? ¿Y las producciones de sus pares? ¿Comparte las experiencias literarias de las cuales participa en su familia y comunidad?

## Bibliografía

- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, N.º 253.
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, N.º 282.
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, N.º 181.
- Castedo, M. y otros. (2015). Módulo 1: La Biblioteca del aula. Especialización docente de nivel superior. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. (<https://bit.ly/4g3yvjc>).
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22, (1), 6-23.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Buenos Aires. Comunicarte.
- Lerner, D. (2002). “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, año 23, N.º 3.
- López, M. (2020). *Lecturar*. Jardín LAC. México. (<https://bit.ly/4heDGOB>).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Nidos de lectura*. (<https://bit.ly/4gWPHYS>).
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). Materiales para profundizar la enseñanza en las escuelas infantiles. El jardín como una comunidad de lectoras y lectores. Material Multimedial. (<https://bit.ly/3E89LJ6>).
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2022). Cuadernillo material de acompañamiento para docentes: libros para aprender / 1.ª edición para el profesor. Libro digital. (<https://bit.ly/3C9Ns5o>).
- Molinari, C. (2002). Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes. La Literatura en la escuela. *Textos en Contexto* 5. Buenos Aires. Argentina, pp. 61-77.
- Montes, G. (2007). La gran ocasión. Conferencia, Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Argentina. MECyT.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Petrone, C. y Grunfeld, D. (2020). *Construyendo el camino lector*. Buenos Aires. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (<https://bit.ly/3Wpjots>).
- Reyes, Y. (2008). Las bibliotecas para los que “no saben leer”: accesos a libros y lecturas en la primera infancia. En: Bonilla, E., Goldin, D. y Salaberria, R. (coord.) *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México-España. Océano.

- Saguié, A. (2006). Narración y bibliotecas, en *Cuadernos para el Aula*. NAP. Nivel Inicial. Vol. I. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (<https://bit.ly/4aiaXpv>).
- Siro, A. (1999). Materiales de lectura para bibliotecas de aula. En Castedo, et al. *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Novedades Educativas.
- Zaina, A. (2016). Escuchar, leer y decir. Experiencias de la enseñanza de la literatura en los primeros años. En Violante, R. y Soto, C. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años*. Buenos Aires. Paidós.

# Música!

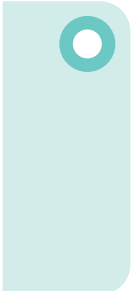


Lenguajes  
Expresivos

## Música y el desarrollo de las capacidades

La música constituye un verdadero patrimonio universal de la humanidad y un canal privilegiado para la expresión y la comunicación. Desde el comienzo de su vida, los niños experimentan una atracción natural por el universo sonoro que se les presenta a través de las voces de los adultos referentes cercanos, los sonidos que perciben del entorno natural y social, los que producen con su propia voz, con los objetos y las músicas de diferentes géneros y estilos que escuchan. Este bagaje sonoro se irá acrecentando progresivamente, en la medida en que se les ofrezcan oportunidades que favorezcan el desarrollo musical.

La música es para los niños, desde la vida intrauterina, un alimento que nutre, da energía, moviliza y brinda más y mejores oportunidades para un desarrollo integral. El contacto con estos estímulos sonoros y musicales es un elemento clave para vincularse con el entorno, para desarrollar su percepción auditiva, comunicarse, usar su imaginación y desarrollar la creatividad, expresar lo que no pueden decir con palabras, y también como una fuente inagotable de belleza y disfrute. De este modo, es fundamental incorporar la música al proyecto educativo, ya que permite a los niños explorar el mundo de manera creativa, sensible y crítica.

 Al ingresar al Nivel Inicial, este proceso de musicalización que comenzó en el ámbito familiar se amplía y enriquece a través de propuestas variadas, sistematizadas y significativas, que permiten acceder a los conocimientos de este lenguaje artístico, dentro de un marco lúdico, sensible y afectivo. De este modo, escuchar, producir y apreciar constituyen los pilares para diseñar las propuestas.

Este apartado no solo plantea qué enseñar, sino la necesidad de resignificar el sentido de las experiencias y las prácticas musicales en la sala. El canto, la escucha, la ejecución instrumental y el movimiento corporal son los medios de expresión con los que cuentan los niños para el quehacer musical. Por lo tanto, la manera en que cada niño percibe, interpreta y organiza los sonidos es única, ya que está condicionada por sus experiencias previas. Al conocer y aprender el sonido y los elementos del lenguaje musical se favorece la expresión, la creatividad y la comunicación; aspectos que involucran tanto la memoria afectiva como el descubrimiento del mundo sonoro.

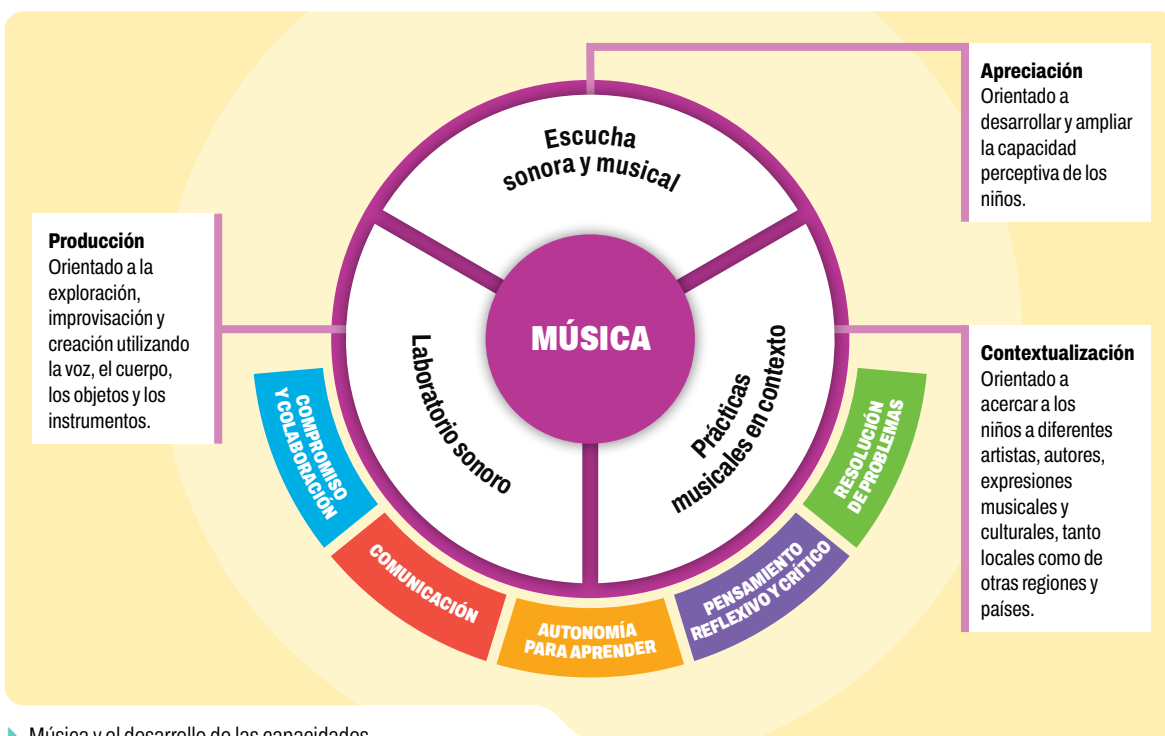
Un aspecto destacado es el valor del lenguaje musical que se manifiesta en las diversas formas de pensar y organizar el material sonoro. Si los docentes conocen las percepciones y la información sonora que llega a los sentidos, podrán notar que cada niño, según su experiencia personal con los sonidos, interpreta y contextualiza las señales del mundo que lo rodea. Esto implica una escucha activa y creativa que les permite reconocer y comprender tanto el sonido de la palabra hablada y cantada, como los de su entorno y los instrumentos musicales. Por lo tanto, es esencial sensibilizar a los niños sobre el mundo sonoro, facilitando el reconocimiento de las diferentes expresiones musicales para ampliar y enriquecer su repertorio cultural.

En ese sentido, el Nivel Inicial asume el compromiso de ofrecer una educación que enriquezca las vivencias musicales a través del diálogo con la comunidad y las familias en proyectos compartidos. Cuando el docente integra las expresiones culturales de la comunidad —sus cantos, danzas, poesías, cuentos—, se nutren y amplían las experiencias musicales en la sala, contribuyendo a la alfabetización cultural.

Las experiencias musicales promueven el desarrollo de capacidades que se enseñan de manera articulada y ofrecen una gran variedad de opciones en el modo de abordarlas. La expresión de ideas, sentimientos, emociones, de relacionarse con otros a través del canto, el movimiento y la creación de sonidos, favorecerá el desarrollo de la capacidad de *comunicación*. A su vez, la capacidad *autonomía para aprender* se desarrolla en las diferentes propuestas en las que puedan tomar decisiones, al elegir qué canción interpretar, qué instrumento tocar o cómo expresar un sentimiento a través de la música.

En cuanto al *pensamiento reflexivo y crítico*, se promueve en la manifestación de sus gustos personales a la hora de elegir un instrumento, al comparar entre diferentes estilos y ritmos musicales, al apreciar las producciones de sus compañeros y expresar su punto de vista, y al sensibilizarse ante las diferentes músicas y sonidos escuchados. Esta capacidad se articula con la de *compromiso y colaboración*, ya que a través del diálogo deberán realizar acuerdos para ejecutar producciones musicales conjuntas, cuidar los instrumentos y su propia voz, y valorar la diversidad de expresiones musicales. Respecto a la *resolución de problemas*, se fomenta en las actividades que impliquen la selección de nuevos modos de acción, en la reproducción de un sonido evocado, a partir de la exploración de la voz, objetos e instrumentos, y en tomar las ideas y aportes de los demás para poder realizar producciones colectivas.

Los contenidos de Música se organizan en tres bloques: **Escucha sonora y musical** (apreciación), **Laboratorio sonoro** (producción) y **Prácticas musicales en contexto** (contextualización). Sin embargo, dicha organización no supone una secuencia o progresión a seguir. El docente selecciona los contenidos de cada bloque en forma individual o articulados entre sí, de acuerdo con la propuesta didáctica que planifique y las capacidades que espera que los niños desarrollen.



► Música y el desarrollo de las capacidades.

El bloque de la **Escucha sonora y musical** (apreciación) se enfoca en desarrollar y ampliar la capacidad perceptiva de los niños a través de la escucha atenta, tanto en aspectos globales como parciales de los fenómenos sonoros y la música. Al apreciar diferentes géneros y estilos, los niños profundizan en la escucha de los distintos entornos sonoros, desarrollan una actitud sensible, crítica y amplían su universo cultural.

Estas experiencias de escucha creativa y activa de los sonidos, la música y el entorno sonoro se pueden enriquecer integrando música con otros lenguajes expresivos, como las artes visuales, la expresión corporal y la literatura, así como el uso de las tecnologías.

El bloque del **Laboratorio sonoro** (producción) está orientado a que los niños exploren, improvisen, produzcan y creen, utilizando la voz, el cuerpo, objetos e instrumentos. También se incluyen los dispositivos tecnológicos disponibles en las instituciones, permitiendo que puedan grabar, mezclar sonidos y conocer nuevos modos de producción musical. A través de las producciones realizadas, los niños podrán experimentar el quehacer musical tanto de manera individual como grupal, asumiendo diferentes roles.

El bloque de **Prácticas musicales en contexto** (contextualización) tiene como objetivo acercar a los niños a diferentes artistas, autores, expresiones musicales y culturales, tanto locales como de otras regiones y países, conociendo su origen y contexto en el que fueron creadas o desarrolladas, comprendiendo el valor de la diversidad. Este bloque también incluye el bagaje cultural familiar con el fin de conocerlo, valorarlo y ampliar las propuestas pedagógicas a partir del acervo de la comunidad.





En relación con las articulaciones posibles de los contenidos de los ejes de experiencias, en este caso de Música, con los ejes transversales, es importante tener en cuenta que son solo a manera de ejemplo, ya que existen múltiples articulaciones significativas en los tres bloques de contenidos y se harán de acuerdo con los recortes, temas y diferentes estructuras didácticas y formatos de organización de la enseñanza que los docentes decidan abordar.



## Propósitos

- Generar condiciones que favorezcan la expresión y la creación, a partir del conocimiento del mundo sonoro y el lenguaje musical.
- Favorecer el desarrollo perceptivo mediante la escucha y distinción de diferentes sonidos, timbres, ritmos, tonos tanto de la música como del entorno.
- Diseñar experiencias sonoras y musicales que contemplen e integren los aportes, ideas e intereses de los niños, y que promuevan el despliegue de su imaginación.
- Promover el despliegue de la imaginación, a través del quehacer musical en grupo y de manera individual, mediante experiencias sonoras y musicales que contemplen e integren los aportes, ideas e intereses de los niños.
- Brindar un amplio y diversificado repertorio que incluya la música tradicional, popular y de autor, integrando las expresiones culturales locales, regionales y globales, de tal manera que se promueva la diversidad y el respeto por diferentes tradiciones que hayan enriquecido la cultura.
- Desarrollar actividades que favorezcan el quehacer musical tanto en grupo como de manera individual.
- Propiciar experiencias de exploración sonora a través de la voz, el cuerpo, los objetos e instrumentos, para abrir nuevos canales de expresión.
- Fomentar la sensibilidad artística y musical a través del canto, la improvisación, el movimiento y de la integración con otros lenguajes expresivos.
- Promover la integración de los lenguajes artísticos para propiciar la comunicación y expresión a través de narrativas, movimientos, imágenes y sonidos como parte del desarrollo integral

# Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                                                                                                                | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresar ideas, sentimientos y emociones a través de la producción sonora y musical con el cuerpo, la voz, los objetos y los instrumentos.</li> <li>▪ Explorar las posibilidades expresivas de la voz hablada y cantada, desde los juegos vocales hasta un repertorio diverso de canciones.</li> <li>▪ Evocar los sonidos del entorno natural y social, y reproducirlos con la voz.</li> <li>▪ Asociar sonidos con los modos de producirlos, tanto instrumental como vocalmente.</li> <li>▪ Apreciar músicas de diferentes estilos, géneros y épocas.</li> <li>▪ Aproximarse al uso de dispositivos tecnológicos que permitan registrar y reproducir sonidos del entorno sonoro.</li> <li>▪ Desarrollar la escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y músicas de diferente género y estilo.</li> </ul> |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar las posibilidades sonoras del propio cuerpo.</li> <li>▪ Crear paisajes sonoros, canciones e instrumentaciones.</li> <li>▪ Explorar diversos modos de acción sobre objetos sonoros, cotidiáfonos e instrumentos, para producir sonidos, realizar ejecuciones instrumentales y orquestrar canciones.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explorar diferentes materiales sonoros, eligiendo aquellos que son de su interés.</li> <li>▪ Proponer ideas para acompañar actividades musicales diversas, canciones, cuentos, poesías.</li> <li>▪ Manifestar gustos personales por la ejecución de determinados instrumentos y estilos musicales.</li> <li>▪ Experimentar diversos modos de acción en la ejecución instrumental, respetando las producciones personales y las de sus compañeros.</li> <li>▪ Ejecutar diferentes tipos de instrumentos, convencionales y no convencionales, con el fin de acompañar músicas de diversos estilos, carácter y tempos.</li> <li>▪ Distinguir el carácter y el tempo de las formas musicales a través de acompañamientos e instrumentos y de movimientos corporales.</li> </ul>                                                           |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar activamente en las dinámicas grupales y actividades musicales de percepción, interpretación, improvisación o creación, logrando la concreción de metas.</li> <li>▪ Realizar acuerdos con los pares sobre qué instrumentos usar, qué sonidos incorporar, cómo organizar su interpretación, a través del diálogo y la búsqueda conjunta de soluciones con intervención docente.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

## Capacidades

### COMPROMISO Y COLABORACIÓN

## Objetivos de aprendizaje

*Que los niños avancen en sus posibilidades de:*

- Asumir actitudes de cuidado de la propia voz, de sí mismo, de los demás, de los materiales y del entorno.
- Valorar diferentes expresiones musicales del patrimonio cultural propio, de la Ciudad, de otras regiones, países, épocas.
- Participar en actividades grupales en las que puedan escuchar, valorar y respetar las formas de expresión musical de sus pares.



## Contenidos

### ► Bloque: Escucha sonora y musical (apreciación)

- Reconocimiento y discriminación de los sonidos del entorno. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Reconocimiento y discriminación de las cualidades del sonido: altura, intensidad, timbre y duración.
- La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y músicas de diferente género y estilo (en vivo, videos, grabaciones, juegos interactivos, cuentos digitales, obras artísticas). (En articulación **Educación Digital**).
- Reconocimiento de la estructura formal de una obra, a partir de movimientos corporales. (En articulación con **Juego**).
- Reconocimiento de los instrumentos musicales en el cancionero y en las músicas de diferente género y estilo: identificación y clasificación.
- Discriminación auditiva de solista y conjunto en obras instrumentales y vocales.
- Discriminación auditiva de voces de diferentes registros: la propia, de pares y adultos.
- Acercamiento a la música de la comunidad y de otras regiones, países y épocas. Uso de diversos soportes y modos de circulación. (En articulación con **Educación Digital**, **Educación Sexual Integral** y **Educación Ambiental**).

EAM

ED

JGO

ED

ESI

EAM

### ► Bloque: Laboratorio sonoro (producción)

- La voz hablada: exploración y emisión de diferentes sonidos vocales.
- El canto grupal e individual de un repertorio de canciones y su memorización.
- Las posibilidades sonoras del cuerpo. Percusión corporal: creación de ritmos y acompañamientos. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y **Juego**).
- La percusión corporal sobre textos poéticos sencillos: trabalenguas, rimas, adivinanzas, canciones. (En articulación con **Juego**).
- Exploración sonora de materiales de uso cotidiano, objetos e instrumentos. Creación de ritmos y acompañamientos. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Relación entre los materiales de descarte, sus características y posibilidades sonoras. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Modos de acción para producir sonidos: percutir, raspar, entrechocar, frotar, sacudir, soplar.
- Ejecución musical individual y conjunta. Diferentes roles.
- Improvisación y creación de pequeñas realizaciones instrumentales a través de acciones como grabar, mezclar o reproducir con el uso de las tecnologías digitales. (En articulación con **Educación Digital**).
- Reconocimiento e interpretación de los diferentes elementos de la música: ritmo, melodía, velocidad, dinámica, textura, carácter.
- Normas de uso en el cuidado y mantenimiento de los instrumentos y dispositivos. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y con **Educación Digital**).
- Sonorización de cuentos, relatos, poesías, utilizando la voz, el cuerpo, los objetos sonoros e instrumentos. Registro grabado. (En articulación con **Educación Sexual Integral**, **Juego** y **Educación Digital**).
- Creación de cuadros y paisajes sonoros. Registro grabado. (En articulación con **Juego** y **Educación Digital**).
- Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos (cotidiáfonos) para realizar acompañamientos y sonorizaciones. (En articulación con **Educación Ambiental**).
- Grabación y producción de sonidos a través de dispositivos tecnológicos y aplicaciones. (En articulación con **Educación Digital**).
- Las partituras analógicas: registro, mediante símbolos o dibujos, de los sonidos del entorno natural y social cercano, y de las instrumentaciones.

ESI

JGO

EAM

ED

ESI

ED

ESI

JGO

ED

JGO

EAM

ED

### > Bloque: Prácticas musicales en contexto (contextualización)

- Géneros populares y estilos musicales de nuestro país. Origen, contexto, repertorio de canciones. Acercamiento a danzas e instrumentos a través de grabaciones, diferentes soportes y en vivo. (En articulación con **Educación Digital**).
- Conocimiento y valoración de las expresiones musicales y culturales de la comunidad. Fiestas y celebraciones tradicionales. (En articulación con **Educación Sexual Integral** y **Educación Ambiental**).
- Repertorio tradicional infantil: reflexión sobre los mensajes que transmiten los textos de acuerdo con el contexto donde fueron creados y apertura a nuevas versiones.
- Juegos musicales: rondas, juegos de manos. (En articulación con **Juego**).

ED

ESI


EAM

JGO

## Orientaciones para la enseñanza

La música está presente en la cotidianeidad del Nivel Inicial y es fundamental, ya que no solo favorece el desarrollo integral de los niños, sino también porque abre canales de comunicación, percepción, genera climas, crea mundos imaginarios, habilita la escucha e invita a jugar.

Para que puedan conocer y apropiarse del lenguaje musical, es necesario que se ofrezcan propuestas centradas en el hacer, donde puedan explorar, expresarse, comunicarse, sensibilizarse, realizar diferentes creaciones y producciones vocales e instrumentales (conjuntas e individuales), apreciar diferentes géneros y estilos, sumergirse en nuevos entornos sonoros, familiarizarse y apropiarse de un repertorio de canciones rico y variado, conocer diferentes expresiones musicales de su cultura y de su comunidad, vivenciar experiencias directas y, sobre todo, disfrutar de una experiencia estética integral. La planificación de estas propuestas garantiza la sistematicidad, coherencia y el poder prever espacios, tiempos y materiales. Para ello, debemos diseñar actividades que desarrollen la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico y sensible, respetando el modo singular y las posibilidades de cada niño. Deben estar atravesadas por los tres bloques de contenidos, teniendo en cuenta que estos se irán trabajando dentro de una secuencia o proyecto, focalizando la enseñanza de unos u otros. Se tienen que poner en diálogo los tres bloques de contenidos ya mencionados: **Escucha sonora y musical** (apreciación), **Laboratorio sonoro** (producción) y **Prácticas musicales en contexto** (contextualización).

 El trabajo articulado entre el profesor de música y el docente de sala, enriquece la tarea, ya que se pueden abordar los contenidos desde los diferentes ejes de experiencia, de manera integral, facilitando su apropiación. De esta forma, las actividades realizadas por el docente de sala se complementan con las clases de música y viceversa.

A modo de ejemplo, el docente de sala desarrollando un proyecto de literatura basado en diferentes cuentos sobre monstruos, el profesor de música puede enriquecer la propuesta, realizando una secuencia didáctica, y abordar el mismo objeto de conocimiento desde su eje. Puede trabajar diferentes canciones de monstruos cantándolas con el grupo y realizando acompañamientos, grabar con dispositivos digitales las voces de monstruos que hagan los niños y distorsionarlas, sonorizar con instrumentos y cotidiáfonos algunos de los cuentos que ya fueron leídos por la docente de sala, crear un monstruo con material descartable, ponerle nombre e inventar su canción, pensar qué movimientos haría este monstruo si bailara, y realizarlos con diferentes músicas, dramatizar historias monstruosas a partir de lo que nos sugiera la música instrumental que va poniendo el docente. Es una oportunidad enriquecedora participar del cierre del proyecto que hará el docente de sala con las familias, integrando algunas de estas propuestas. De esta manera, además de articular Música con Literatura, Artes Visuales y Expresión Corporal, se integrarán también otros ejes como Educación Digital y Juego.

En cada una de las actividades, se sugiere ampliar y potenciar las experiencias musicales que los niños tienen, que logren apropiarse progresivamente del lenguaje musical y, sobre todo, que puedan expresarse y desarrollar su creatividad a partir del ofrecimiento de una variedad de experiencias placenteras, sensibles y emotivas.

En el bloque de la **Escucha sonora y musical** se propone aprender a escuchar y apreciar la música y los sonidos. Para ello, los docentes deben crear condiciones favorables, para que los niños se interesen y puedan comenzar a desarrollar una escucha atenta. Es recomendable contar con un espacio físico donde se pueda desarrollar la actividad de audición sin interferencias.

El docente comenzará a orientar la escucha sobre ciertos sonidos o características de la música tanto en las propuestas de exploración como en las de producción sonora. Esto permite que la percepción de los niños cobre cada vez más significación. Ofrecer diferentes objetos cotidianos, instrumentos y materiales descartables para que los niños exploren distintas sonoridades será una oportunidad para ir refinando su oído progresivamente. De este modo, se acompaña en el desarrollo de la identificación, discriminación y reconocimiento de rasgos distintivos del sonido, así como también, canciones y músicas de diferente carácter, género y estilo.

Es importante propiciar la escucha de los elementos compositivos de las obras (por ejemplo, la forma, el ritmo, la melodía) mediante propuestas lúdicas, donde se pone en juego el movimiento, la percepción, la expresión, la dramatización y su análisis. A partir de una historia, donde cada parte de la obra representa un personaje o una situación, y los niños dramatizan ese personaje o realizan una acción sobre él, se favorece la discriminación de la estructura formal de la obra, a partir del juego y el movimiento, y la escucha atenta.

Con respecto al trabajo con los sonidos del entorno natural y social, es conveniente comenzar por los del entorno más cercano, por ejemplo, los sonidos del jardín, de la casa, del barrio, para luego poder apreciar otros lejanos. Focalizar la escucha sobre alguna característica de ellos guía y amplía la percepción. Es tarea del docente motivar la escucha, por lo que es importante la selección de canciones y obras instrumentales que provoquen el interés de los niños, y con ello, su deseo de atención. Esto amplía el repertorio cultural de los niños, por lo que es relevante incluir música de diferentes géneros y estilos.

El bloque **Laboratorio sonoro** está orientado a que los niños puedan explorar, producir, crear, improvisar con la voz, con el cuerpo, con objetos e instrumentos y tecnologías digitales. Es el docente quien guía estas exploraciones haciendo sugerencias para la ejecución o realizando preguntas orientadoras. En un primer momento, son libres y espontáneas y luego, se brindan consignas específicas sobre los modos de accionar para que puedan obtener calidad sonora y avanzar en el dominio de la ejecución instrumental.

Desde edades tempranas, disfrutan de las exploraciones vocales y realizan variadas producciones. Tomando esta atracción natural que tienen los niños, se sugiere propiciar diferentes actividades para trabajar con la propia voz, hablada y cantada, ampliando y complejizando esas producciones. Los niños pasarán de la exploración de sonidos vocales, onomatopeyas, de juegos expresivos con la voz, al canto, siendo el docente su modelo vocal.

También es importante que el docente pueda acompañarse con algún instrumento como guitarra, piano, ukelele, para cantar las canciones del repertorio, así como también para interpretar piezas instrumentales. De esta manera puede alternar entre usar pistas y tocar algún instrumento. Será muy rico para los niños el poder apreciar música en vivo, lo cual constituirá nuevos aportes para el disfrute musical.

Cantar de manera colectiva despierta interés, emoción y es un gran logro del grupo.

Se recomienda que estas actividades se realicen de manera continua y con recursos adecuados a la afinación, encontrando un tono que le quede cómodo a la mayoría, para que no fuercen la voz. La afinación se va construyendo, y para ello se necesita tiempo. La selección de un repertorio rico y variado, que incluya música infantil de autor, música popular, folclórica, y académica, promueve en los niños el interés por cantar.

La evocación sonora del entorno natural y social, sonorizar canciones y relatos con onomatopeyas o sonidos vocales. Además, jugar con trabalenguas, poesías, adivinanzas, jitanjáforas y susurros, hablando con carácter alegre, triste o enojado, permite trabajar y desarrollar las posibilidades expresivas de la voz, evolucionando hacia el canto colectivo e individual.

Los niños ingresan al Nivel Inicial con un gran bagaje de músicas y canciones. Muchas provienen de los medios masivos de comunicación, que ofrecen repertorios sin tener en cuenta, muchas veces, la calidad poética y musical. Es función de este nivel ampliar este repertorio de canciones. Para ello, es necesario que el docente lo seleccione con criterio, asegurando ofrecer variedad de géneros y estilos, músicas de distintos tiempos y lugares, e incluyendo el aporte de las familias. También se puede proponer incluir, las canciones tradicionales que forman parte del acervo cultural, tales como “Tengo, tengo”, “Que llueva, que llueva”, para continuar asegurando su transmisión. Cabe aclarar que algunas de ellas merecen ser analizadas, invitando a los niños a profundizar en los mensajes que transmiten (estereotipos, mandatos sociales) e invitarlos a reversionarlas. También trabajar con diferentes juegos musicales, rimas, coplas, trabalenguas, jitanjáforas, juegos de manos, danzas, haiku.

La elaboración grupal de un cancionero es una oportunidad para explorar y conocer las expresiones musicales locales, regionales y globales, y de incluir el bagaje cultural de las familias. Esto posibilita trabajar desde Educación Sexual Integral el valorar y respetar la diversidad, en el marco de la interculturalidad, así como también, incluir las tecnologías digitales de manera significativa para poder grabar y compartir las diferentes canciones que cada niño trae, enriqueciendo así las experiencias de aprendizaje.

Por otro lado, en este bloque se propone explorar las posibilidades sonoras del cuerpo, el cual es un instrumento dinámico que ofrece gran riqueza tímbrica. Esto facilita el desarrollo del sentido rítmico, así como las destrezas necesarias para la coordinación de movimientos, la improvisación y la creación de acompañamientos. A partir de la exploración espontánea y la improvisación, se trabajan diferentes patrones rítmicos en canciones y obras instrumentales, buscando combinaciones cada vez más complejas, para realizar diferentes producciones musicales. Además, se podrán introducir grafías no convencionales para representar gráficamente lo que se está tocando.

A las exploraciones sonoras de la voz y el cuerpo, se suman los instrumentos musicales (pandero, pandereta, triángulo, maracas, reco-reco, guiro, caja china, claves) los objetos y materiales de uso cotidiano, tales como potes, bolsas de nylon, tapitas, botellas y los cotidiáfonos (instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos). Estos permiten que los niños experimenten diferentes modos de acción (sacudir, raspar, entrecochar, percutir, frotar) para explorar su sonoridad. Luego, se pueden clasificar, seleccionar y, posteriormente, utilizar para imitar y reproducir sonidos del entorno natural y social, sonorizar cuentos, poesías, crear cuadros sonoros y realizar acompañamientos.



**De las exploraciones espontáneas se espera que se enseñen diferentes patrones rítmicos y que los puedan repetir, variar y acompañar músicas del repertorio, con dificultades crecientes de ejecución y combinación.**

Con la inclusión de las tecnologías digitales, se pueden registrar estas producciones, con diversos formatos y soportes, con el fin de recuperar los sonidos realizados y evocados, generando intercambios para hacer ajustes.

Es enriquecedor convocar a las familias para la recolección de los materiales y para la confección de estos instrumentos. Se puede crear un proyecto a nivel institucional, para armar un “Patio

sonoro” (por ejemplo, utilizando estructuras, en las cuales se colocarán de manera segura y resistente los objetos de uso cotidiano que fueron recolectados por toda la comunidad). Estos “paneles” pueden ser amurados en algún sector del patio, para que los niños los exploren libremente en los momentos de juego. Este proyecto favorece el disfrute por la exploración, creación y producción sonora, desarrollando su sensibilidad y creatividad.

La inclusión de las tecnologías digitales abre un enorme abanico de posibilidades, proponiendo nuevos modos de producir música y sonidos. Si en el establecimiento educativo se cuenta con *tablets* o *notebooks*, se puede trabajar con aplicaciones que permiten crear ritmos, pistas musicales, distorsionar voces, y ejecutar instrumentos de manera digital. Además, se puede compartir esta información con las familias, de modo que este recurso también pueda ser utilizado en los hogares.

A su vez, en las instituciones se cuenta con instrumentos del grupo de la percusión, instrumentos autóctonos fabricados en nuestro país (chas-chas, cajas, bombos) y algunos instrumentos armónicos (piano, melódica), los cuales son abordados desde la exploración y experimentación de forma sistemática y planificada, logrando avances en la habilidad para su ejecución y una verdadera apropiación de los contenidos.

Con los cotidiáfonos y con los instrumentos se propician espacios para la ejecución individual y la conjunta. Tocar en grupo resulta una propuesta enriquecedora, ya que se aprecia la producción ajena, supone el respeto de los tiempos de los otros y se trabaja en equipo para una meta en común. Asimismo, se ejercita y desarrolla la atención, la intensidad con la que se tocan los instrumentos para producir mejores sonidos y el cuidado del material. El docente o algún niño que ya se anime, puede guiar la ejecución y organizarla de la manera que resulte más conveniente: grupo total, subgrupo y con solistas.

Realizar acompañamientos y producciones musicales con diferentes cotidiáfonos e instrumentos, alternando roles, proponiendo diferentes grados de dificultad en los modos de acción, permite que los niños adquieran habilidades para la ejecución instrumental.

Los actos escolares son una gran oportunidad para articular la música con el hecho histórico, al realizar producciones musicales significativas que pongan en evidencia el recorrido realizado de producción y disfrute. Si estamos preparando el acto en conmemoración de la Revolución de Mayo de 1810, podemos investigar qué géneros musicales estaban presentes en aquella época, con qué instrumentos se tocaba, en qué lugares se podían escuchar, cómo eran las danzas, si todas las personas escuchaban la misma música o había diferencias según su condición social. También comparar con la música actual, si hay similitudes o no en cuanto a los bailes, los modos para producir la música, los instrumentos, etc. Los niños podrán bailar alguna danza tradicional, acompañar alguna canción con instrumentos, relatar el hecho histórico y sonorizar con objetos y materiales descartables, etcétera. De esta manera, se aborda el suceso histórico dentro de un contexto sociocultural donde la música es parte. Así, esta propuesta pedagógica secuenciada y articulada con otros ejes, a lo largo de las clases, es significativa para los niños y puede ser parte del acto. Convocar a las familias a un taller participativo con los niños, como formato de “acto escolar”, genera un espacio de encuentro apropiado para poder llevar a cabo alguna de las actividades de producción musical o de danza, y que todos puedan ser parte.

En el bloque de las **Prácticas musicales en contexto**, se busca acercar a los niños a diferentes expresiones musicales y culturales. Se puede partir de las propias de la comunidad para luego conocer las de otras regiones de nuestro país. Se trata de invitarlos a apreciar las manifestaciones artísticas desde lo musical, pero también a descubrir y comprender el entorno cultural donde estas manifestaciones se desarrollan: la música como parte de rituales, tradiciones, fiestas populares.

El arte se promueve en diferentes ámbitos sociales, por lo tanto, el Nivel Inicial debe generar espacios de transmisión cultural y valoración de las diversas manifestaciones artísticas. Una propuesta podría ser investigar sobre la murga porteña, género propio de la Ciudad de Buenos Aires: cómo comenzó este arte popular, qué instrumentos se tocan, los movimientos que realizan en los pasos de baile (en articulación con expresión corporal), roles y funciones de sus integrantes, pensar y analizar las letras de las canciones e invitar a los niños a crear una de manera colaborativa para la murga de la sala (articulación con Literatura), los trajes, observar y describir sus texturas táctiles, visuales y los colores, para luego confeccionar su propio diseño a través de un *collage* (articulación con Artes Visuales), cuándo salen a escena y en dónde, y también conocer artistas destacados.

Este género, de naturaleza colectiva, ofrece infinidad de oportunidades de manifestación expresiva, a través de la música, el baile, la palabra, la creación del vestuario. Todos puedan participar, desde sus posibilidades e intereses. Partiendo de la murga, se puede indagar sobre los diferentes carnavales que hay en el país: el del Norte, con las comparsas y el desentierro del carnaval; el de la Mesopotamia, con sus trajes de plumas y carrozas. De esta manera, los niños pueden apreciar, comparar, diferenciar, aprender pasos de baile, ritmos y, sobre todo, valorar y ampliar su repertorio cultural.

También, al indagar acerca de su origen, se descubre su vinculación con el tango, lo cual puede ser el puntapié para iniciar un nuevo proyecto, y trabajar este género tan propio de nuestra Ciudad. Esta propuesta se enriquece si pueden ver en vivo alguna de estas expresiones o si en las familias de la comunidad alguien baila, canta o toca y se acerca a compartir al jardín su experiencia.



**Al integrar los lenguajes expresivos, los niños pueden participar, desde las posibilidades que tiene cada uno: explorando diferentes movimientos, escuchando las canciones e inventando una nueva, produciendo sonidos con diferentes instrumentos y percibiendo la materialidad de los trajes para realizar sus propias creaciones.**

Es necesario que el docente escuche, observe y tenga en cuenta las situaciones y los emergentes de la clase a fin de analizar, reflexionar y tomar conciencia de la calidad y las características de sus intervenciones. De esta manera, logra ajustar, modificar o fortalecer las estrategias de enseñanza acordes con los propósitos y las posibilidades del grupo, atendiendo a las singularidades.

Las propuestas tienen como objetivo primordial la participación de todos los niños. De este modo, es menester atender a las diferentes maneras de aprender, así como también a las distintas formas de producir y expresarse, valorando y reconociendo la diversidad, garantizando la igualdad de oportunidades y respetando los tiempos de cada uno.

En cuanto a la organización del espacio y los grupos, se propone atender y realizar una lectura, con un criterio flexible sobre la planificación de las actividades, adecuando la práctica al contexto particular de la institución y de cada grupo.

Se invita al docente a pensarse a sí mismo como productor de situaciones pedagógicas creativas, ampliando las estrategias y las actividades, donde se descubra en un rol dinámico, propositivo y vital para aportar experiencias creativas y culturales que sitúen la creación, la expresividad y el conocimiento de la música en el contexto del Nivel Inicial. Un docente que estimula distintos procesos de pensamiento en el aprendizaje y transforma el espacio de la sala en un escenario para la creación, expresión y comunicación con la música, concibe las diversas formas de expresión del ser humano y utiliza todos los soportes comunicativos y creativos que tiene a su alcance.

La evaluación en Música es un proceso continuo. Para ello, se espera que el docente observe y registre evidencias a lo largo de las diferentes actividades desarrolladas en las clases, que involucren la audición, la escucha y el reconocimiento del entorno sonoro; la creación y producción musical, y la aproximación a este lenguaje desde su valor expresivo y comunicativo.

También es importante considerar el conocimiento que se construye cuando el niño produce y crea, registrando cómo se aproxima, descubre y conoce el sonido y las nociones del lenguaje musical en las distintas instancias de escucha, producción, interpretación y creación. Como parte del proceso de aprendizaje, el docente identifica, reconoce y valora lo singular en los modos de comunicación, expresión y creación de los niños. Para esto, puede valerse de la observación, el diálogo o el intercambio con ellos, dejando registro en los informes pedagógicos. Las instancias de evaluación implican la observación continua y el registro del proceso de aprendizaje de los niños, y el seguimiento individual, aun en las actividades grupales.

Se proponen algunas preguntas que pueden orientar el seguimiento de los aprendizajes de cada uno de los niños:

- ¿Logra expresarse individual o grupalmente a través de sonidos producidos por distintas fuentes? ¿Cómo lo hace? (A través del cuerpo, la voz, los instrumentos, los objetos sonoros, el uso de la tecnología).
- ¿Cómo es su participación en actividades lúdicas que involucran creaciones colectivas, improvisaciones, canciones y cuentos?
- La apreciación e identificación de los modos de percepción auditiva, la escucha y el silencio, y las fuentes que producen sonidos en el entorno sonoro.
- ¿Reconoce los rasgos distintivos del sonido imitando o reproduciéndose con la voz, con diferentes objetos sonoros e instrumentos?
- ¿Explora y produce sonidos a partir de acciones corporales diversas (frotar, chasquear, golpear, batir, raspar, agitar, sacudir)?
- ¿Reconoce y crea motivos, frases rítmicas y/o melódicas con la voz, con instrumentos o con movimientos corporales?
- ¿Expresa emociones a partir de invenciones e interpretaciones musicales individuales o grupales?
- ¿Cómo se vincula con sus pares al compartir las propuestas? ¿Cómo resuelve los conflictos que se presentan ante diferencias de opiniones?
- ¿Reproduce sonidos, manipulando instrumentos para realizar ideas musicales con distintos medios y soportes analógicos convencionales (la voz, instrumentos, cotidiáfonos) y digitales?
- ¿Escucha músicas variadas en períodos de tiempo sostenidos y en distintos formatos?
- ¿Cómo es su participación en actividades musicales de creación e improvisación?
- ¿Utiliza dispositivos tecnológicos que permitan grabar, reproducir y expresar sonidos pregrabados o grabados, e ideas musicales que incluyan el entorno sonoro?

Es importante partir de la convicción de que todos los niños pueden desarrollarse musicalmente, a través de la participación activa en situaciones de aprendizaje, y que cada uno realizará un recorrido distinto.

A la hora de evaluar, es preciso reconocer que los aprendizajes logrados están vinculados a los distintos puntos de partida y procesos de los niños, tanto como a las estrategias didácticas diversificadas. Si partimos de que la escuela debe promover el incremento de las posibilidades de cada niño con la certeza de que todos pueden desarrollarlas a través de su participación activa en situaciones de aprendizaje, es precisamente ese recorrido único e individual el que debe exponerse a evaluación. Es fundamental tener en cuenta el proceso realizado, las características individuales, atendiendo a la diversidad.



## Bibliografía

- Akoschky, J. (2020). *Experiencias musicales en el Nivel Inicial. Varios temas, varias voces*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Akoschky, J., Alsina P., Díaz M. y Giráldez A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*, Barcelona, Graó.
- Akoschky, J. (2004). La exploración sonora en la Educación Musical, en la revista *Punto de Partida*, año 1, N.º 1. Provincia de Buenos Aires. Editora del Sur.
- Akoschky, J. (1988). *Cotidífonos, Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires. Ricordi.
- Brailovsky, D. (2020). *Mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Gainza, V. H. (2002). *Pedagogía Musical*. Buenos Aires. Lumen.
- Fleitas, M. (2013), *Crianza y Arte*. Buenos Aires. Grijalbo.
- Roux, H. y Gurevich, A. (2023). *Aportes para pensar la Educación Artística en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos.
- Longo, A., (2013). *Las canciones de la abuela*. Buenos Aires. Kumquat.
- Los Musiqueros y Malvicini, K. (2018). *Los Musiqueros. Música y Palabras, un recorrido a 24 voces*. Buenos Aires. Música Nuestra Ediciones.
- Lurá, A. y Usandivaras, T. (2010). *¿De quién es la música? Experiencias y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires. Ediciones Colihue.
- Mairet, S. y Malvicini de Benini, K. (2012). *Didáctica de la música en el Nivel Inicial*. Buenos Aires. Bonum.
- Malbrán, S. (1994). *El aprendizaje musical de los niños pequeños - Una propuesta para maestros de jardín y primer ciclo*. Buenos Aires. Ediciones Pac.
- Malvicini de Benini, K. y Vivanco, P. (2022). *Imprevistos en la clase de música*. Buenos Aires. Noveduc.
- Mizrahi, F., Fernández, G. y Longhi L. (2012). *El tango es puro cuento*. Buenos Aires. Abrazos.
- Murtagh, M. (2013). *Palmas, palmitas. Sugerencias para la estimulación musical del bebé y el niño pequeño*. La Plata.
- Origlio, F., Bianchi, L., Porstein, A. y Zaina, A. (2008). *Arte desde la cuna, de 0 a 3 años*. Buenos Aires. Nazhira.
- Origlio, F. (1999). *Los bebés y la música. La enseñanza musical con niños de 0 a 2 años*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Pitluk, L. (2021). *Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el jardín maternal*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Romero, C. (2013). *La murga porteña, historia de un viaje colectivo*. Buenos Aires. Ediciones Ciccus.

Sánchez, E. (2001). *Tiempo de Rondas*. Mendoza. Laberinto Sur.

Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (2021). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. España. Metas Educativas. OEI.

Singer, L. (2019). *Espacios y territorios de aprendizaje. Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Santa Cruz, E. (2019). *Objetos lúdicos mediadores de ternura*. Buenos Aires. Noveduc.

Vivanco, P. (1994). *La música está conmigo*. Buenos Aires. Guadalupe.

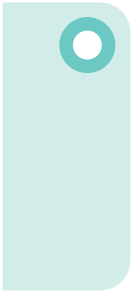
Juego!



## Juego y el desarrollo de las capacidades

Para los niños, el juego es una forma de aproximarse al mundo y pensar sobre él; de poner a prueba ideas, emociones e iniciativas, y experimentar con ellas. A través del juego, se construyen significados sobre la realidad, permitiendo su integración en la cultura de manera significativa. Constituye una actividad fundamental y un derecho. Este fenómeno social y cultural se manifiesta desde el nacimiento, acompañando el crecimiento tanto individual como colectivo. El juego está centrado en el placer y permite a los niños explorar y descubrir, desplegar su iniciativa e imaginación, y adquirir progresivamente dominio sobre sí mismos, los demás y el entorno que los rodea.

Brinda alegría y bienestar, facilitando la exploración, la toma de decisiones y la búsqueda de respuestas a su curiosidad. La imaginación es inherente a todos los juegos y posibilita crear mundos, personajes y situaciones, enriqueciendo las experiencias, la interacción y favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales.



En el ámbito educativo, las antiguas discusiones entre “jugar por jugar” y “jugar para” han sido superadas, dando paso a la búsqueda de nuevas formas de pensar la presencia protagónica del juego en las salas y superando esa falsa dualidad. En su relación con la enseñanza, el juego se define como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, corporal y social.

Por lo tanto, en el Nivel Inicial ocupa un lugar central en la enseñanza y resulta esencial garantizar su presencia. Como patrimonio de la infancia, es prioritario que los docentes diseñen propuestas que amplíen y enriquezcan sus repertorios lúdicos, brindándoles acceso a experiencias de juego a las que no acceden en sus contextos cotidianos o extraescolares. De este modo, se promueve el cumplimiento del derecho al juego en todas sus formas, asegurando un ambiente educativo donde los niños puedan crecer, aprender y expresarse libremente a través de esta actividad constitutiva.

En relación con el desarrollo de capacidades, lo lúdico favorece en los niños la necesidad de intercambiar ideas y participar en la construcción de los relatos, reglas, acuerdos, entre otros, favoreciendo la *comunicación*. Brinda valiosas oportunidades para establecer diálogos o registros posteriores, tanto individuales como grupales, sobre lo vivido. Esto permite retomar y evaluar lo acontecido, dando espacio para que los niños expresen en palabras sus acciones, promoviendo la escucha atenta de opiniones, reflexiones, acuerdos y discrepancias. Estos intercambios son fundamentales para desarrollar el *pensamiento reflexivo* y requieren un clima de respeto y escucha activa.

Asimismo, las situaciones lúdicas brindan oportunidades para que los niños organicen, anticipen, preparen materiales y adecuen espacios. Además, les permiten establecer acuerdos con sus compañeros, inventar o modificar reglas, desempeñarse con confianza en distintos tipos de juegos y elegir aquellos que son más afines a sus preferencias, fomentando así una creciente *autonomía para aprender*. Estas experiencias propician el desarrollo del *compromiso* y la *colaboración*, a través de la escucha activa de las ideas de los otros y el establecimiento de acuerdos para alcanzar objetivos comunes. También promueven actitudes de respeto y consideración hacia los demás, durante el desarrollo de los juegos.

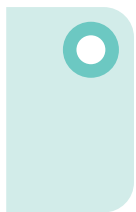
Finalmente, los jugadores exploran distintas combinaciones, aprenden nuevas formas de jugar y *resuelven problemas* que se presentan para alcanzar los objetivos del juego, a partir de la transformación de objetos y materiales, de la interpretación de las reglas establecidas y de la recuperación de conocimientos previos que enriquecen cada rol asumido.

Los contenidos de este eje se organizan a partir de los siguientes juegos: **Juegos con objetos y de construcción**, **Juegos dramáticos** y **Juegos con reglas convencionales**; dentro de estos últimos, se incluyen los juegos tradicionales, de mesa y corporales.

Los **Juegos con objetos y de construcción** permiten a los niños descubrir las características de los materiales, explorar las transformaciones que pueden generarse al manipularlos, crear juegos y posibles dramatizaciones, como también formular preguntas que luego orienten sus construcciones. Asimismo, invitan a explorar y resolver distintos problemas que surgen de sus acciones, las reacciones de los objetos y las observaciones que realizan en el proceso.

Los juegos con objetos abarcan juguetes figurativos y no figurativos. Los primeros representan elementos de la vida cotidiana, como muñecos, utensilios, autos y demás objetos culturales. Estos últimos dependen del diseño específico del objeto y requieren que el jugador posea cierto nivel de dominio, así como una explicación por parte del docente o de jugadores experimentados para entender su uso: barriletes, trompos, entre otros. Estos juegos también enriquecen el acervo cultural de los niños, ya que muchos de ellos han sido transmitidos de generación en generación.

Por otro lado, los no figurativos son aquellos cuya forma no representa nada en particular, pero dentro del juego ofrecen la posibilidad de cambiar de forma, intencionalidad y significado; cajas, telas, papeles diversos, recipientes variados, piedras, recortes de madera, entre otros. Su presencia permite a los niños desplegar la imaginación, transformándolos en lo que deseen.



Un objeto, como una caja, puede convertirse en un juguete cuando se utiliza para jugar, aunque no haya sido diseñado ni fabricado con ese propósito. Por otro lado, existen objetos específicamente creados como juguetes, aunque eso no garantiza que siempre sean utilizados por los niños para jugar.

Estos juguetes pueden ser productos de una fabricación artesanal, realizada en el ámbito familiar o comunitario, o de una producción industrial, generalmente destinados a la venta en comercios.

Por su parte, el juego de construcción invita a los niños a crear objetos y escenarios, lo que facilita la expresión del juego simbólico. En estas actividades, suelen nombrar sus creaciones de distintas formas, según los intereses y objetivos que tengan en el juego. Para ello, utilizan una variedad de objetos que seleccionan por sí mismos o que el docente les ofrece. Estos juegos requieren la coordinación de movimientos precisos, lo que contribuye al desarrollo de habilidades relacionadas con la percepción espacial, como la altura, el volumen, el peso, y el equilibrio. A su vez, estas experiencias no solo benefician el desarrollo corporal, sino también el cognitivo, al presentar desafíos vinculados con la manipulación de materiales. Además, favorecen la creatividad y la imaginación, permitiendo a los niños explorar y experimentar sus diversas posibilidades.

Los **Juegos dramáticos** hacen foco en la capacidad simbólica de los niños. Les permiten imaginar y representar objetos, situaciones ficcionales y de la vida cotidiana. Al simbolizar, los niños pueden pensar sobre las cosas, las personas y sus características; recordarlas y hablar de ellas sin necesidad de tenerlas físicamente delante. Este tipo de pensamiento facilita el aprendizaje no solo a través de la experiencia directa, sino también mediante la creación de imágenes y representaciones; allí radica la centralidad y la importancia de su desarrollo. En el proceso de “jugar como si”, se pueden identificar varias etapas, alcanzando su máximo potencial cuando los niños asumen roles de personajes imaginarios y/o de diferentes actores sociales. De esta manera, exploran significados a través de un guion dramático que ellos mismos crean y mantienen durante el juego. De allí su importancia en el desarrollo cognitivo.

Los **Juegos con reglas convencionales** incluyen los juegos de mesa, los juegos tradicionales y los juegos corporales. Requieren la enseñanza de las instrucciones que los distinguen y les dan identidad. Pueden ser inherentes al propio juego, como el ajedrez, el dominó, entre otros, o creadas por los propios jugadores, como ocurre en la mancha y sus variantes. Una vez iniciada la actividad, se mantienen, a menos que todos los jugadores decidan modificarlas. Las intervenciones pedagógicas deben ser sistemáticas para facilitar la comprensión de estas normas, respetando la individualidad de cada niño. A través de estos juegos, se desarrollan habilidades como anticipar estrategias, comprender y asimilar instrucciones, esperar el turno, tomar decisiones durante las jugadas y, en algunos casos, proponer modificaciones al juego.

Algunos juegos de mesa convocantes en esta etapa pueden ser los de memoria, de recorridos, las cartas, el dominó, los dados y las loterías tanto con material concreto como por medio de plataformas digitales. Suelen jugarse en pequeños grupos y favorecen la utilización del lenguaje para explicar, preguntar y describir las jugadas y las estrategias que se implementan. Estos requieren de materiales específicos que permiten distinguirlos entre sí y presentan un tipo de reglas o instrucciones sobre cómo jugar. En los juegos de cartas, por ejemplo, utilizar o no el comodín es una decisión de los jugadores. Una vez iniciado, estas reglas se sostienen, a menos que todos los jugadores decidan lo contrario. Conocerlas es el punto de partida desde el cual los niños realizan sucesivas aproximaciones que, muchas veces, involucran modos de jugar no tan convencionales. Estos modos forman parte del proceso complejo que implica aprender a jugarlos.



Los juegos tradicionales desempeñan un papel importante en el Nivel Inicial, ya que permiten ampliar y enriquecer el repertorio lúdico de los niños. Son juegos que tienen un gran valor cultural y que se han transmitido de generación en generación, en el contexto de las familias, en las veredas de los barrios, en los clubes.

En este contexto tienen un importante componente emocional, ya que permiten a los niños conectarse con sus raíces culturales y con las experiencias de generaciones pasadas.

A diferencia de los juegos de mesa, tienen reglas que son propias de los contextos sociales, culturales e históricos. Mientras algunos de ellos incluyen movimientos corporales, así como canciones o frases breves que se repiten en momentos específicos durante su desarrollo, otros implican el despliegue de habilidades corporales, como la mancha, el pato ñato, el sapo, entre otros. El ámbito escolar se convierte así en un lugar protegido y privilegiado para poder jugarlos, por eso es importante revalorizar su enseñanza.

Por último, los juegos corporales promueven aprendizajes vinculados con el desarrollo de la motricidad, permitiendo a los niños experimentar diversas acciones, como habilidades motoras de desplazamiento (correr, saltar, rodar, reptar, empujar, etc.), trepar, balanceos, equilibrios, apoyos, entre otras. Se destacan por su naturaleza dinámica y por implementarse en espacios diversos que incluyen el entorno natural. Al involucrar el cuerpo completo, ofrecen la oportunidad de poner a prueba destrezas adquiridas, explorar nuevos desafíos y fortalecer habilidades motrices. Además, contribuyen a enriquecer las experiencias grupales, fortaleciendo la interacción, la cooperación, el cuidado del propio cuerpo y del de los otros.

También se incluyen dentro de los juegos corporales aquellos que conjugan movimientos, rimas, poesías o microrrelatos, a veces acompañados de música; el juego de la cebolla, juguemos en el bosque, entre otros.

Muchos de estos juegos forman parte de “las prácticas corporales lúdicas” en las clases de Educación Física y se llevan a cabo a través de juegos individuales y/o grupales, como los juegos de persecución, de rondas, con sogas, el elástico, la carrera, entre otros.



► Juego y el desarrollo de las capacidades.



## Propósitos

- Promover el uso del juego como herramienta para explorar y expresar emociones, facilitando la comunicación de sentimientos y experiencias personales.
- Propiciar la exploración y el juego con objetos y materialidades que favorezcan el desarrollo de la percepción, la imaginación y la creatividad.
- Enriquecer el acervo lúdico y el intercambio entre pares y con la comunidad a partir de diversidad de juegos.
- Ofrecer espacios y tiempos de juego dentro y fuera de la sala a partir de propuestas que permitan a los niños resolver los desafíos individualmente, en parejas, en pequeños grupos y en grupo total.
- Favorecer el proceso de construcción y aceptación de las reglas de juego.
- Brindar propuestas variadas que permitan construir y asumir diferentes roles en los juegos.
- Ofrecer propuestas que alternen juegos iniciados por el docente con juegos organizados por los niños.
- Promover situaciones donde puedan elegir a qué, cómo y con quién jugar a partir de intereses y/o afinidades, con material concreto y/o plataformas digitales.
- Favorecer el reconocimiento de estereotipos en los juegos y juguetes.
- Propiciar espacios de juegos que incluyan la participación de las familias, para revalorizarlo como elemento constitutivo del desarrollo infantil.



# Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                            | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conversar sobre sus juegos (preferencias, dificultades, y logros) con pares y personas adultas conocidas.</li> <li>▪ Plantear preguntas, sugerencias y comentarios sobre las formas en que desplegaron el juego, ya sea de manera verbal o gráfica.</li> <li>▪ Dar indicaciones y describir pasos a seguir con el fin de explicar las reglas de un juego.</li> <li>▪ Reconocer, escuchar y expresar ideas, sentimientos y emociones vinculadas al juego.</li> <li>▪ Ampliar el vocabulario a partir de las diversas situaciones de juego.</li> </ul>                                                                               |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexionar acerca de su participación y toma de decisiones en el desarrollo de los juegos individuales, en parejas y grupales.</li> <li>▪ Utilizar diversidad de objetos y materiales que permitan experimentar y explorar diferentes perspectivas.</li> <li>▪ Participar en la construcción de acuerdos colectivos en las propuestas lúdicas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elegir, sugerir y modificar juegos propuestos por docentes o por pares manifestando sus gustos y preferencias.</li> <li>▪ Desarrollar su capacidad de imaginación e invención organizando materiales y/o espacios para jugar.</li> <li>▪ Asumir roles y responsabilidades en los juegos de manera progresiva.</li> <li>▪ Identificar cuándo necesita ayuda y solicitarla.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>COMPROMISO Y COLABORACIÓN</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar en la construcción de acuerdos, reglas, intercambiar objetos y materiales, brindar ayuda a sus pares cuando lo soliciten.</li> <li>▪ Compartir estrategias de resolución y negociación que enriquezcan su juego y el de sus compañeros.</li> <li>▪ Participar de la organización de la sala antes, durante y al finalizar el juego.</li> <li>▪ Construir acuerdos para el cuidado de los materiales, juegos y juguetes entendiéndolos como un bien común.</li> <li>▪ Aprender a respetar los turnos, aceptar el resultado de los juegos y desarrollar progresivamente actitudes positivas en la competencia.</li> </ul> |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recuperar los saberes que contribuyan a enriquecer las acciones propias del rol asumido durante el juego.</li> <li>▪ Mantener la actitud lúdica ante un desafío explorando diferentes posibilidades para encontrar varias soluciones.</li> <li>▪ Establecer conexiones entre las instrucciones del juego y las formas en que se puede llevar a cabo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                    |

# Contenidos

## > Juegos con objetos y de construcción

- Características de los objetos (formas, texturas, tamaños, pesos) y su utilidad para componer estructuras.
- Manipulación intencional de los materiales para la creación de diversos objetos y escenarios en función de los objetivos y/o necesidades.
- Planificación de un producto final resolviendo los desafíos que proponen los objetos.
- Interacción con compañeros de juego, con el objetivo de dar indicaciones, describir los pasos a seguir en la construcción o explicar cómo se resolvieron los problemas.
- Construcciones que integren la combinación de objetos y el juego simbólico.
- Invención y producción de juguetes a partir de materiales reciclados.

## > Juegos dramáticos

- Asumir e interpretar roles de la vida cotidiana y ficcionales a través de juegos teatrales, títeres y en pequeños escenarios.
- Creación de relatos, diálogos y/o escenas ficcionales como soportes para el desarrollo del juego dramático.
- Exploración de roles y personajes de la vida cotidiana y ficcionales a partir de diversas fuentes de información.
- Organización del juego dramático en parejas, pequeños grupos y/o en grupo total.
- Selección y organización del espacio, materiales, objetos y elementos para construir escenarios dramáticos.

## > Juegos con reglas convencionales

### Juegos de mesa

- Reglas de los juegos: su razón de ser y objetivo, las posibilidades de crear nuevas reglas y/o modificarlas.
- Respeto por las reglas del juego y los acuerdos alcanzados.
- Elaboración de preguntas y sugerencias sobre los modos de jugar. Reflexiones y comentarios posteriores al juego.
- Estrategias de resolución que enriquecen el propio juego y el de los compañeros.
- Comunicación de pasos a seguir y reglas del juego.
- Turnos de juego, aceptación de los resultados, el ganar y el perder.

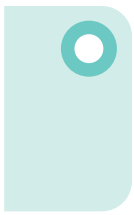
### Juegos tradicionales

- Juegos del acervo cultural de la comunidad.
- Variaciones y versiones de los juegos tradicionales.
- Roles interdependientes, opuestos y cooperativos.
- Ampliación de los saberes culturales implicados en los juegos tradicionales de la comunidad y de otros contextos.

### Juegos corporales

- Empleo de habilidades motoras para el despliegue de los juegos.
- Exploración de diferentes posibilidades de movimiento y desafíos corporales en relación con el uso de los espacios y los objetos que forman parte del juego.
- Utilización de estrategias individuales y/o grupales para resolver desafíos motores.

## Orientaciones para la enseñanza



Para que el juego suceda y garantizar su presencia cotidiana, es esencial tener en cuenta la preparación adecuada de los espacios, la disposición de los materiales, el tiempo y los agrupamientos, de modo que los niños puedan ser protagonistas y aprender jugando.

El juego debe favorecer la interacción, el diálogo y el trabajo cooperativo. Para lograrlo, es necesario incluirlo de manera intencional y sistemática en la planificación, con propuestas desafiantes que incluyan los diversos tipos.

En las experiencias lúdicas resulta clave respetar y acompañar los tiempos individuales de cada niño. Esto les permite, de manera gradual, asumir roles, sostenerlos en el tiempo, imaginar diálogos y crear escenarios colaborativos con sus compañeros. Además, favorece la exploración y la apropiación progresiva, tanto de las características de los materiales como de las reglas de los juegos.

El docente puede intervenir mediante preguntas, sugerencias y participando activamente en el juego asumiendo un rol, sin perder su lugar de observador de la dinámica. Esto le permitirá dar continuidad a la narrativa lúdica que pueda surgir por parte de los niños, así como problematizar o enriquecer la propuesta. La repetición del mismo juego favorece un conocimiento más profundo del entorno, los materiales y sus posibilidades, lo que a su vez genera confianza en los aprendizajes adquiridos y facilita enfrentar nuevos desafíos para enriquecerlo. De este modo, tanto los niños como el docente pueden realizar los ajustes necesarios para potenciar la experiencia lúdica.

La observación sistemática del juego por parte del docente constituye otro modo de intervención intencional, ya que ofrece información valiosa sobre las acciones de los niños. Esta proporciona una comprensión profunda de los saberes relacionados con los contenidos propuestos, así como de los intereses, necesidades e inquietudes que emergen durante su desarrollo.

A través de este proceso, el docente puede comprender mejor los modos de pensar y de relacionarse de los niños, con el fin de acompañarlos cuando sea necesario, a través de una pregunta, una mirada o un gesto oportuno. De esta manera, se podrán evaluar tanto los logros como las necesidades de apoyo, asegurando un acompañamiento adecuado.

Poder observar el modo en que los niños organizan sus juegos, cómo juegan, con quiénes, qué materiales eligen y cuáles son sus preferencias permite conocer mejor a cada uno de ellos y enriquecer las propuestas pedagógicas.

En este contexto, es importante que el docente observe los diferentes momentos de juego y registre los comentarios, ideas y reflexiones surgidos mientras se juega, como también que intervenga cuando sea necesario, atendiendo a sus indagaciones y alentándolos en la búsqueda de las respuestas.

Los diferentes tipos de registros (anotaciones, fotografías, audios, videos) podrán servir para reconstruir con los niños a qué jugaron y cómo lo hicieron. También pueden formar parte de los informes pedagógicos de cada niño para favorecer en las familias el reconocimiento de los avances y los logros en el proceso del aprendizaje.

Al momento de cierre de cada propuesta, para no interferir o interrumpir lo que allí está sucediendo, se podrán ofrecer espacios de intercambio sobre el reto que presentaron, los desafíos que surgieron y los modos de resolución. Puede suceder que los propios jugadores soliciten apoyo durante el transcurso del juego. De este modo, se crea un entorno que enriquece la experiencia del

juego, permitiendo a los niños aprender a través de la participación activa y la colaboración durante el desarrollo del juego.

Esta instancia es una oportunidad clave para proponer nuevos desafíos en los juegos posteriores. Es una invitación a cada uno de los niños a escuchar a los demás, a expresar sus ideas e intenciones, intercambiar opiniones, valorar lo realizado y reflexionar sobre lo aprendido.



En la planificación es primordial que el juego se incorpore en las diversas estructuras didácticas, como proyectos, secuencias, itinerarios o unidades didácticas. Para ello, el docente selecciona los juegos, los contenidos y objetivos de acuerdo con la intencionalidad pedagógica.

Por ejemplo, en unidades didácticas como “La Biblioteca del Barrio” o “El Circo”, entre otras, el docente y los niños pueden decidir qué aspectos dramatizar para enriquecer y profundizar la indagación de ese recorte. De manera conjunta, preparar y elegir los materiales necesarios, organizar el espacio, y asignar los roles o personajes para el despliegue del juego. De este modo, se propicia un entorno que enriquece la experiencia del juego, permitiendo a los niños aprender a través de la participación activa y la colaboración.

En los juegos con objetos y de construcción, es importante ofrecer una amplia variedad de materiales que inviten a los niños a explorar sus propiedades físicas. La calidad de estos es fundamental, ya que enriquece las experiencias sensoriales y favorece el desarrollo del lenguaje. Una selección diversa, que incluya telas de diferentes texturas, colores, brillos, densidades y tamaños; piezas de madera con distintas formas, tonos, aromas y dimensiones; así como papeles lisos, estampados, translúcidos, rígidos o frágiles, expande el mundo perceptivo de los niños y despierta en ellos la necesidad de nombrar y comunicar sus descubrimientos.

La cuidadosa elección de estos objetos por parte del docente resulta clave para favorecer la creatividad y la expresión. Lo mismo sucede con los juguetes que se proporcionan, ya que son más que simples herramientas de juego; son símbolos y representaciones culturales que reflejan valores que son proyectados en ellos. Por esta razón, resulta importante reflexionar, especialmente en las instituciones educativas, sobre los juguetes y objetos que se ofrecen ¿Qué valores se quieren transmitir? ¿Qué visión del mundo se busca comunicar a través de ellos? Estos y otros interrogantes deben orientar la selección de materiales y juguetes, ya que juegan un papel crucial en el desarrollo infantil y en la forma en que los niños comprenden la realidad que los rodea.

Debido a que los juegos con objetos ofrecen a los niños la oportunidad de abordar diversos problemas y preguntas que surgen de sus interacciones, de las reacciones que estos provocan y de las diferentes observaciones que realizan, es importante que el docente proporcione el tiempo necesario para que puedan conocer y explorar las propiedades de los materiales. En consecuencia, reiterar la propuesta de juego les permitirá inventar nuevas formas de jugar.

Por ejemplo, en una propuesta lúdica con linternas y papel de colores, es crucial darles tiempo para descubrir cómo cambia la luz cuando se cubre la linterna con distintos filtros. Pueden observar cómo se mezclan los colores al superponer capas de papel y ver las figuras que se proyectan al recortar distintas formas. Además, es una oportunidad para experimentar qué sucede al mover la linterna a diferentes velocidades, creando efectos de luz en movimiento. Asimismo, pueden explorar cómo cambian las sombras y los colores al colocar los filtros en distintos ángulos frente a la luz.

Por otro lado, las cajas sensoriales también ofrecen una amplia gama de objetos con diversas texturas, colores, sonidos y aromas, que permiten a los niños explorar su entorno y abordar diversos

desafíos a través de sus sentidos. Manipular materiales suaves, como arena o agua, entre otros, puede resultar una experiencia relajante y placentera. Además, estas cajas pueden ser estímulos para fomentar la creación de historias y escenarios imaginarios, promoviendo la capacidad de representar, narrar e imaginar, facilitando la construcción de mundos simbólicos.

Es importante tener en cuenta que cada persona posee un perfil sensorial único, lo que influye en la forma en que percibe, interpreta y responde a los estímulos. Por lo tanto, comprender estas diferencias es fundamental, especialmente en contextos educativos, ya que permite adaptar estrategias pedagógicas a las necesidades sensoriales específicas de cada niño, facilitando así su aprendizaje y desarrollo integral.

En los juegos de construcción, los objetos se utilizan para armar escenarios. Con este objetivo, los niños no solo deben disponer de los materiales para construir; también necesitan contar con ideas, imágenes (modelos) sobre la base de las cuales construir aquello que quieren representar. Es decir que, para construir, los niños necesitan imágenes mentales o brindadas por el docente de materiales, objetos, elementos que resulten apropiados para poner en acto sus ideas.



**El juego de construcción siempre materializa la imaginación. Los objetos utilizados en los juegos de construcción deben reunir ciertas características que fomenten la creatividad, el desarrollo cognitivo y de la motricidad, así como la interacción entre los niños.**

Algunas de las principales características incluyen:

- **Diversidad de formas y tamaños:** los bloques y piezas deben ofrecer diferentes formas (cuadrados, rectángulos, cilindros, triángulos) y tamaños para que los niños puedan experimentar con distintas configuraciones y estructuras, desarrollando su imaginación y habilidades espaciales.
- **Textura y peso variados:** incorporar materiales con diferentes texturas (lisa, rugosa) y pesos favorece el desarrollo sensorial, permitiendo que exploren nuevas sensaciones táctiles.
- **Flexibilidad y rigidez:** combinar piezas flexibles (como tubos de plástico o goma) con piezas rígidas (como bloques de madera) amplía las posibilidades de construcción, incentivándolos a resolver problemas y a pensar creativamente.
- **Modularidad:** los materiales modulares, como bloques encajables o piezas magnéticas, permiten que los niños creen estructuras más complejas, explorando las relaciones entre las partes y cómo interactúan entre sí.
- **Resistencia y seguridad:** los materiales deben ser resistentes para soportar múltiples manipulaciones sin romperse fácilmente, y seguros para los niños, con bordes redondeados y materiales no tóxicos que eviten riesgos de daño o lesiones.
- **Colores diversos:** los colores vivos, variados, dispuestos en combinaciones armoniosas, atraen la atención de los niños y los ayudan a distinguir las piezas, promoviendo también el desarrollo del reconocimiento visual y la creatividad.
- **Posibilidad de combinación:** es ideal que los materiales de construcción se puedan combinar con otros juegos o elementos (como figuras, muñecos, accesorios, entre otros), ampliando así las opciones de juego simbólico y su narrativa.

Este tipo de juego depende tanto de las ideas de los niños en su proceso creativo, como de la consigna planteada por el docente que puede estar manifiesta desde la oferta de materiales disponibles para construir.

En la implementación de territorios como una posible forma de organizar la enseñanza, los niños son invitados a explorar y jugar en diversos espacios. Pueden destinarse áreas específicas para juegos con objetos, y de construcción, ambientadas de manera que inspiren y motiven a manipular, construir, transformar y crear. De esta manera, se fomenta la cooperación entre los niños al trabajar juntos hacia un objetivo compartido y, al mismo tiempo, les permite desarrollar distintas estrategias en sus construcciones. En este espacio, se pueden ofrecer materiales no estructurados y variados: metal, madera, PVC, cartón; elementos de plomería, como codos, uniones, tubos flexibles; arandelas, tornillos, rejillas metálicas, carreteles, discos compactos en desuso, piezas de goma, entre otros.

El juego dramático en muchas ocasiones lleva a pensar que los niños pueden asumir diversos roles de manera natural más allá de los que responden a la vida del hogar, como madre, padre, hijos; o de ocupaciones cotidianas o profesionales, como docentes, plomeros, comerciantes, médicos, peluqueros, entre otros. Sin embargo, jugar representando estos papeles no es una tarea sencilla. Para que puedan pasar de una situación real a una situación imaginada, los niños necesitan conocer las características de esa situación y los aspectos específicos que definen cada rol. Por ello, el docente puede dotar de sentido el juego facilitando el mapa del territorio en el que se inscribe la situación imaginada y sobre el que los niños van a jugar.

Es decir, enriquecer la experiencia, acercándoles mayor información sobre las escenas sociales representadas (ficticias o cotidianas), los atributos propios del desempeño del rol y las características que este tiene. Asimismo, mediante intervenciones o preguntas, puede recuperar aquellos saberes reconocidos y fantasías valoradas que los niños conocen a través de los medios de comunicación. “¿Cuáles son los superpoderes de x personaje?”, “¿cuáles son las características del villano?”, “¿qué hace un pirata y en qué se diferencia de un marinero?”, “¿quiénes pueden trabajar de taxistas?”, “¿qué diferencia hay entre alguien que cose y alguien que diseña?”, “¿cómo se entrena un astronauta y qué hace una vez que está en la nave espacial?”, “¿qué hace que un robot sea especial y qué puede hacer?”.

También es importante destacar que en los juegos de dramatización es posible que los niños incorporen personajes de películas, dibujos animados y cuentos que les interesan, asumiendo sus roles y recreando sus vivencias para construir una versión propia.

Otra propuesta valiosa es el *juego centralizador*, que se organiza con el grupo total. Este puede desplegarse a partir de temáticas que surjan por parte de los niños o ser propuestos por el docente; *la calesita de la plaza, los castillos, la pizzería del barrio, un paseo en subte* u otros que surjan pueden transformar la sala en un escenario que sostiene el tema. Para ello, junto a los niños, se organiza el espacio, se seleccionan o elaboran previamente los materiales, se asignan los roles y se acuerda el período de tiempo que cada participante asumirá el rol. Las escenas se van complejizando según los escenarios dramatizados, los diálogos y conflictos que surjan entre los niños, y las intervenciones que el docente realice.

A su vez, se pueden proporcionar diferentes fuentes de información para enriquecer y complejizar el juego centralizador, observar imágenes de revistas, cuentos, enciclopedias, para que los niños puedan comparar vestimentas, viviendas, estilos de vida, actividades sociales y culturales, y así tomar decisiones, en forma conjunta, acerca de qué dramatizar de las escenas observadas. Además, pueden explorar obras de arte, fragmentos de películas de distintas épocas, escuchar poesías y canciones o músicas de diferentes géneros para enriquecer el despliegue de los juegos y la imaginación.

La incorporación de “minimundos” o escenarios en miniatura es una propuesta lúdica valiosa que enriquece el juego dramático desde un formato diferente. Estos espacios, creados con materiales naturales y elementos desestructurados junto a objetos cargados de simbolismo (personajes, animales, medios de transportes, entre otros), invitan a explorar escenarios imaginarios en un entorno reducido, favoreciendo el desarrollo de la creatividad y la imaginación. La selección de materiales y temáticas debe estar abocada tanto a la observación de los intereses y necesidades de los niños como a la intencionalidad pedagógica, integrándose en la planificación docente. Por ejemplo, se pueden ofrecer y/o construir junto a los niños minimundos a partir de cuentos tradicionales que forman parte de un itinerario literario. Los minimundos también pueden inspirarse en canciones, poesías o expresiones artísticas, entre otros, y aunque en un primer momento puedan ser presentados por el docente, es esencial motivar y acompañar a los niños a que puedan construir sus propios escenarios.



Así, el juego dramático se enriquece con las experiencias acumuladas de los niños, siendo fundamental la combinación de diferentes escenarios y dinámicas. Cuanto mayor es la diversidad de vivencias y fuentes de información que exploran, mayores serán las oportunidades de imaginar situaciones novedosas, personajes variados, y acciones, así como diálogos y tramas para ser interpretadas. Esta riqueza de experiencias potencia su creatividad y fomenta un repertorio amplio y dinámico para el juego.

En este contexto, el docente también puede ofrecer juegos de dramatización con distintos tipos de títeres (de varilla, de media, de manoplas, de mate, animación con las manos, pies y objetos) que permiten a los niños dar vida a personajes creados por ellos mismos. Se pueden organizar en pequeños grupos para diferenciarlos entre titiriteros y espectadores con la intencionalidad de fomentar la interacción y el trabajo en equipo. Se pueden inventar historias con los diversos personajes, recreando y transformando escenas inspiradas en cuentos, poesías, obras de arte, entre otras, explorando las características de cada personaje. Además, se pueden construir sencillos retablos (usando mesas al revés, telas, o cajas de cartón) para que los niños representen sus propias obras y desarrollen su creatividad.

Dentro de los juegos con reglas convencionales se encuentran los juegos de mesa, los juegos tradicionales y los juegos corporales. En ellos, el docente explica las reglas y da tiempo para su paulatina apropiación, que resulta necesaria para arribar a su comprensión como convención a la que es imprescindible ajustarse. El dominio de la regla se construye en las sucesivas situaciones de juego con otros; por lo tanto, será importante explicarlas en reiteradas oportunidades para acompañar a los niños y que aprendan mejor a jugar. Puede ser actuando como otro jugador y explicitando las decisiones que toma, preguntando lo que está sucediendo, aclarando las dudas o jugando por otro cuando este no sabe cómo continuar.


Los juegos de mesa que involucran elementos como cartas, dados, fichas y tableros son una oportunidad para que los niños expliquen a sus compañeros sus jugadas o describan sus decisiones. Esto colabora para enriquecer su vocabulario y potenciar sus habilidades comunicativas. Se incluyen aquí también los juegos matemáticos que fomentan habilidades para el conteo y la comprensión de conceptos numéricos. El docente dentro de un “proyecto de juegos matemáticos” puede llevar a cabo un taller basado en la confección de “juegos de tableros”, en pequeños grupos, en donde los niños deban acordar cuáles son los elementos que utilizarán, su diseño, temáticas, reglas, entre otros.

En los juegos de mesa, la participación del docente como jugador cumple un rol esencial, ya que su forma de jugar se convierte en una referencia para quienes están aprendiendo la estructura de los distintos juegos. Al involucrarse, emplea estrategias como pensar en voz alta, hacer preguntas, mostrar, señalar, comparar o explicar, promoviendo en los niños tanto la participación como el uso del lenguaje. Estas acciones favorecen la comprensión de las reglas y la dinámica del juego, además de extender progresivamente el tiempo dedicado a la actividad.

Por ejemplo, en un juego de memoria con tarjetas, el docente puede verbalizar su razonamiento diciendo: “Voy a dar vuelta esta tarjeta porque recuerdo haber visto un dibujo similar antes”. También puede invitar a los niños a pensar en voz alta, preguntándoles: “¿Dónde creés que estaba la tarjeta con el sol? ¿Por qué la elegiste?”, entre otras. De esta forma, no solo enseña las reglas del juego, sino que también favorece el desarrollo de la comunicación y la atención, fomentando un aprendizaje activo y participativo.

En un juego de recorrido con un tablero y dados, ya sea con material concreto o en una plataforma virtual, el docente puede modelar su pensamiento diciendo: “Si saco un número alto, puedo avanzar más rápido; pero si saco un número bajo, tal vez no logre avanzar mucho”. Además, puede plantear preguntas abiertas como: “¿Qué camino te conviene tomar para llegar más rápido a la meta?” o “¿Qué pasa si caés en esta casilla? ¿Qué decisión tomarías?”, entre otras. De este modo, el docente no solo enseña las reglas del juego, sino que también impulsa el pensamiento estratégico, la anticipación de resultados y la toma de decisiones, promoviendo la participación activa y el uso del lenguaje en situaciones lúdicas.

Otro ejemplo de juegos de mesa con cartas puede ser un juego de clasificación y emparejamiento. Aquí los niños reciben cartas con imágenes de diferentes categorías, como animales, alimentos, vehículos, entre otras. El objetivo es agruparlas según sus características comunes. Durante su desarrollo, el docente puede formular preguntas para guiar y enriquecer la actividad: “¿Qué cartas creés que pertenecen a la misma familia? ¿Por qué?”; “¿Qué tienen en común?, ¿qué las hace diferentes?”; “¿Dónde colocarías esta carta?, ¿cuál es la razón para ponerla en ese grupo?”, entre otras.

 En los juegos tradicionales, es necesario enseñar rondas; “El lobo está”, “La farolera”, “La señora de los faroles”, “Un elefante...”, así como la mancha, la escondida, el gallito ciego, la rayuela, entre otros. Para ello, el docente debe contar con un amplio repertorio de juegos tradicionales, conocer y saber cómo se juegan, de modo que pueda ofrecerlos en diversas situaciones.

También puede incorporarlos en el momento de juego libre en el patio, animándose a jugar y a enseñarlos. No es necesario que participen todos los niños al mismo tiempo; pueden ser presentados en pequeños grupos y, a medida que los aprenden, extenderse al resto. De esta manera, la disponibilidad del docente para jugar, enseñar y participar durante los momentos de patio es el único requisito necesario.

Es importante invitar a las familias a compartir estos espacios lúdicos dentro de la institución, contribuyendo a enriquecer el acervo cultural y ampliando el repertorio de juegos actuales y tradicionales en las salas. Estos últimos juegos reflejan aspectos históricos y socioculturales que permiten comprender mejor tanto la historia como la cultura de los pueblos. Se puede solicitar la participación de las familias para incorporar juegos tradicionales como la rayuela, el tejo, entre otros, transformando patios y demás espacios de la escuela en lugares accesibles donde los niños puedan jugarlos. Asimismo, organizar talleres para familias o abuelos, centrados en la fabricación artesanal de una variedad de juegos, ya sea en relación con el cuaderno viajero o para elaborar un fichero de juegos tradicionales y actuales.

Conocer los juegos que se juegan actualmente en las familias resulta fundamental, ya que permite integrar prácticas lúdicas contemporáneas con juegos tradicionales, creando un vínculo entre las generaciones y favoreciendo un aprendizaje significativo. Esta colaboración permite a los niños comprender mejor la historia y las raíces culturales de su comunidad.



En los juegos corporales, es relevante planificar propuestas didácticas con el objetivo de promover aprendizajes que enriquezcan, amplíen y profundicen las posibilidades motrices de los niños. Esto abarca la relación con su propio cuerpo, así como la interacción con sus pares, los materiales y el entorno que los rodea. Además, es esencial reconocer que cada niño enfrenta los desafíos motores de manera singular, abordándolos en momentos y formas diversas.

Para acompañar este proceso, resulta clave crear espacios de juego que inviten a la exploración de diversas habilidades y desafíos corporales: correr, saltar, trepar, lanzar y equilibrarse. También es importante ofrecer oportunidades para experimentar con ascensos, descensos, prácticas de emboque, entre otros. En estos entornos, el cuerpo se convierte tanto en objeto como en motor del juego, lo que permite a los niños descubrir sus capacidades, fortalecer sus habilidades y establecer relaciones comunicativas con sus pares en un contexto lúdico compartido. Los momentos de juego en el patio constituyen una gran oportunidad para poder enseñarlos. En este sentido, el docente puede ofrecer materiales simples y versátiles, como pelotas, aros, cuerdas, conos, entre otros, para que los niños los utilicen con el fin de crear sus propios juegos.

Asimismo, puede utilizar la narración de cuentos motores como un recurso valioso y motivador que despierta el interés de los niños por descubrir historias y personajes. Esta debe diseñarse para favorecer el despliegue corporal a través del relato, combinando elementos literarios y musicales con actividades motoras. De este modo, se invita a los niños a participar activamente en la historia, utilizando gestos, movimientos o acciones para imitar a los personajes o situaciones descritos en el cuento. También, las narraciones pueden incorporar elementos visuales, sonoros y táctiles que enriquecen la experiencia, fomentando la exploración y el descubrimiento. Al participar en las acciones del cuento, los niños desarrollan habilidades motoras gruesas —correr, reptar y saltar, entre otras—, así como habilidades motoras finas, al manipular diversos objetos.

En ocasiones, cuando el docente lo considere apropiado, se podrá coordinar y articular con el eje de Educación Física para enseñar juegos corporales de manera conjunta. En otras situaciones, será el propio docente quien decida incorporarlos en la práctica diaria de la sala. En ambos contextos, la intención pedagógica será lo que determine el enfoque y la manera de implementarlos, adaptándose a los objetivos específicos de cada eje.

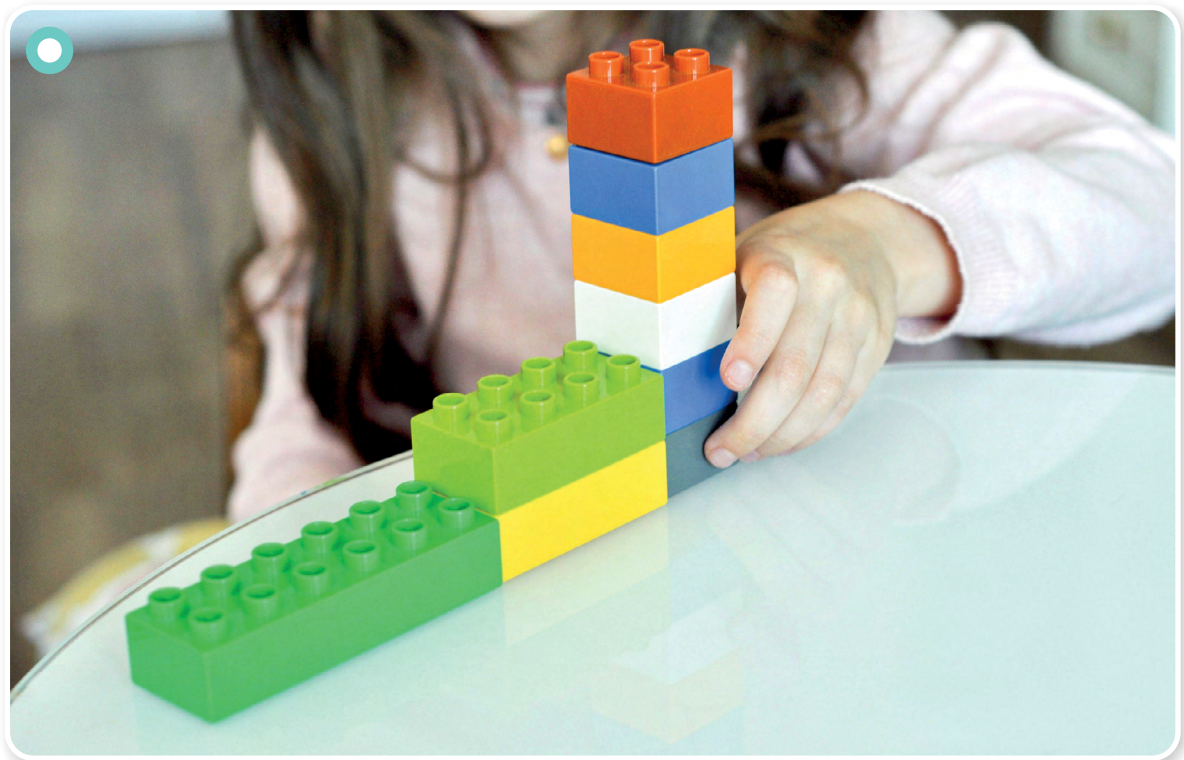
Otra posibilidad de organizar la enseñanza de los tipos de juegos es a partir de la multipropuesta. Con su implementación, se favorece la autonomía de los niños, se fomenta la interacción entre pares y permite al docente intervenir en aquellas actividades que representen un mayor desafío, proporcionando un acompañamiento más personalizado. Además, esta modalidad posibilita la planificación de juegos reglados, de construcción y dramáticos que ya hayan sido explorados por el grupo completo, pero que se desea profundizar y enriquecer en función de los objetivos específicos del docente.

Como el juego también puede surgir e imponerse en momentos no planificados durante la jornada y en variados espacios (sala, patios, pasillos u otros externos), es importante tener a disposición materiales diversos y polisémicos, además de recursos que enriquezcan estas experiencias.

Durante estos momentos de juego espontáneo, el docente tiene la oportunidad de observar y acompañar las iniciativas, intereses y desafíos que puedan surgir. Así, al prestar atención a estas dinámicas, puede identificar oportunidades para enriquecer y ampliar sus propuestas, adaptándose a las necesidades individuales y grupales. Por ejemplo, cuando los niños desarrollen un juego dramático en el patio sobre “brujas”, esta iniciativa podría convertirse en el punto de partida de una nueva planificación didáctica de Literatura. El docente, además, puede implementar estrategias de intervención que potencien estas experiencias, ofreciendo un repertorio lúdico variado como juegos de “Veo, veo”, “Teléfono descompuesto”, “La batalla del calentamiento”, juegos de palmas (como el “Antón Pirulero”), juegos de nunca acabar, juegos de descarte, entre otros.



Finalmente, si además de haber jugado en los diferentes sectores y de haber utilizado el juego como estrategia o modo de presentar y enseñar contenidos, los niños han ampliado sus posibilidades de juego y de participar en diferentes modos de jugar, se ha garantizado su derecho a jugar.



## Bibliografía

- Blanch, S.; Edo, M. y Rosera, A. M. (2017). *El juego en la primera infancia*. Barcelona. Octaedro.
- Calméls, D. (2023). *Jugar. Un estudio de las prácticas lúdicas*. Paidós.
- Calméls, D. (2018). *El juego corporal*. Buenos Aires. Paidós.
- Calméls, D. (2007). Ciclo de conferencias La Educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas. Buenos Aires.
- Cañeque, H. (1991). *Juego y vida*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*.
- Filidoro, N. (2021). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Paidós.
- García, A. (2017). *Acerca del jugar*. Villa Giardino. Adriana Mabel García.
- Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens: El libro de bolsillo. Historia*. Alianza Editorial/Emecé Editores.
- Kaczmarzyk, P. y Lucena, M. (2007). *El juego en el Nivel Inicial*. Dirección General Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Marín, I. (2023). *Jugar, crecer y aprender jugando*. Paidós.
- Rivero, I. (2011). *Lo lúdico en juegos motores con otros. Un estudio de casos en niños de 5 y 6 años de Río Cuarto*. Universidad Nacional de La Plata. Tesis Doctoral (Inédita).
- Pelegriñelli, D. (2010). *Diccionario de Juguetes Argentinos*. Argentina. El Juguete Ilustrador Editor.
- Rodulfo, R. (2020). *En el juego de los niños*. Paidós.
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- Valliño, G. (2017). *Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- Vela, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas, el juego infinito de crear*. Albuixech, España. Litera.
- Vela, P. (2023). *Piezas sueltas, el juego intangible*. Albuixech, España. Litera.



# Educación Sexual Integral

- CHARACTER
  - ROOSTER
  - HORSE
  - LION
  - ELEPHANT
- PLACES
  - THE CITY
  - FARM
  - PARK
- TITLE: THE ANIMAL

WEDNESDAY



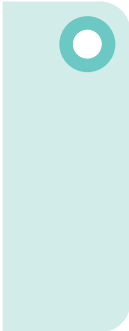
## Educación Sexual Integral y el desarrollo de las capacidades

El Nivel Inicial asume la responsabilidad de acompañar el proceso de crecimiento y desarrollo integral de los niños, que abarca también la dimensión de la sexualidad. Al ser el primer espacio de escolarización formal y participación ciudadana, este nivel establece las bases de una Educación Sexual Integral (ESI) que, de forma gradual y de manera continua, se desarrolla y enriquece a lo largo de toda la trayectoria educativa.

La Educación Sexual Integral se enmarca en la Ley Nacional 26.150/06 y en la Ley 2110/06 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta última establece los contenidos curriculares mínimos obligatorios, orientando tanto las decisiones institucionales adoptadas en el Nivel Inicial como las acciones específicas del rol docente, para asegurar una formación integral.

La propuesta pedagógica tiene en cuenta la etapa de desarrollo evolutivo de los niños, de acuerdo con los *Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI)* —Resolución 45/08—, y los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)* —Resolución 340/18—, ambos aprobados por el Consejo Federal de Educación.

La ESI se incluye de manera transversal en los diferentes ejes de experiencias y en el desarrollo de las capacidades.



A los efectos de visibilizar la transversalidad de la ESI y facilitar su implementación, se proponen, a modo de ejemplo, algunas articulaciones posibles. Es importante destacar que las mencionadas en algunos contenidos de los ejes de experiencias no son las únicas, y que existen diversas maneras de articular. Se espera que estas formas de articulación sean propuestas por los docentes mediante distintas estructuras didácticas y formatos pedagógicos.

Por otro lado, cabe destacar que la ESI contiene saberes específicos que requieren de un tratamiento particular cuando la transversalidad no es posible.

Además del abordaje transversal, se propone retomar situaciones cotidianas o que irrumpen y pueden ser transformadas en oportunidades pedagógicas que permitan trabajar los contenidos vinculados con ellas. La ESI también requiere un compromiso institucional entre docentes y equipos directivos, orientado a facilitar la implementación y adaptación al contexto social y cultural de cada comunidad educativa, integrándola al proyecto institucional. Asimismo, demanda la articulación con otras instituciones frente a situaciones complejas, como el abuso y otras formas de maltrato, que requieren de una participación intersectorial. Por último, incluye la comunicación fluida con las familias y/o adultos responsables, para presentar los marcos de referencia desde donde se aborda la ESI, acompañado de una mirada atenta y reflexiva sobre la organización de la vida escolar. Todas estas modalidades constituyen puntos de entrada clave para la presente propuesta.

La sexualidad es entendida como parte del desarrollo que se da a lo largo de toda la vida, y comprende emociones, sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias y actitudes, además de formas de relacionarse con los demás, roles que se asumen y posibilidades de decidir.

Desde una concepción integral, que constituye parte fundamental del enfoque, la educación sexual abarca diferentes aspectos considerados en los criterios de selección de contenidos: aspectos psicológicos, biológicos, de derechos, socioculturales, de salud y éticos. En este sentido, en este eje transversal se organizan los contenidos en cuatro bloques que integran la multidimensionalidad antes mencionada: **Valorar la afectividad**, **Cuidar el cuerpo y la salud**, **Respetar la diversidad y la equidad de género**, y **Ejercer nuestros derechos**. El abordaje de estos bloques no es rígido, sino que propone una relación dinámica y articulada entre ellos.

El bloque **Valorar la afectividad** supone que la afectividad en los seres humanos se inscribe en una trama de relaciones interpersonales y en un determinado contexto sociocultural y valores compartidos. La ESI propicia en este núcleo de contenidos el desarrollo de capacidades psicosociales y emocionales que se ponen en juego en el vínculo con los demás. Este bloque propicia la incorporación de valores relacionados con la afectividad, la solidaridad y el cuidado de sí mismos y de los demás, favoreciendo, desde edades tempranas, la construcción de una trama afectiva y el fortalecimiento de la empatía, las relaciones de compañerismo y amistad. Estos vínculos y relaciones contribuyen al bienestar socioemocional en las primeras etapas de la vida y tienen un impacto significativo en las relaciones futuras.

El bloque **Cuidar el cuerpo y la salud** profundiza en el conocimiento y valoración del propio cuerpo, favoreciendo y propiciando el autocuidado. Promueve la comprensión de los procesos y el desarrollo de prácticas relacionadas con el cuidado de la salud, tanto individuales como en las interacciones con los demás, que incluyen también los modos saludables de vincularse.

El bloque **Respetar la diversidad y la equidad de género** propone un trabajo sobre la importancia de respetar y valorar la diversidad en un sentido amplio. La incorporación de dicha valoración permite ir construyendo desde la primera infancia la aceptación del otro como distinto y como semejante al mismo tiempo. Dicha construcción habilita la posibilidad de generar lazos afectivos que reconozcan la diversidad como un valor que enriquece la vida en sociedad. Considera la diversidad de familias con la idea de abordar el respeto a las diferentes configuraciones familiares, ampliando el horizonte cultural.

El bloque **Ejercer nuestros derechos** propone distintas actividades y juegos vinculados con el ejercicio de los derechos acordes con la etapa evolutiva y en el marco de la cotidianeidad que transcurre en el establecimiento educativo. También se enseñan estrategias de autoprotección para que los niños construyan herramientas frente a distintas formas de vulneración de derechos, tales como el abuso y otros tipos de maltrato, entendiendo que esto es un proceso paulatino que comienza aquí y continúa a lo largo de todo el sistema educativo.



La ESI incluye, desde sus contenidos, la importancia de trabajar sobre los vínculos interpersonales. Desde este lugar, la capacidad para comunicar cobra especial importancia en este momento de socialización, posibilitando la expresión de las emociones, los sentimientos, los afectos y las opiniones. Todos ellos son elementos necesarios en este primer inicio de convivencia con sus pares y otros adultos significativos.

En este aprendizaje de convivir con otros, también surgen los conflictos, que se transforman en fuente de aprendizaje a medida que la institución educativa va acompañando el desarrollo de la capacidad vinculada con la *resolución de problemas*. La ESI promueve dicha capacidad al enseñar estrategias para afrontar situaciones relacionadas con el cuidado del cuerpo, la protección de derechos y los vínculos. Los conflictos entre pares se constituyen en fuente de aprendizaje

cuando es posible trabajar sobre los distintos modos de abordarlos; la búsqueda del diálogo, la conversación sobre lo sucedido y la “reparación” como estrategia cuando se ocasiona algún daño constituyen herramientas importantes para poner en juego la ESI en el marco del desarrollo de esta capacidad. Estos modos ofrecen la posibilidad de volver sobre los propios actos y los de los demás, distanciarse y dar razones por las que se actuó de determinada manera, favoreciendo el desarrollo de la capacidad vinculada con el *pensamiento reflexivo y crítico*. A su vez, las situaciones cotidianas que puedan ocurrir relacionadas con la manifestación de ciertos prejuicios y promuevan la discriminación también son una oportunidad para desarrollar esta capacidad. Así, se sientan las bases para la construcción de una mirada inclusiva, capaz de valorar la diversidad en sus múltiples manifestaciones.

La construcción progresiva de actitudes basadas en valores éticos relacionados con la valoración de la diversidad, la convivencia, la solidaridad, la afectividad y el cuidado de sí mismo y de los demás forman parte de los contenidos de la ESI. La apropiación progresiva de dichos valores contribuye al logro del bienestar común y el desarrollo de la capacidad de *compromiso y colaboración*.

Finalmente, las responsabilidades para hacer cosas por sí mismos, confiando en sus posibilidades, reconociendo y aceptando en forma paulatina sus límites, constituyen pequeños desafíos con los que se enfrentan en lo cotidiano y que el nivel inicial promueve. Desde la ESI, aprender a tomar decisiones con grados cada vez mayores de autonomía, tales como elegir a qué y con quién jugar, se transforma en un aprendizaje necesario a construir desde edades tempranas y a lo largo de toda la escolaridad para que, a futuro, puedan tomar decisiones vinculadas a su sexualidad con autonomía y basados en valores. Sentar las bases para construir la autonomía para aprender a decidir constituye, desde la ESI, anclajes necesarios de transitar desde el Nivel Inicial.







► ESI y el desarrollo de las capacidades.

## Propósitos

- Favorecer la construcción progresiva de vínculos basados en actitudes solidarias, de compañerismo, de respeto, que valoren la verdad, la justicia, la responsabilidad y el amor, entre otros.
- Propiciar el desarrollo de capacidades vinculadas a la identificación y a la expresión de sentimientos, emociones e ideas; la resolución de conflictos a través del diálogo y el desarrollo de la autonomía para la toma de decisiones de acuerdo con sus posibilidades.
- Promover el respeto por la diversidad y el rechazo de toda forma de discriminación ofreciendo oportunidades de ampliar el horizonte cultural.
- Propiciar el conocimiento y el cuidado del cuerpo y el de los demás, identificando cada parte con su nombre científico.
- Promover roles de género no estereotipados, tanto desde la realización de propuestas áulicas como desde la organización de la vida escolar.
- Generar experiencias relacionadas con los derechos posibles de ser vivenciados en esta etapa, tales como el derecho a jugar, al buen trato, a ser escuchados, a expresarse y cuidar la intimidad.
- Propiciar el cuidado de la salud bio-psico-social y brindar herramientas de autoprotección para la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos, tales como el maltrato y el abuso sexual.

## Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                                                                                                              | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresar emociones, sentimientos, pensamientos, ideas, inquietudes, vivencias y pedidos de ayuda a través de la palabra, el dibujo, el juego, etc.</li> <li>▪ Construir vínculos afectivos y de compañerismo con los pares.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desplegar su capacidad de autonomía en relación con la toma de decisiones en la elección de los juegos y juguetes, los amigos con quienes jugar, etc.</li> <li>▪ Adquirir prácticas de cuidado e higiene personal.</li> <li>▪ Indagar y aproximarse a temáticas vinculadas con:               <ul style="list-style-type: none"> <li>» la identidad;</li> <li>» el conocimiento del cuerpo, su valoración y cuidado;</li> <li>» los cambios propios del crecimiento y desarrollo;</li> <li>» el proceso de gestación y nacimiento.</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valorar las diferencias en sus múltiples manifestaciones, promoviendo el respeto y la inclusión en la sala.</li> <li>▪ Conocer las partes del cuerpo, incluidos los genitales, utilizando un lenguaje apropiado y ofreciendo un ambiente seguro, para que puedan reconocer la importancia del cuidado personal y el respeto hacia su propio cuerpo y el de los demás.</li> <li>▪ Desarrollar el pensamiento reflexivo sobre los vínculos interpersonales desde la experiencia cotidiana en el jardín, teniendo en cuenta actitudes reparatorias en las situaciones que lo ameriten, como, por ejemplo, aquellas que manifiesten prejuicios o discriminación.</li> <li>▪ Explorar las tareas, profesiones y roles asociados a varones y mujeres a lo largo del tiempo, promoviendo el diálogo y la reflexión sobre cómo han cambiado, y fomentando una visión equitativa.</li> <li>▪ Incorporar paulatinamente las frustraciones como parte de las experiencias que transcurren en la vida cotidiana.</li> </ul> |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar en la resolución de conflictos teniendo en cuenta el diálogo, conductas reparatorias y escucha atenta frente a otros puntos de vista.</li> <li>▪ Avanzar en la resolución autónoma de los conflictos con el acompañamiento docente.</li> <li>▪ Adquirir herramientas y factores de protección para identificar y enfrentar situaciones de maltrato y abuso sexual, así como reconocer la importancia de pedir ayuda cuando sea necesario.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

## Capacidades

### COMPROMISO Y COLABORACIÓN

## Objetivos de aprendizaje

Que los niños avancen en sus posibilidades de:

- Colaborar con los pares en el cuidado de sí mismos y de los otros; del entorno y de los materiales de uso común.
- Construir progresivamente actitudes basadas en valores éticos relacionados con la convivencia y el cuidado de sí mismos y de los demás en las relaciones interpersonales.
- Participar en distintos juegos, actividades lúdicas y motrices donde se integren todos por igual.
- Respetar los derechos propios y de los demás.
- Incorporar nociones de derechos vinculados con el cuidado de la intimidad, el buen trato, el ser escuchado, el disfrutar del juego, expresarse, participar y recibir información.



# Contenidos

## > Bloque: Valorar la afectividad

### **Pautas de socialización y convivencia**

- Incorporación paulatina de límites y construcción progresiva de actitudes basadas en los valores éticos relacionados con la convivencia, la solidaridad, la afectividad y el cuidado de sí mismo y de los demás.
- Valoración y reconocimiento de que las diferencias enriquecen.

### **Relaciones de amistad: exploración y construcción**

- Conversaciones sobre la amistad: su significado; la importancia de ser y tener amigos; el reconocimiento de que los amigos se pueden elegir.
- Disposición de recibir y dar cariño.

### **Capacidades psicosociales**

- Emociones, sentimientos, afectos, opiniones propias: su identificación y expresión.
- Resolución de conflictos entre pares. Identificación de situaciones de conflicto que pueden surgir entre amigos, y personas que nos rodean. Distintas formas en las que es posible resolver conflictos o diferencias entre pares.
- Toma de decisiones sobre las propias acciones de manera cada vez más autónoma.
- Valoración y confianza en las propias acciones.
- Aceptación progresiva de las propias frustraciones.

## > Bloque: Cuidar el cuerpo y la salud

- Reconocimiento del cuerpo como una totalidad con necesidades de afecto, cuidado, valoración y expresión.
- Las partes externas del cuerpo y algunas de sus características y sus funciones.
- Diferencias físicas de las personas como características propias del ser humano, que hacen a cada persona única e irrepetible.
- Identificación de los cambios propios del crecimiento y del desarrollo.
- Proceso de gestación y nacimiento.
- Prácticas relacionadas con el cuidado de la salud, la higiene personal, la alimentación saludable y el cuidado del entorno. Formas saludables de vincularse.
- Cuidado y valoración del propio cuerpo y del de los demás.

## > Bloque: Respetar la diversidad y garantizar la equidad de género

- Valoración y respeto por la diversidad según las diferentes nacionalidades, culturas, lenguas, costumbres, creencias, características físicas, género, ideas y opiniones de todas las personas.
- Diversidad de familias.
- Participación y exploración en diferentes tipos de juegos y actividades en condiciones de igualdad.
- Cambios y permanencias en las tareas, profesiones y roles asociados a varones y mujeres a lo largo del tiempo.

## ➤ Bloque: Ejercer nuestros derechos

### **Aproximación a las vivencias relacionadas con los derechos de los niños. El derecho a:**

- ser escuchado,
- buen trato,
- disfrutar del juego,
- expresarse, participar y recibir información,
- la identidad,
- cuidar la intimidad.

### **Noción de intimidad y de privacidad**

- Reconocimiento de las partes íntimas del cuerpo y uso correcto de sus nombres.
- Cuidado de la intimidad propia y de los demás.

### **Pautas de cuidado y autoprotección:**

- distintos tipos de secretos. Importancia de no guardar los que generan incomodidad, malestar o confusión;
- aprender a decir no frente a interacciones inadecuadas con otras personas;
- solicitud de ayuda a una persona adulta de confianza, ante situaciones que dañan o inquietan.

## Orientaciones para la enseñanza

La ESI en el Nivel Inicial se incluye de manera transversal en los diferentes ejes de experiencias y en el desarrollo de las capacidades. Será importante que los equipos directivos viabilicen la articulación incluyendo la ESI en el Proyecto Escuela y promoviendo el diseño de líneas de trabajo que posibiliten la inclusión y el acompañamiento de un adecuado abordaje de los contenidos en los distintos ejes de experiencias para garantizar su transversalidad.

A continuación, se sugieren algunas orientaciones para la enseñanza de cada uno de los bloques. Estas no son prescripciones rígidas, sino ejemplos que cada institución y docente pueden adaptar y reformular según sus objetivos y las necesidades de su grupo.

En relación con el bloque **Valorar la afectividad**, es importante tener en cuenta que desde todos los ejes de experiencia se ponen en juego diversos contenidos expresados en este apartado.

La formación en valores éticos contribuye a fortalecer la convivencia, el disfrute del juego compartido y de la amistad. Se espera que el docente intervenga alentando conductas que favorezcan el desarrollo de la autoestima y la construcción de relaciones basadas en el compañerismo y la solidaridad. A través de los límites que el docente establece frente a las situaciones conflictivas, las sugerencias que realiza, favorece la construcción progresiva de actitudes basadas en valores como la honestidad, la verdad, la amistad, la justicia y la responsabilidad.

Los límites son las indicaciones y los señalamientos que realizan los docentes para transmitir a los niños el cumplimiento de pautas y normas de convivencia, enseñando qué es lo que está bien y qué lo que está mal. Se despliegan tanto desde la palabra como desde la acción, para que puedan incorporarlas y preservar la convivencia y la tarea compartida.

Con el tiempo, los niños comienzan a internalizar los mensajes de las personas adultas significativas y a convertirlos en parte de su propia conducta, comprendiendo el sentido de las reglas y aprendiendo a respetarlas. En este proceso, es fundamental que los docentes sean conscientes de la importancia de respetar la autonomía, el cuerpo y el consentimiento de los niños en todas las interacciones. Por ejemplo, ante situaciones cotidianas, como ayudarlos a ponerse una zapatilla, sacarse el abrigo o cambiarse una prenda, es fundamental expresarles respeto y pedir su permiso: “¿Puedo ayudarte con tu zapatilla?” o “¿Te ayudo con la campera?”. Este enfoque no solo promueve un ambiente de seguridad y confianza, sino que también refuerza valores como el respeto y la consideración mutua.

En todo momento, es importante que los docentes actúen como modelos de comportamiento para sus alumnos, mostrando coherencia entre lo que expresan y lo que hacen. De esta manera, contribuyen al desarrollo de actitudes y habilidades que favorecen la convivencia y el respeto por las normas sociales.

Los niños pueden elaborar, con la ayuda de los docentes, algunas normas que puedan derivarse de situaciones de conflictos en la convivencia escolar, de modo que les brinden seguridad y contención, así como también favorezcan el desarrollo de habilidades emocionales.

En estas edades, los niños comienzan a explorar los vínculos de amistad que suelen expresarse a través de frases como: “¿Querés ser mi amigo?” o “Yo quiero ser tu amigo”. Estas interacciones

iniciales, que frecuentemente surgen en el contexto de juegos y actividades, fortalecen los vínculos afectivos y promueven la construcción de relaciones de amistad entre pares. Estos vínculos requieren de la intervención docente cuando es necesario ayudar a reflexionar sobre situaciones que puedan causar daño, ayudándolos a resolver conflictos o peleas sin violencia, encontrando soluciones pacíficas a las diferencias que se puedan presentar, entendiendo que son experiencias necesarias de aprendizaje.

Con aquellos niños que se rehúsan a participar de ciertas actividades, el docente puede intervenir invitándolos y reforzando positivamente a través de elogios y reconocimiento cuando logran hacerlo. De todas maneras, es importante respetarlos cuando no tienen ganas de hacer algo y no obligar a que todos participen en todo. Resulta necesario ofrecer variadas maneras de participar en un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Es importante habilitar distintas posibilidades de dar y recibir afecto entre pares; entre niños y personas adultas; promover la expresión de la afectividad, de las opiniones y de la curiosidad, respetando diversas maneras en las que esto se pone de manifiesto. Asimismo, es necesario respetar a un niño cuando no quiere dar besos al saludar, no le gusta que lo abracen, prefiere ir de la mano, etcétera.

Los cuentos infantiles y el empleo de títeres para dramatizar situaciones, el juego, la posibilidad de expresarse a través del cuerpo, las expresiones artísticas son recursos que permiten ampliar y profundizar la expresión del mundo afectivo. Es por ello que Lenguajes Expresivos y Educación Física son algunos de los ejes de experiencias desde donde es posible abordar estas cuestiones.



**Es responsabilidad de los docentes enseñarles a los niños a resolver de modo adecuado sus diferencias, a sostener y defender sus ideas y deseos sin dañar ni desvalorizar a los demás.**

Generar conversaciones y reflexiones referidas a situaciones conflictivas que afectan negativamente los vínculos constituyen puentes para su resolución.

En ocasiones, algunos niños conforman subgrupos que excluyen a ciertos compañeros de sus juegos, lo cual puede generar tensiones o conflictos que necesitan ser considerados por los docentes. En estos casos, la intervención docente debe incluir una observación cuidadosa de las dinámicas grupales y una atención equitativa hacia todas las partes involucradas en el conflicto. Es importante fomentar el uso de la palabra como herramienta principal para la resolución de problemas, promoviendo que los niños avancen de manera autónoma, siempre con el acompañamiento oportuno del docente.

En aquellos casos en los que el conflicto produzca daños entre los niños, es importante proponer, en la medida de lo posible, acciones reparadoras. Por ejemplo, si un niño rompe un juguete de un compañero, se lo puede invitar a colaborar en su reparación. Estas acciones promueven la empatía y ayudan a los niños a desarrollar un repertorio de comportamientos y habilidades que les permitan comprender y respetar las normas y las pautas de convivencia.

Con respecto al desarrollo progresivo de la autonomía, es necesario tener en cuenta que a partir de las acciones cotidianas es factible promoverlo de acuerdo con las posibilidades de cada niño. Enseñar a atarse los cordones, ir al baño solo, ser independiente a la hora de abrigarse, sacar o guardar sus pertenencias, ofrecer situaciones para resolver conflictos por sí mismos fortalece la posibilidad de generar cada vez mayores grados de autonomía. Asimismo, es importante que los docentes incentiven a los niños a tomar sus propias decisiones, de acuerdo con sus posibilidades, como la elección de juguetes, materiales y propuestas lúdicas; de este modo, se ofrece un ámbito apropiado para desarrollar su capacidad de elección, que luego despliegan en situaciones cada vez más complejas.

Ya desde temprana edad es importante propiciar la valoración y confianza en sus propias acciones, de modo que puedan adquirir confianza en sí mismos. Cuando los niños asumen la iniciativa en sus actividades, experimentan satisfacción con sus logros y se sienten reconocidos al alcanzar lo que se propusieron, fortaleciendo así la confianza en sus posibilidades. Estas experiencias, además, contribuyen a la aprobación por parte de sus pares y adultos significativos, reforzando su autoestima.

En vinculación con el bloque **Cuidar el cuerpo y la salud**, es necesario considerar que desde todos los lenguajes expresivos se pueden vehiculizar y expresar emociones, sentimientos y afectos, lo que habilita la articulación con la ESI. Se recomienda abordar el conocimiento del cuerpo resaltando su valor y la importancia de su cuidado. El eje Indagación del Ambiente ofrece una oportunidad para articular los contenidos de ESI, abordándolos de manera conjunta y potenciando su alcance pedagógico.

Es necesario que se incluya con naturalidad la mención de los genitales, y el uso científico de sus nombres, al mismo tiempo que estos puedan ser identificados como partes íntimas del cuerpo. El juego dramático toma un lugar central para el abordaje de este bloque, acorde con la didáctica del Nivel Inicial.



Resulta de interés trabajar desde el Nivel Inicial las diferencias físicas como características propias del ser humano, ayudando a que los niños logren, desde pequeños, reconocerlas y valorarlas sin discriminación ni jerarquización. El reconocimiento de la otra persona como diferente y semejante al mismo tiempo es un valor que es preciso promover desde edades tempranas.

Se sugiere, por ejemplo, tener en cuenta la selección de imágenes que ambientan la sala, asegurando la representación de la diversidad corporal. No se trata de actividades aisladas, sino de un enfoque integral que permita a los niños comprender que las personas son todas diferentes, a través de múltiples modelos y experiencias, y entendiendo que la diversidad es un valor de la humanidad.

Es deseable que tanto la familia como los adultos responsables, en conjunto con el establecimiento educativo, acompañen activamente los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños. Por ejemplo, para visibilizar el crecimiento, se pueden diseñar actividades de medición de la altura corporal a lo largo del año o juegos que impliquen superar desafíos motores. Estos juegos permiten a los niños reconocer sus avances comparando lo que son capaces de hacer ahora con lo que no podían realizar cuando eran más pequeños. Estas propuestas invitan a reflexionar y celebrar los logros alcanzados en su crecimiento y desarrollo.

Las preguntas sobre el origen de los bebés es una de las primeras manifestaciones de la inquietud que genera intuir que no siempre se estuvo en el entorno familiar. Ante comentarios sobre algún hecho, reunión, paseo o ante una foto, son frecuentes preguntas como: “¿Dónde estaba yo?”, “¿Yo también fui?”. Los niños suelen plantear sus inquietudes desde una curiosidad genuina y una búsqueda de comprensión de su entorno. Por lo tanto, es esencial adoptar una mirada atenta, que valide sus preguntas y expresiones, respondiendo de acuerdo con su desarrollo, y fomentando un ambiente de confianza para preguntar, explorar y aprender sobre sí mismos y los demás.

En estas edades, se genera la inquietud por conocer de dónde vienen los bebés. Estas son preguntas conectadas con la necesidad de construir la propia identidad. También pueden surgir como interrogantes ante el nacimiento de un hermano, o de otros bebés de su entorno.

Dado su nivel de comprensión, es importante que, al enseñar el proceso de gestación y nacimiento, los niños reciban respuestas y explicaciones sencillas y verídicas sobre cómo se gestan

y nacen los bebés, aclarando que el modo de llegar a la familia puede ser mediante el embarazo o también por una adopción. A través del juego dramático, mediante el uso de ecografías, la sala de pediatría, y el cuidado de bebés, es posible abordar los conocimientos que traen e ir brindando información verdadera sobre cómo crece un bebé en el útero, cuáles son sus necesidades al nacer, etcétera. Será importante conversar con las familias sobre estos temas para compartirles cómo se abordará este tema.



El cuidado de la salud en el Nivel Inicial tiene un valor en el presente y constituye un anclaje que facilita la construcción de futuras conductas y actitudes de cuidado de sí mismos y de los demás.

Por ello, se enseña el conocimiento y la valoración de algunas prácticas y cuidados necesarios para promover la salud (alimentarse de manera saludable, limpiarse los dientes con cepillos personales, lavarse las manos, evitar el contacto con la sangre de otros frente a situaciones de accidente, resolver los conflictos conversando, vincularse positivamente con sus compañeros, expresar sentimientos, emociones y necesidades, etcétera).

En estas edades, es importante construir pautas de cuidado en sentido amplio y su consiguiente internalización progresiva, de modo que sirvan de base para etapas posteriores. El conocimiento y la valoración del propio cuerpo desde edades tempranas es el inicio de un camino por construir a lo largo de toda la escolaridad, y es clave en este nivel acompañar ese proceso.

Desde el bloque de contenidos **Respetar la diversidad y la equidad de género**, es posible articular con distintos ejes de experiencia. La valoración de la diversidad, entendida en su sentido amplio, constituye un eje central que permite intervenir desde las situaciones cotidianas que acontecen en el jardín. Asimismo, se puede trabajar la diversidad a través de la selección intencionada de materiales de uso didáctico, como libros de cuentos, imágenes para la sala y/o las carteleras, que reflejen la diversidad en sus distintas expresiones.

Por ejemplo, las diferencias físicas relacionadas con el color de cabello, piel, ojos, etcétera suelen ser de las más visibles en esta etapa, convirtiéndose en un punto de partida para abordar la diversidad en sus distintas manifestaciones. Promover la aceptación de estas diferencias sin establecer jerarquías dentro del ámbito educativo ayuda a prevenir que los niños desarrollen prejuicios y creencias estereotipadas que puedan producir daño o discriminación.

En esta etapa, los niños en general registran las diferencias físicas, entre ellas, las relacionadas con ciertas discapacidades, por ejemplo, motoras. El docente, a través de sus intervenciones, puede responder a las preguntas que les formulen o intervenir cuando expresan distintas reacciones en relación con las personas con discapacidad. Se sugiere explicar con lenguaje sencillo, por ejemplo: “Fabián tiene otro modo de jugar, lo hace desde su silla de ruedas”. De este modo, los niños comprenden las posibilidades y también las dificultades que pueden tener algunos compañeros para realizar ciertas actividades. Es por eso que resulta fundamental diseñar ciertas adecuaciones para eliminar las barreras de acceso que puedan dificultar la educación inclusiva y expresar la importancia de los cuidados mutuos: “Todos cuidamos, y todos necesitamos ser cuidados”.

Siempre existieron variadas configuraciones familiares: familia nuclear, extendida, monoparental, ensamblada, homoparental, entre otras. En este sentido, desde el Nivel Inicial se enseñan las distintas configuraciones familiares existentes, destacando que cualquiera sea su forma, es el ámbito en que cada uno de los niños debe encontrar afecto, cuidados y protección, y por ello deben ser respetadas.

Es importante, a su vez, ofrecer desde la organización de la vida escolar y las actividades lúdicas, una diversidad de juegos y juguetes a los que puedan acceder libremente. Desde el espacio de Juego, Expresión Corporal o Educación Física, es posible viabilizar estas propuestas para favorecer la igualdad de oportunidades.

También es necesario estar atentos a algunas actitudes y expresiones que pueden generar en los niños ciertos prejuicios de género, vinculados con la manifestación de sentimientos, por ejemplo: “los varones no lloran”, “las nenas no hablan de este modo”, entre otras. Estas actitudes pueden confundir, inhibir sentimientos y conducir a discriminaciones de género, desvalorización y pérdida de la autoestima. Asimismo, se sugiere atender a que los materiales que se utilicen en la sala no induzcan a generar concepciones estereotipadas acerca de los trabajos que realizan los diferentes miembros de la familia (como asignación de tareas del hogar solo para las mujeres y tareas fuera del hogar solo para los varones). Será importante aplicar este criterio al momento de seleccionar libros de cuentos o canciones.

Es importante tener en cuenta que, en situaciones vinculadas a la identidad de género, es necesario atender al marco normativo, brindando un entorno que apoye y acompañe a los niños y sus familias durante este proceso, con el propósito de que el jardín se consolide como un espacio inclusivo y acogedor para todos. También debería responsabilizarse de evitar: reproducir, promover, generar y/o reforzar prejuicios y estereotipos sexuales; promover prácticas que estimulen la estigmatización o discriminación por identidad sexual; imponer conductas e ideologías contrarias al marco de los derechos humanos e invadir la intimidad con el pretexto de educar.

Para trabajar sobre los cambios y permanencias de trabajos, tareas y roles desarrollados por mujeres y varones a lo largo del tiempo, se puede invitar a las familias para que cuenten, por ejemplo, los trabajos realizados por varones y mujeres de distintas generaciones. Las efemérides pueden ser también una oportunidad para reflexionar sobre el lugar de las mujeres y los varones a través de la historia, e identificar mujeres pioneras que desempeñaron roles importantes y poco habituales en distintas épocas según los diferentes contextos.

Por último, desde el bloque **Ejercer nuestros derechos**, el derecho a cuidar la intimidad, a ser escuchado, al buen trato, a disfrutar del juego, a expresarse, a participar y recibir información son algunos de los que se deben transmitir y vivenciar en el Nivel Inicial.



Se propone en esta etapa evolutiva que los niños puedan acercarse a la noción de intimidad y privacidad, diferenciando aquellas partes del cuerpo que se muestran de otras que permanecen generalmente cubiertas; reconociendo espacios y momentos de intimidad, como el uso del baño, los momentos de higiene, los cambios de vestimenta, etcétera.

Es conveniente conversar con el grupo sobre aquellas partes del cuerpo consideradas íntimas, enseñándoles a nombrarlas correctamente (vulva, pene, testículos, senos, glúteos, ano). A las familias se les puede transmitir que el uso de los nombres científicos tiene como fin que los niños puedan expresarse con mayor precisión cuando deseen contar alguna situación, dolor, etcétera.

Es fundamental generar un clima de confianza y de libertad que anime a los niños a preguntar y contar sobre aquellas situaciones que los inquietan. En esta línea, resulta necesario aclararles que si alguien los toca, lastima o les pide que les muestre sus partes íntimas, tanto como si les piden que miren o toquen las partes íntimas de otros, sean adultos familiares o no, deben contarlo a alguna persona adulta de su confianza y no guardar estas situaciones como secretos. Será preciso abordar la idea de que una persona de confianza se refiere a alguien que no daña, y que es capaz de escuchar y ayudar.

Es deseable que el establecimiento pueda contribuir a diferenciar aquellos secretos que son lindos y que pueden guardarse, por ejemplo, para dar una sorpresa, de aquellos que producen daño y vulneran un derecho. La prevención del abuso sexual infantil implica fortalecer a los niños para que puedan decir *no* ante situaciones que los hagan sentir molestos, confusos, incómodos o a disgusto. En este sentido, es importante que la institución posibilite el decir *no* también ante otras situaciones diversas: “No me gusta que me tires del pelo”, “Me molesta que me rayes el dibujo”, “Que me grites me hace sentir mal”, etcétera. Los momentos de juego dramático son claves para abordar contenidos sobre la intimidad y los cuidados.

El reconocimiento de distintas situaciones que producen desagrado y la posibilidad de expresarlo favorecen la autoestima y desarrollan la capacidad de tomar decisiones ante situaciones adversas, para expresar lo que se piensa y se siente.



Es importante que el docente tenga una mirada atenta sobre los niños y reconozca algunos posibles indicadores emocionales y psicológicos de abuso sexual infantil para actuar en consecuencia. Se reconocen como indicadores altamente específicos el relato de la situación o conocimientos sexuales específicos no concordantes con el grado de desarrollo psicosexual. Dentro de los indicadores de sospecha, se encuentran las conductas hipersexualizadas, sexualización precoz y la coerción sexual a otros niños. Estas deben ser analizadas en cada contexto particular junto con otras variables.

Ante la presunción o el conocimiento de alguna situación de abuso sexual u otros tipos de maltrato o vulneración de derechos de niños, el establecimiento tiene la responsabilidad de intervenir de acuerdo con los protocolos establecidos por la normativa vigente aplicable. Escenas, comentarios y/o dibujos con contenido sexual fuera de lo esperable para la edad constituyen, junto con los indicadores antes mencionados, elementos importantes que formarán parte de la mirada atenta del equipo docente y directivo.

Existen situaciones en las que suelen encontrarse los mismos indicadores mencionados, y que si bien en ellas no hay abuso sexual, son riesgosas para los niños. Por eso, es importante que la institución pueda reflexionar con las familias sobre la necesidad de no exponer a los niños a situaciones relativas a la sexualidad de las personas adultas.

Finalmente, en relación con los temas abordados en los diferentes bloques, será necesario establecer buena comunicación y vínculos de respeto y confianza entre la institución educativa y las familias con el objetivo de promover instancias de encuentro que permitan una mayor comprensión de la propuesta curricular de la ESI. En ese marco, es recomendable realizar un encuentro con las familias al comienzo del ciclo escolar para comunicar cómo se desarrollará la Educación Sexual Integral en las salas, ya que es su derecho saber qué, cómo se enseña y por qué. Asimismo, permite anticipar y evitar posibles malentendidos que pueden darse cuando las familias se enteran solo por los niños qué contenidos se abordan en la institución.

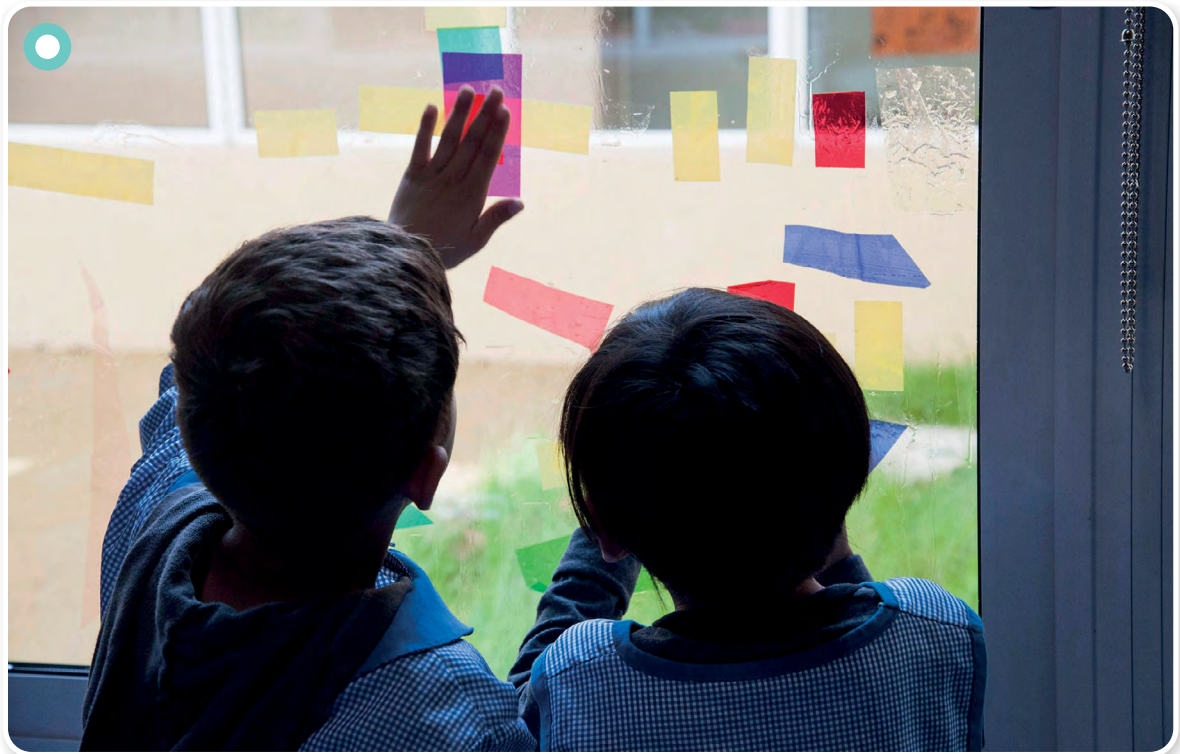
En este escenario, se sugiere orientar el trabajo con las familias hacia la necesidad de:

- Explicitar el marco legal de la ESI.
- Transmitir en qué consiste el enfoque integral.
- Informar acerca de los contenidos y las capacidades que se desarrollarán en torno a la ESI.

- Aclarar que la información que los niños reciben incluye vocabulario científico, y que no siempre coincide con la que reciben en sus hogares.
- Trabajar sobre las manifestaciones de la sexualidad infantil.
- Invitar a distintas actividades que se realizarán donde se aborde la ESI.

Algunas manifestaciones de la sexualidad infantil suelen interpretarse desde la mirada de la sexualidad adulta, por eso es importante construir puentes que permitan generar instancias de encuentro y escucha mutua entre la familia y el establecimiento, habilitando el espacio para compartir un tema en común. La simple escucha y la preocupación por abordar el tema que las convoca facilitan el encuentro y promueven vínculos de confianza con las familias. Sin embargo, es importante considerar que esta relación de confianza, basada en el respeto mutuo, se inicia en el establecimiento y se construye durante toda la escolaridad, a partir de acciones cotidianas, gestos y encuentros en distintas instancias.

La apertura y la invitación a actividades puntuales contribuyen a acercar a las familias y a tener una mayor comprensión del tratamiento de contenidos de ESI en el Nivel Inicial. Estas instancias de acercamiento promueven la construcción de un *nosotros* comprometido con la educación sexual integral de los niños.



## Bibliografía

- Aguirre, E. (2008). *La sexualidad y los niños. Ensayando intervenciones*. Colección del Melón.
- Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2012). *Maltrato Infanto Juvenil*. Marco conceptual.
- Larralde, G. (2018). *Diversidad y género en la escuela*. Planeta.
- Maltz, L. (2018). *ESI, una oportunidad para la ternura*. Novedades Educativas.
- Ministerio de Educación e Innovación. GCABA. (2019). *Guía para acompañar a las escuelas en la implementación institucional de la ESI*.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2008). Lineamientos curriculares para la Educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N.º 26150/06.
- Ministerio de Educación. (2022). *Referentes escolares de ESI Educación Inicial. Propuestas para abordar los NAP*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral. 10 orientaciones para las escuelas* (Serie Cuadernos de ESI).
- Morgade, G. (coord.). (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Editores.
- Portas, S. (2017). ESI y prevención en el Nivel Inicial. En *La Educación Sexual Integral (ESI) en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens.
- Resolución conjunta 1/ 2016. Procedimiento de Actuación Conjunta en Caso de Detección de Presunto Caso de Maltrato Infanto Juvenil o Recepción de Comunicación y/o Denuncia en la Materia, en Establecimientos Educativos de Gestión Estatal y Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 9 de septiembre de 2016.
- Resolución conjunta 1/2023. Protocolo de Actuación Conjunta Para la Protección y Resguardo ante Situaciones de Presunción o Vulneración de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. 9 de mayo de 2023.
- Resolución CFE 340/2018. 22 de mayo de 2018.
- Toporosi, S. (2014). *Educación sexual. Sexualidad infantil. Manifestaciones actuales. Perspectivas y Reflexiones*. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



# Educación Digital



## Educación Digital y el desarrollo de las capacidades

En un contexto en el que todos los ámbitos de la sociedad se encuentran marcados por diversas transformaciones culturales, políticas, sociales, económicas y tecnológicas, la educación no escapa a esta realidad, generando así la necesidad de repensar y reflexionar sobre las prácticas escolares desde una mirada crítica, dinámica y situada.

Educar en pleno siglo XXI implica diseñar experiencias formativas que permitan a los niños vincularse, entender y apropiarse de las tecnologías digitales como parte constitutiva de la realidad de la sala y de otros espacios escolares, con potencialidad para enriquecer y ampliar los modos de conocer, aprender, jugar, crear, comunicarse y colaborar, entre otros. Esta mirada sobre la tecnología digital en educación busca favorecer el proceso de desarrollo y construcción progresiva de capacidades, entendidas estas como los diferentes modos de pensar, actuar y relacionarse.

Los niños que asisten al jardín están iniciándose como usuarios de las tecnologías digitales y productores de contenidos. A partir de su experiencia y de sus conocimientos, identifican progresivamente el mundo táctil como un entorno para jugar, aprender, imaginar, comunicarse y experimentar. Desde el ámbito escolar, es importante reconocer que no alcanza con el uso intuitivo, sino que es central comprender las relaciones entre la vida cotidiana y el uso de las tecnologías digitales, los nuevos modos de comunicarse, de acceder y de producir información y conocimientos, entre otros.

Abordar las tecnologías digitales en la educación, y especialmente en el Nivel Inicial, supone pensar en contexto y de manera significativa las propuestas de enseñanza, teniendo en cuenta la edad de los niños y sus experiencias previas. Proponer nuevos escenarios y entornos implica, a su vez, analizar qué dispositivos, herramientas y contenidos digitales se ofrecen; qué actividades y estrategias se les asocian, y cómo se acompaña y se interviene para dar lugar a una experiencia significativa, integral, creativa y lúdica que favorezca aprendizajes enriquecidos y potentes. En este sentido, es necesario considerar su didáctica y preguntarse continuamente qué se quiere enseñar, por qué, cómo, con qué y qué tipo de propuestas se ofrecerán.

El alcance del término *tecnologías digitales* en este documento incluye los dispositivos, aplicaciones y entornos digitales, así como también los entornos y medios audiovisuales, multimedia y multimodales y sus lenguajes asociados que posibilitan organizar, representar, conocer, producir, codificar, compartir y vincularse con el mundo y la realidad de diferentes modos. Esta perspectiva incluye la conceptualización de las *tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*, ya que refiere a aquellos dispositivos, aplicaciones y entornos digitales utilizados para gestionar, procesar, almacenar y transmitir información, a partir de los cuales se habilitan y ponen en práctica procesos y dinámicas tanto personales como sociales vinculados al tratamiento de la información y los procesos comunicativos en el marco de la cultura digital.



En este marco de constante transformación, la Educación Digital se integra como un eje transversal que dialoga y se entrama con sentido pedagógico con los ejes de experiencias, a partir de las diversas configuraciones didácticas, y en ese intercambio busca favorecer el desarrollo de capacidades transversales comprendiendo y acompañando a los niños en su vinculación con la cultura digital, de manera segura, crítica, responsable, accesible y creativa.

De esta forma, es a través de la interacción con diversas tecnologías y entornos digitales que se los invita a expresarse creativamente y compartir sus ideas, fortaleciendo su capacidad de *comunicación* y autoexpresión. El desarrollo de esta capacidad requiere del abordaje planificado, la exploración acompañada y la experimentación con diversos lenguajes digitales (visual, audiovisual, textual, de programación, entre otros).

Del mismo modo, mediante la propuesta de actividades como la identificación de desafíos a resolver, el análisis de distintas situaciones, la creación de diversas secuencias ordenadas de pasos, la realización de simulaciones y la manipulación de materiales concretos y digitales, se fomenta la *resolución de problemas*, lo que propicia el desarrollo del pensamiento lógico y computacional. Entre los contenidos que priorizan el ejercicio y desarrollo de esta capacidad, se pueden mencionar aquellos que implican la identificación de problemas, la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones, y aquellos que proponen la descomposición de problemas en sus partes y la aplicación del pensamiento computacional ante diversas situaciones problemáticas.



La Educación Digital también busca fortalecer en los niños (con los accesos, ajustes y apoyos necesarios) la progresiva autonomía para aprender, alentando la construcción paulatina de criterios para la selección y utilización de tecnologías digitales, promoviendo el sentido crítico y creativo de manera segura y adecuada.

El desarrollo de la *autonomía para aprender* se ve favorecido al trabajar contenidos como la exploración de dispositivos y aplicaciones, y la selección de herramientas digitales adecuadas para realizar tareas por sí mismos, identificando cuándo es necesario pedir ayuda.

Asimismo, se promueve la *colaboración* y el *compromiso* mediante su participación en proyectos grupales, donde pueden crear producciones digitales, compartir ideas y trabajar juntos en un marco de respeto y equidad. En esta modalidad de trabajo en equipo, los niños ponen en juego contenidos como el respeto de las normas básicas de colaboración, la implementación de turnos y la organización para el uso de dispositivos, así como los cuidados de los recursos digitales, fomentando una utilización segura para sí y los demás.

En este mismo proceso y con el propósito de favorecer el *pensamiento reflexivo* y *crítico*, se invita a tomar decisiones sobre la base de la construcción paulatina de criterios para la selección y utilización de tecnologías digitales, a comunicar sus ideas con relación a cómo estas inciden en los resultados obtenidos, así como también a compartir opiniones sobre sus producciones, promoviendo la valoración de diferentes puntos de vista.

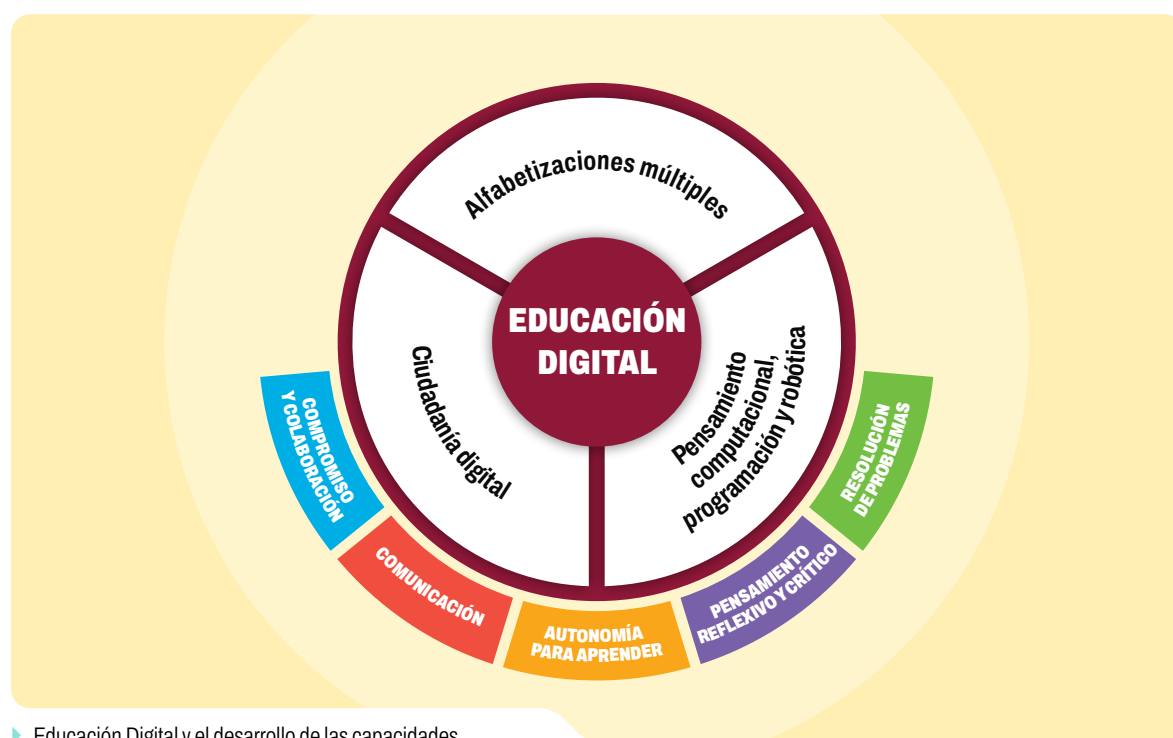
Desde la Educación Digital se propone superar la visión instrumental de las tecnologías, ya que, además de impulsar el desarrollo de las capacidades, busca la ampliación y profundización del abordaje de los contenidos de cada uno de los ejes de experiencias.

El establecimiento educativo es un ámbito propicio para ofrecer experiencias significativas que acerquen a los niños con las tecnologías y prácticas propias de la cultura digital, de forma progresiva, consciente y reflexiva. En este sentido, la simple interacción con tecnologías digitales no implica el desarrollo de una mirada crítica, un enfoque creativo y un uso responsable de ellas; supone el compromiso del docente como un agente de cambio con predisposición para el aprendizaje continuo, la reflexión y la revisión de su propia práctica. La actualización en el uso y comprensión de las tecnologías emergentes les permite a los docentes incorporar herramientas y conocimientos para enriquecer su práctica pedagógica y ofrecer experiencias para que los niños pongan en juego las capacidades de conocer, explorar, imaginar, crear, interactuar con otros y comunicarse con tecnologías, respetando sus intereses y necesidades.

Este eje busca ofrecer a los niños una serie de experiencias formativas accesibles, organizadas en espacios, tiempos y agrupamientos flexibles, que les permitan utilizar y crear con las tecnologías y entornos digitales, así como también iniciarse en el desarrollo de prácticas seguras, reflexivas y creativas. Del mismo modo, se propicia la centralidad del juego, la exploración, la alfabetización cultural y el bienestar socioemocional, para favorecer la comprensión del mundo de acuerdo con su edad y sus posibilidades particulares.

La Educación Digital en el Nivel Inicial es un eje transversal que interpela a las tecnologías y entornos desde una perspectiva pedagógica y didáctica, orientada por los propósitos, las capacidades y los objetivos de aprendizaje.

Se organiza en tres bloques: **Alfabetizaciones múltiples** (digital, informacional y mediática), **Ciudadanía digital** y **Pensamiento computacional, programación y robótica**.



► Educación Digital y el desarrollo de las capacidades.

Desde el bloque **Alfabetizaciones múltiples**, se promueve la aproximación al uso y creación con diversos lenguajes digitales adecuados al nivel. Se propone la exploración y apreciación de producciones digitales como cuentos, obras artísticas y otros, del mismo modo que el uso de tecnologías digitales para crear y expresar sus ideas mediante la información digital en múltiples formatos (imágenes, sonidos, textos, etcétera). La enseñanza de los contenidos del bloque fomenta la creatividad y la autoexpresión de los niños —a partir de la experimentación con aplicaciones digitales apropiadas al nivel—, así como el desarrollo de habilidades de comprensión y comunicación en entornos digitales.

El bloque **Ciudadanía digital** propicia la posibilidad de interactuar de modo seguro y respetuoso en entornos digitales, promoviendo la comprensión y el respeto de normas básicas de acceso y uso de tecnologías, tanto individuales como colaborativas. Se espera que a través de la participación en actividades grupales, los niños comiencen a reconocer la importancia de cuidarse y cuidar al otro, reconociendo los momentos en que es necesario pedir ayuda a un adulto. Este enfoque propicia el ejercicio de una interacción responsable y colaborativa

atendiendo a su bienestar socioemocional y guiando el uso equilibrado del tiempo frente a las pantallas.

Por último, desde el bloque **Pensamiento computacional, programación y robótica**, se aborda la resolución de situaciones problemáticas simples, mediante el uso del propio cuerpo, materiales concretos y/o dispositivos tecnológicos. Se proponen actividades y juegos, desenchufados y enchufados<sup>1</sup> que promueven el tratamiento de secuencias de pasos y la toma de decisiones. Esto permite que los niños desarrollen habilidades para la identificación de problemas, el diseño y exploración de soluciones alternativas a las que puedan llegar y reflexionen sobre el efecto de sus decisiones y acciones.

<sup>1</sup> El término *desenchufados* corresponde a aquellas actividades y juegos que se proponen para favorecer el pensamiento computacional, utilizando tarjetas, cartulinas, juegos de sala o juegos de patio, juguetes mecánicos, o incluso el propio cuerpo. Por su parte, el término *enchufado* implica el uso de computadoras y/o kits de robótica.

## Propósitos

- Promover ambientes de aprendizaje inclusivos, accesibles y variados que incorporen las tecnologías digitales con sentido pedagógico de manera flexible y transversal, respetando la centralidad del juego, la exploración y la interacción social para fomentar el desarrollo integral de capacidades.
- Facilitar el acceso progresivo a lenguajes y entornos digitales y diferentes modos de comunicación, expresión y creación, propios de la cultura digital, incentivando la curiosidad, la imaginación y fortaleciendo las interrelaciones sociales en distintos contextos.
- Fomentar el desarrollo del pensamiento computacional mediante experiencias de aprendizaje que incluyan la programación y la robótica como medios para la resolución de problemas y la creación con otros, estimulando el pensamiento lógico y crítico de los niños, así como el pensamiento matemático, en un marco de aprendizaje colaborativo y cooperativo.
- Incentivar el uso seguro y responsable de las tecnologías digitales, vinculando su empleo con prácticas que refuercen la autonomía y el bienestar socioemocional propio y de los demás.
- Favorecer la participación de los niños en experiencias de aprendizaje que permitan explorar y utilizar tecnologías digitales con creciente autonomía, promoviendo el descubrimiento y la experimentación a través del juego y la interacción con su entorno.
- Impulsar las alfabetizaciones múltiples (digital, informacional y mediática) adecuando el uso de las tecnologías a las experiencias cotidianas de los niños y a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas.



# Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                            | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar diversas producciones en formato digital.</li> <li>Reconocer símbolos vinculados con las prácticas y los entornos digitales para comunicarse y aprender en la vida cotidiana.</li> <li>Expresarse a través del arte digital por medio de la pintura, el dibujo y la participación en producciones multimedia.</li> <li>Iniciarse en la lectura y escritura hipertextual y multimodal para comunicarse con otros a través de imágenes, sonidos, códigos y lenguajes diversos.</li> <li>Explorar nuevas formas de comunicarse y compartir lo aprendido en contextos digitales, utilizando medios y lenguajes apropiados a la edad.</li> </ul>                              |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciarse en el uso autónomo y seguro de las tecnologías digitales.</li> <li>Explorar diferentes dispositivos, aplicaciones y entornos digitales para realizar algunas tareas.</li> <li>Seleccionar, con creciente autonomía, las herramientas digitales adecuadas para la tarea a realizar.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir opiniones sobre experiencias y producciones digitales, aprendiendo a respetar y valorar diferentes puntos de vista.</li> <li>Participar activamente en propuestas lúdicas y de exploración del entorno mediadas por tecnología digital, descubriendo nuevas posibilidades de observación y creación.</li> <li>Iniciarse en la toma de decisiones sencillas en entornos digitales, evaluando opciones con la guía del docente.</li> <li>Reflexionar sobre las acciones realizadas en juegos o actividades digitales, comprendiendo las consecuencias de sus decisiones.</li> </ul>                                                                                       |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Participar en simulaciones digitales sencillas que reflejan situaciones del mundo real.</li> <li>Explorar situaciones problemáticas simples, en entornos digitales o con materiales concretos, formulando posibles soluciones de manera individual o en colaboración con sus pares.</li> <li>Iniciarse en el desarrollo del pensamiento computacional a través de juegos y actividades desenchufadas o con tecnologías, que impliquen secuencias simples como estrategia para el planteo y la resolución de situaciones problemáticas.</li> <li>Organizar secuencias simples de acciones en juegos y actividades digitales, como instancias previas a la programación.</li> </ul> |

## Capacidades

### COMPROMISO Y COLABORACIÓN

## Objetivos de aprendizaje

Que los niños avancen en sus posibilidades de:

- Respetar las dinámicas y las pautas de acceso y uso de dispositivos y soportes digitales.
- Interactuar con otros para construir ámbitos de exploración y juego, tanto en entornos físicos como virtuales.
- Participar en actividades grupales utilizando tecnologías digitales para diferentes propósitos, como la producción multimedia o el uso de robots programables en tareas sencillas.
- Apropiarse progresivamente de modos seguros y responsables para interactuar y compartir información en entornos digitales.



# Contenidos

## ► Bloque: Alfabetizaciones múltiples (digital, informacional y mediática)

- Identificación y comprensión de coincidencias, diferencias y funcionalidades de la iconografía digital a partir del uso cotidiano de las herramientas digitales.
- Exploración de contenidos y recursos digitales, como videos educativos, juegos interactivos, cuentos digitales y obras artísticas, entre otros, e interactuar y reflexionar sobre lo apreciado.
- Creación de dibujos, pinturas o *collages* digitales utilizando aplicaciones adecuadas a la edad para fomentar la creatividad y la expresión.
- Experimentación con dispositivos, aplicaciones y simuladores de situaciones cotidianas, guiadas por el docente, para establecer medidas de peso, longitud, tiempo u otras; o bien para investigar y conocer el entorno.
- Participación en actividades de apreciación y creación de relatos digitales simples para comunicarse mediante distintos lenguajes (visual, sonoro, texto y/o audiovisual) que les permitan expresar sus ideas.
- Experimentación con aplicaciones, juegos y actividades donde se usen las herramientas digitales para indagar.
- Exploración y usos de las tecnologías digitales para registros mediante la escritura, el dibujo, el audio, la fotografía y/o el video.
- Participación y colaboración para la realización de producciones digitales, utilizando diversas herramientas digitales y combinando diferentes lenguajes (visual, sonoro, texto, audiovisual).

## ► Bloque: Ciudadanía digital

- Comprensión progresiva del uso de diversas tecnologías digitales (aplicaciones, dispositivos y entornos, inclusive aquellos que utilicen inteligencia artificial) para jugar, aprender, crear, comunicar, compartir, recorrer espacios naturales y artificiales, solucionar problemas, entre otros.
- Identificación de situaciones cotidianas en las que se usan tecnologías digitales para comunicarse (mensajes de voz, fotos, videos) y aprender (videos educativos, aplicaciones interactivas) dentro o fuera del establecimiento educativo.
- Introducción a la noción de internet como un espacio donde las personas pueden compartir, aprender y jugar, destacando la importancia de cuidarse a sí mismos y a los demás para mantenerse seguros.
- Normas básicas de colaboración digital, como turnarse para usar un dispositivo, compartir ideas respetuosamente y ayudar a los compañeros en el uso de aplicaciones.
- Prácticas para regular el tiempo de uso de las tecnologías digitales, distinguiendo los momentos de tarea y entretenimiento.
- Pautas para el uso seguro y responsable de la tecnología y la información personal en entornos digitales: reconocer la necesidad de solicitar apoyo a un adulto.
- Comprensión de la diferencia entre lo público y lo privado, así como la importancia de proteger la identidad y la privacidad.
- Cuidado de los dispositivos digitales mediante el aprendizaje y cumplimiento de pautas para el uso seguro en propuestas individuales o grupales.

### ➤ Bloque: Pensamiento computacional, programación y robótica

- Exploración de tecnologías y aplicaciones (juegos digitales y no digitales sencillos) para identificar problemas, tomar decisiones y buscar soluciones con la asistencia de un adulto.
- Resolución de problemas y/o desafíos con materiales y objetos tangibles (como bloques o rompecabezas) que presenten desafíos simples para introducirse en el pensamiento computacional.
- Juegos para desarrollar el pensamiento computacional con y sin tecnologías digitales: uso de materiales concretos y tecnologías digitales.
- Recorridos espaciales (con el propio cuerpo, materiales concretos y/o dispositivos programables), que permitan anticipar causas y efectos, y ajustar estrategias conforme a los resultados.
- Organización y codificación de secuencias de pasos en entornos de programación.
- Observación de causas y efectos de las acciones realizadas en entornos de programación y reformulación del código a partir de los resultados.



## Orientaciones para la enseñanza

Reconociendo la inclusión de las tecnologías digitales en los diversos aspectos de la sociedad y la vida cotidiana, es necesario que se aborde su uso desde una perspectiva ética, crítica y creativa, para favorecer, ampliar y enriquecer los procesos educativos, de tal forma que aumente la participación. En este sentido es fundamental que las tecnologías y entornos digitales se utilicen no solo como medios para la enseñanza, sino también como parte de las estrategias y dinámicas que tienden a desarrollar capacidades como la resolución de problemas, el compromiso y la colaboración, el pensamiento reflexivo y crítico, la comunicación y autonomía para aprender.



Es importante que los docentes conozcan y analicen las herramientas y recursos digitales con una mirada crítica para incluir en la enseñanza aquellos que potencian los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños según la intencionalidad pedagógica. La inclusión de las tecnologías debe estar en consonancia con los propósitos y los objetivos de aprendizaje y ser un medio para que los niños amplíen su comprensión del mundo y la cultura, construyan conocimientos y desarrollen sus capacidades.

Se sugieren cuatro criterios para la planificación, el diseño y la gestión de propuestas del Nivel Inicial con tecnologías.

- Inclusión de las tecnologías digitales con sentido pedagógico:
  - Incorporarlas en los proyectos institucionales y de sala con un propósito claro y con intencionalidad pedagógica. Es central volver a preguntarse ¿para qué? y ¿cuál es el valor que aportan? Interpelar y seleccionar las tecnologías o entornos digitales como herramientas para permitirles a los niños expresarse, crear, jugar, comunicarse, fomentar la participación, la curiosidad y el pensamiento crítico.
  - Contemplar las tecnologías digitales y el desarrollo de las capacidades específicas de Educación Digital como parte de los aprendizajes esperados en el nivel, integrándose al trabajo con materiales concretos, con el propósito de enriquecerlos.
  - Anticipar el sentido y el criterio de articulación con los ejes de experiencias y la inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza, atendiendo a los intereses, necesidades y conocimientos de los niños.
- Enriquecimiento de las propuestas lúdicas a partir de las tecnologías:
  - Incluir el uso de las tecnologías para enriquecer el juego e interactuar con otros en entornos lúdicos.
  - Proponer nuevos escenarios para dar lugar a una experiencia significativa, creativa y lúdica.
- Centralidad del bienestar socioemocional:
  - Priorizar el bienestar asegurando un entorno seguro, inclusivo y respetuoso regulando de manera adecuada el tiempo de exposición a pantallas y promoviendo un equilibrio saludable entre actividades digitales y no digitales.

- Impulsar un clima de compañerismo, con escucha activa y mirada empática, que reconozca la diversidad, la expresión de las emociones y las habilidades socioemocionales, para promover la conciencia y ciudadanía digital.<sup>2</sup>
- Multiplicidad de experiencias, agrupamientos, tiempos y espacios:
  - Organizar los tiempos y espacios de manera flexible, dinámica y variada, permitiendo que las actividades digitales y no digitales se complementen, y que los niños puedan explorar y aprender en contextos diversos, ya sea individualmente, en pequeños grupos, o como grupo total.
  - Proponer múltiples escenarios para facilitar la interacción con diferentes tipos de materiales (concretos y digitales) y en diversos entornos (físicos y virtuales), asegurando el acceso a experiencias ricas y variadas para abordar contenidos y habilidades relacionadas con el conocimiento del propio cuerpo, el mundo que los rodea, los objetos y las relaciones con los demás.
  - Ofrecer los apoyos necesarios para asegurar una experiencia de aprendizaje relevante como, por ejemplo, acercar materiales en diversos formatos, atendiendo a la singularidad y contemplando las particularidades de cada niño.

Al planificar y llevar adelante las prácticas de enseñanza, el docente, como profesional de la educación, cobra una significatividad especial en tanto mediador entre las tecnologías digitales y los niños, ya que acompaña, guía y dinamiza su participación, exploración, uso y apropiación. Se espera que las experiencias y prácticas educativas con tecnologías permitan enriquecer los conocimientos, interactuar con diversos lenguajes (escrito, audiovisual, gestual, etc.), ampliar repertorios lúdicos, musicales, literarios y artísticos, entre otros, en un clima de respeto por la diversidad, la creatividad y el bienestar, valorando sus intervenciones y producciones, siempre desde una retroalimentación positiva.

Se recomienda tener en cuenta tanto los recursos digitales disponibles como la organización del espacio, dando lugar al uso de las tecnologías digitales de manera intencional y planificada, pero también de forma espontánea en respuesta a los intereses y emergentes que surjan durante las actividades. La inclusión de recursos digitales variados y adecuados a las necesidades y características de los niños debe tender a facilitar y dinamizar el acceso a nuevos conocimientos a partir de jugar, observar, indagar, analizar, descubrir, opinar, compartir y formular interrogantes; explorar, ensayar, interpretar, crear, reflexionar, buscar soluciones, registrar, producir y expresarse con tecnologías mediante actividades que enriquezcan sus universos simbólicos.

En este contexto, es necesario considerar las tecnologías adaptativas y asistivas (productos, sistemas y servicios que facilitan la autonomía de las personas con discapacidad, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida, la inclusión social y educativa, y la participación en la sociedad) no como un fin en sí mismo, sino como un medio de acceso para el desarrollo integral de cada niño, respetando su singularidad y fortaleciendo sus posibilidades de participación activa en el entorno educativo.

Se propone el uso de rampas digitales que faciliten el acceso a contenidos, por ejemplo, a través de *software* para la lectura de texto en voz alta, magnificadores o lupas para niños con baja visión, sistemas de comunicación mediante pictogramas para niños con dificultades en el habla, interfaces interactivas que fomenten el desarrollo sensorial y de la motricidad, plataformas que permitan el ajuste de la dificultad de las actividades según el ritmo de cada niño, o dispositivos para promover la autonomía, etcétera.

<sup>2</sup> Respecto de la conciencia y ciudadanía digital, se hace referencia a la reflexión ante los desafíos que presentan la tecnología y el mundo digital.

Se espera que estas tecnologías puedan ser utilizadas para impulsar experiencias de aprendizaje significativas, que aumenten la participación y el sentido de pertenencia de cada niño que las requiera.

Es importante mencionar que el enfoque de la Educación Digital enfatiza la combinación de actividades lúdicas y prácticas, integrando tanto materiales concretos como digitales, en el marco de diversas estructuras didácticas como, por ejemplo, secuencias o itinerarios didácticos, y modos de organizar la enseñanza (escenarios lúdicos, talleres, entre otros). Se favorece, a través del juego y la exploración con herramientas digitales, el desarrollo de la autoexpresión y la creación mediante la pintura digital, el dibujo y las producciones multimedia. A su vez, se promueve la participación en la creación guiada de escenarios digitales, simulaciones sencillas y actividades que reflejan situaciones del mundo real. Además, se invita a que puedan expresar sus opiniones, y reflexionen sobre las consecuencias de sus acciones en entornos digitales, siempre en un marco seguro y respetuoso que contemple el uso crítico y responsable de las tecnologías digitales. Por ello, se sugiere que las propuestas educativas incluyan la escucha atenta de lo que los niños expresan, valorando sus ideas, emociones e intereses como parte esencial de la construcción conjunta del aprendizaje.



Frente a la gran variedad de juegos, programas y aplicaciones diseñados por diversas empresas y organizaciones, es necesario identificar aquellas concepciones particulares que subyacen sobre infancia, género e ideologías, entre otras. La incorporación de estas tecnologías en las propuestas del establecimiento educativo implica considerar qué repertorios culturales se ofrecen, e implica definir criterios para seleccionar recursos digitales de calidad.

Para seleccionar las tecnologías digitales, es importante tener en cuenta las siguientes características:

- Libre distribución, sin inclusión de contenidos inadecuados.
- Compatibilidad con múltiples dispositivos digitales.
- Logueo simple y accesible.
- Seguridad en los entornos digitales, evitando contacto con personas externas a la sala.
- Facilidades para el guardado y la recuperación de producciones.
- Accesibilidad, garantizando plataformas y recursos que favorezcan la inclusión de todos, especialmente para niños con desafíos de aprendizaje, sensoriales, motrices u otros.

Desde el bloque de **Alfabetizaciones múltiples**, se sugiere incluir tecnologías digitales que permitan a los niños interactuar con diversos lenguajes, explorando y creando producciones como, por ejemplo, dibujar en un graficador e integrar las producciones en un audiocuento con sus voces. Esta inclusión debe propiciar la autoexpresión y el uso de estas herramientas para comunicar y compartir sus ideas a través de videos, audios, dibujos, videoencuentros, correos electrónicos, etc., favoreciendo la creatividad y la exploración en un marco seguro y guiado. Este bloque promueve no solo el acceso y uso de las tecnologías, sino también la comprensión de su funcionamiento, así como su apropiación y creación en entornos digitales.

El bloque de **Ciudadanía digital** se orienta a fomentar prácticas responsables y seguras, promoviendo la comprensión de las normas de uso y cuidado de los dispositivos, así como la

importancia de recurrir a un adulto cuando sea necesario. Las actividades, tales como las elecciones de avatares de grupo, perfiles de usuario del correo de la sala, las intervenciones en una producción gráfica en equipo, la búsqueda de información en línea u otras decisiones grupales, deben facilitar la participación colaborativa, enseñando a los niños a turnarse y a valorar las contribuciones de sus compañeros en un entorno digital respetuoso. Del mismo modo, en este bloque se busca orientar a los niños a distinguir los diferentes momentos de uso de la tecnología (para jugar, comunicarse y conocer) y a alternar su utilización con otras actividades de ejercicio físico, sociales y culturales.

El bloque de **Pensamiento computacional, programación y robótica** impulsa el planteo de experiencias formativas que involucren la identificación y resolución de problemas y/o desafíos mediante el diseño y realización de actividades desenchufadas (trabajo con material concreto, como el uso de tarjetas y/o el propio cuerpo al guiar y simular un robot) y enchufadas (simuladores, entornos de programación por bloques y material de robótica), para la creación de soluciones que integren la lógica de pensamiento y el lenguaje inicial utilizado en los dispositivos y programas digitales. Entre las experiencias sugeridas desde este bloque, se espera que identifiquen situaciones problemáticas; intercambien ideas de manera respetuosa y colaborativa; exploren y aborden problemas de manera creativa y lógica; reflexionen sobre sus acciones y decisiones; y evalúen los resultados obtenidos para ajustar y mejorar sus estrategias, desarrollando así la capacidad de aprender de los errores y perfeccionar sus soluciones a partir de la experimentación. Algunas actividades propuestas para articular con otros ejes, como, por ejemplo, el desplazamiento en Educación Física, la organización secuencial de historias en Lengua, el descubrimiento de patrones en Matemática u otras son escenarios ideales para el trabajo con los contenidos de este bloque.

Asimismo, es necesario considerar la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en lo cotidiano, la que muchas veces se da de manera invisibilizada e interpela a la institución educativa y la enfrenta al enigma de cómo formar ciudadanos digitales capaces de comprender este universo. Las prácticas interactivas con plataformas y/o entornos educativos creados para tal fin ofrecen la oportunidad de experimentar con modelos que propician la aproximación al funcionamiento de la IA, para ir descubriendo las posibilidades que esta ofrece y el proceso que lleva adelante para construir sus algoritmos a partir de la información que le brindamos. En este sentido, desde el Nivel Inicial es importante promover el análisis reflexivo y crítico que permita comprender qué son y cómo funcionan las tecnologías digitales, evitando caer en el pensamiento mágico de su funcionamiento.



La inclusión de tecnologías digitales en la educación del Nivel Inicial no debe ser vista como un proceso de tecnificación, sino como una oportunidad para enriquecer, brindar acceso y diversificar las experiencias de aprendizaje. Este escenario invita a reflexionar y a trabajar en colaboración con otros, a fin de planificar, diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas enriquecidas con dichas tecnologías, de manera que su inclusión resulte relevante y colabore en la construcción de aprendizajes valiosos por parte de los niños.

Esta colaboración también incluye a *las familias* junto a las cuales se debe propiciar el bienestar socioemocional de los niños en el uso de la tecnología. Se sugiere fomentar un diálogo abierto sobre la importancia de regular el tiempo de exposición a pantallas y mantener un equilibrio saludable entre el uso de la tecnología y las actividades de juego al aire libre, el movimiento, la socialización y exploración del mundo físico. A través de encuentros y comunicaciones regulares, los docentes pueden guiar a las familias en la identificación de momentos clave para el uso adecuado de las

tecnologías, así como también en cuanto al tiempo y al contenido, ya que es de gran importancia que los adultos supervisen lo que los niños consumen a través de las pantallas.

La participación activa de las familias y la comunidad en la promoción de prácticas responsables busca fortalecer los lazos de confianza, respeto y complementariedad con los establecimientos educativos, contribuyendo al desarrollo de interacciones digitales seguras que prioricen el bienestar integral de cada niño.

## Bibliografía

- Bers, M. (2023). El desarrollo de Scratch-Jr: el aprendizaje de programación en primera infancia como nueva alfabetización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 14(26), pp. 43-62.
- Burns, T. y Gottschalk, F. (Eds.). (2020). *Educación e Infancia en el siglo XXI. El bienestar emocional en la era digital*. Editorial Santillana.
- Estefanell, L. (2023). *Pantallas en casa: Orientaciones para acompañar una navegación segura en internet. Guía para las familias* (2.ª ed.). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) Ceibal - Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
- Genni, L., Raggio, C., Marconi, M., Troiano, M., Arrigoni, M., Díaz, M., Gutiérrez, N. y Waidler, L. (2020). *Integración de las TIC en la educación infantil. La comunicación, eje transversal del Proyecto Institucional*. Editorial Noveduc.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2012). *Metas de aprendizaje: niveles inicial, primario y secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (1.ª ed.). Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2016). *Marco pedagógico para la educación digital: Nivel Inicial*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación.
- Gurises Unidos. (2017). *Pensamiento Computacional. Un aporte para la educación de hoy*. Fundación Telefónica - Movistar y Gurises Unidos.
- Kriscautzky, M. (coord.). (2012). *Prácticas de lectura y escritura en entornos digitales: La pertinencia de incluirlas desde la alfabetización inicial. Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Océano Travesía.
- Libow Martínez, S. y Stager, G. (2019). *Inventar para aprender. Guía práctica para instalar la cultura maker en el aula*. Colección educación que aprende. Siglo Veintiuno Editores.
- Litwin, E. (2001). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Editorial Amorrortu.
- Pérez, A., Pereiro, E., Oyhenard, G., Schunk, R., Verle, S. y Koleszar, V. (2022). *Pensamiento computacional: propuesta para el aula*. Ceibal - ANEP.
- Resnick, M. (2019). *Pensadores creativos: cultivar la creatividad como en Infantil con pasión, proyectos, compañeros y juegos*. Biblioteca de Innovación Educativa SM.
- Ripani, M. F. (2017). *Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria*. Buenos Aires, Argentina. Dirección Nacional de Innovación Educativa, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación.
- Trujillo Torres, J. M., Sempere, P., Blasco, T. y Ortiz, B. (2023). *Transformando la educación a través de la tecnología: Innovación, investigación y aprendizaje digital* (1.ª ed.). Dykinson, S.L.
- Zapata-Ros, M. (2019). Pensamiento computacional desenchufado. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20(0), 29.
- Zapata-Ros, M. (2020). El pensamiento computacional, una cuarta competencia clave planteada por la nueva alfabetización. En García, J. y Cabeza, S. (comps.), *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 171-209). FLACSO Editorial.

# Educación Ambiental



# Educación Ambiental y el desarrollo de las capacidades

La Educación Ambiental es un campo de conocimiento que emerge frente a la actual crisis ambiental, evidenciada en las transformaciones e impactos en el ambiente, los territorios y las comunidades. Considerando esto, resulta necesario cambiar ciertas conductas que demandan nuevas formas de habitar la “casa común”<sup>1</sup> y de vincularnos entre las personas, los seres vivos en todas sus formas, la materia inerte y los entornos naturales.

Entendida también como educación para la sustentabilidad, cuenta con contenidos temáticos específicos y transversales, tiene como propósito general la *formación de una conciencia ambiental* y la adquisición de saberes, actitudes, valores y prácticas que colaboren hacia una ciudadanía comprometida y participativa por el cuidado del ambiente. Se trata de un proceso que promueve la sustentabilidad como proyecto de la comunidad que atiende a las necesidades de estas generaciones y las futuras, la preservación de la naturaleza, el cuidado de la salud humana y ambiental, la participación ciudadana democrática y el respeto por la diversidad cultural y biológica.



La enseñanza de la Educación Ambiental se concibe como un proceso educativo permanente que ofrece oportunidades para conocer el mundo, maravillarse, sensibilizarse e iniciarse en el desarrollo paulatino de una ciudadanía comprometida. Su finalidad es impulsar y articular procesos educativos integrales orientados hacia la construcción de un saber ambiental que comprende la apropiación de conocimientos, valores y actitudes hacia un desarrollo sustentable basado en la equidad, la justicia y el respeto por la diversidad, tal como se establece en la Ley N.º 1687 de Educación Ambiental de la Ciudad de Buenos Aires.

La Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral N.º 27.621,<sup>2</sup> sancionada en 2021, la establece a nivel nacional como un proceso permanente, integral y transversal que propicie experiencias colectivas en el contexto escolar o su entorno a favor de la sustentabilidad, la valoración, el disfrute y el cuidado del ambiente.

En consonancia con dicho marco normativo, se promueve una educación que progresivamente permita comprender la realidad ambiental y contribuya, desde las prácticas escolares, a la alfabetización ambiental. Es decir, resulta necesario brindar variedad de situaciones y oportunidades para que los niños se inicien en el aprendizaje de saberes que les permitan comprender las dimensiones que lo componen, así como los efectos que las acciones humanas muchas veces ocasionan sobre los territorios y las poblaciones que los habitan.

Se propone contemplar cinco dimensiones que brindan un marco, buscan dar sentido a las propuestas de enseñanza y las estrategias para la institucionalización de la Educación Ambiental a partir de perspectivas teóricas y epistemológicas. Estas dimensiones orientan el enfoque pedagógico de las prácticas educativas en clave ambiental.

<sup>1</sup> Entendemos por “casa común” al planeta Tierra en donde vivimos todas las especies, seres vivos y no vivos, en diversidad de culturas y territorios que habitan en él.

<sup>2</sup> Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina N.º 27.621/21.

La dimensión de la complejidad del ambiente lo concibe como el resultado de las interacciones entre los elementos físicos, biológicos y socioculturales. Esto implica comprender que el ambiente está formado por seres vivos, materia inerte y las relaciones que se establecen entre estos y con sus entornos naturales. En especial, identificar a las personas como parte de él, las que, al interactuar para satisfacer sus necesidades y realizar diversas actividades, lo transforman de manera constante y dinámica.



La valoración y el cuidado del ambiente ponen énfasis en la relevancia de conocer el mundo natural a partir de la sensibilización y valoración de todos sus componentes. Se promueve el cuidado de todos los seres vivos que habitan el planeta y los entornos que los albergan. Para ello, es necesario crear un vínculo con aquello que se protege.

Esto supone e implica una ética del cuidado y una educación en valores, es decir, involucrarse afectivamente y preocuparse por el bienestar de esos seres. La ética orienta los comportamientos sociales hacia un presente y un futuro más justo y sustentable. En este sentido, cobra especial importancia indagar en el componente estético del ambiente, ofreciendo experiencias que permitan disfrutar, explorar y conocer a través de los sentidos, los aromas, los sabores, los sonidos, las tonalidades y las texturas que invitan a percibir, sentir e interpretar el mundo con empatía.

Acercarse a los problemas ambientales permite indagar en algunos impactos que se producen en la salud humana y ambiental como consecuencia de las actividades de las sociedades. Dada la complejidad de estos, en el Nivel Inicial se proponen las primeras experiencias para indagar en aquellos que sean cercanos o familiares a los niños, de manera que resulten significativos y despierten su interés. Se favorecen aprendizajes transformadores que promuevan la construcción de miradas esperanzadoras de la realidad y el desarrollo de acciones posibles.

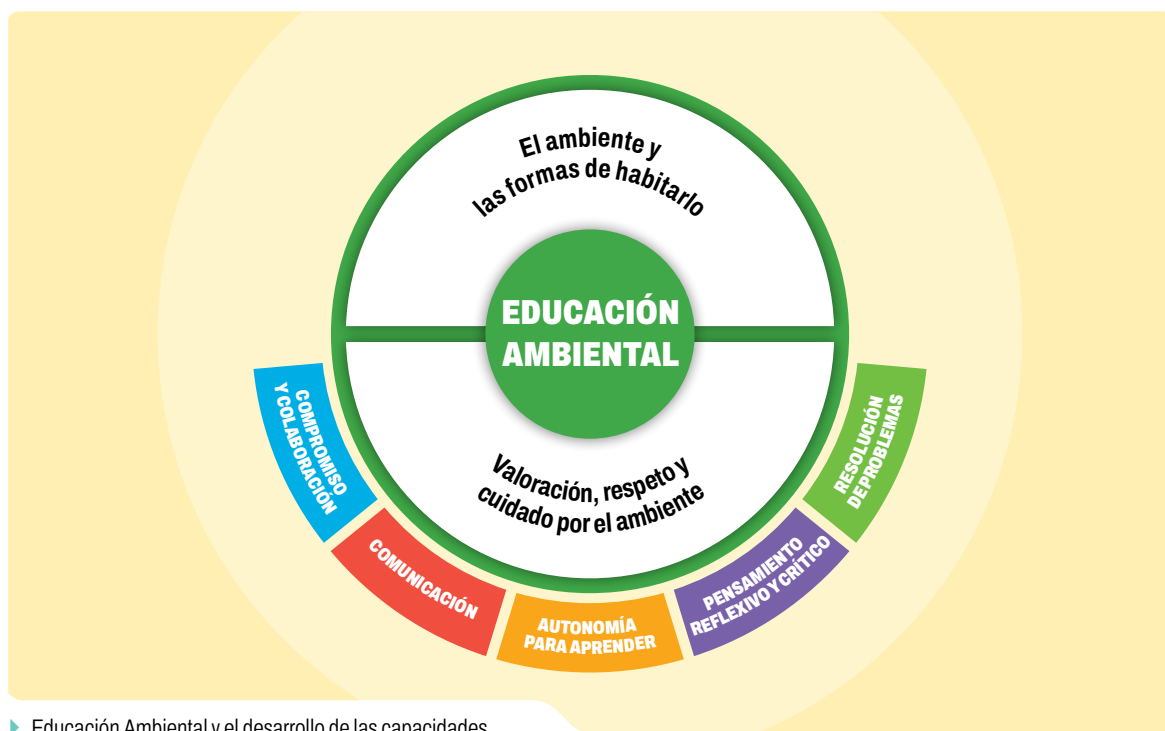
El diálogo de saberes supone que para reflexionar y promover aprendizajes sobre determinado recorte ambiental, se requiere propiciar una construcción dialógica entre conocimientos provenientes de distintos campos, y de los saberes y cosmovisiones de diversas culturas a lo largo del tiempo.

Por último, el ejercicio de la ciudadanía busca propiciar, desde edades tempranas, la formación de una ciudadanía democrática más consciente, reflexiva, participativa y comprometida con el cuidado y la protección del ambiente. Y asimismo promover el ejercicio del derecho a vivir en un ambiente sano en el que todas las poblaciones y comunidades accedan a condiciones de vida dignas y logren satisfacer sus necesidades preservando el bienestar de las generaciones futuras. Esta dimensión fomenta la participación activa de los niños en las propuestas y en la toma de decisiones en el contexto escolar y la construcción de valores y actitudes tendientes hacia el cuidado del ambiente.

El eje de Educación Ambiental tiene como objetivo complementar y enriquecer las propuestas de enseñanza, con la finalidad de construir progresivamente en los niños miradas sensibles, conscientes, reflexivas y transformadoras en relación con las situaciones que observan en su entorno. Asimismo, promueve el desarrollo de valores y actitudes orientadas al cuidado y respeto de todas las formas de vida.

En tanto eje transversal, busca que sus contenidos se articulen con el resto de los ejes de experiencias. A los efectos de visibilizar la transversalidad de la Educación Ambiental y facilitar su implementación, se proponen, a modo de ejemplo, algunas articulaciones posibles. Es importante destacar que las mencionadas en algunos contenidos de los ejes de experiencias no son las únicas, y que existen diversas maneras de articular. Se espera que estas formas sean propuestas por los docentes mediante distintas estructuras didácticas.

Los contenidos de enseñanza se encuentran organizados en dos bloques. El trabajo sobre estos no implica un abordaje estanco de cada uno, sino una relación dinámica y articulada.



El bloque **El ambiente y las formas de habitarlo** permite reconocer el entramado de relaciones entre las personas, los seres vivos y el entorno. Incluye todas las formas de vida y otros elementos del ambiente que se encuentran en constante interacción, así como la diversidad de culturas y los modos de distintas sociedades de valorar, percibir, cuidar y relacionarse con su entorno natural. Este bloque propone explorar y conocer el mundo, la riqueza natural y cultural, principalmente en la Ciudad de Buenos Aires, y sensibilizarse para comprender la importancia de encontrar nuevas formas saludables y conscientes de ser, hacer y habitar desde la institución, los hogares y el barrio.

Respecto al bloque **Valoración, respeto y cuidado por el ambiente**, este se orienta hacia la sensibilización de los niños a fin de promover progresivamente la construcción de miradas reflexivas y transformadoras desde una ética del cuidado y la sustentabilidad. Persigue la finalidad de contribuir en la formación de una ciudadanía consciente y participativa en el cuidado y la preservación del ambiente. En este sentido, se proponen las primeras reflexiones y prácticas a partir de las situaciones que se indagán del entorno cercano u otros, así como el desarrollo de actitudes y vínculos de valoración, disfrute, cuidado y respeto por el ambiente.

A través de la Educación Ambiental, se favorece el desarrollo de las distintas capacidades propuestas para el nivel. La *comunicación* se propicia en espacios de intercambio donde los niños puedan escuchar, expresar ideas, intereses, sentimientos y emociones, y formular preguntas a partir de las observaciones en distintos entornos o en los recortes ambientales indagados. En este sentido, se promueve la apreciación y valoración de distintos aspectos de la naturaleza. Asimismo, se pone en juego la creatividad a través de imaginar nuevos usos y significados de los materiales de descarte. Las capacidades vinculadas al *pensamiento reflexivo y crítico* y a la *resolución de problemas* se desarrollan en torno a preguntas y reflexiones que surjan, y a la participación activa en acciones que resulten significativas para sus experiencias de aprendizaje e impacten de manera positiva en su entorno cercano. Además, se espera que las propuestas de enseñanza estimulen el *compromiso* y

la *colaboración* de los niños, al propiciar la formación paulatina de una ciudadanía participativa y en valores, que les permita comprometerse gradualmente en el cuidado y la preservación del ambiente.

Por último, se favorece la *autonomía para aprender* al proponer diversidad de experiencias que motiven el interés, el entusiasmo y la curiosidad por descubrir cada elemento que los rodea. A medida que los niños logran iniciarse en superar algunos desafíos ambientales como, por ejemplo, reutilizar un material y darle otros usos, elegir opciones saludables para alimentarse y reflexionar sobre los beneficios que otorga en su crecimiento y salud, entre otros aspectos, pueden obtener mayor confianza en el desarrollo de sus habilidades para aprender.

Se espera que, a través de las distintas propuestas de enseñanza, los niños sean multiplicadores, en las familias y la comunidad, de comportamientos más conscientes y responsables hacia el medio ambiente.



Para favorecer la implementación de la Educación Ambiental, es necesario que cada institución construya acuerdos, se establezcan objetivos y planteen acciones conjuntas entre distintos niveles de enseñanza y actores de la comunidad educativa —niños, docentes, equipo directivo, personal no docente y familias— que se incorporen en el Proyecto Escuela, con el fin de asegurar su enseñanza.

## Propósitos

- Promover una conciencia ambiental fomentando una relación respetuosa y cuidada con el ambiente y sus distintos componentes.
- Brindar experiencias de aprendizaje que acerquen al conocimiento de los elementos de la naturaleza, promoviendo la curiosidad, el asombro, la valoración y el respeto hacia la diversidad de seres vivos y culturas, los bienes naturales y los entornos.
- Generar instancias para que se involucren en proyectos ambientales y puedan realizar prácticas cotidianas responsables, solidarias y sostenibles a favor de la valoración, respeto y cuidado del ambiente.
- Propiciar espacios de reflexión y aprendizaje que permitan reconocer el impacto de las acciones humanas sobre el ambiente y promover el compromiso con su preservación y cuidado.
- Ofrecer oportunidades que permitan explorar, experimentar y disfrutar de distintos entornos, a través de vivencias significativas que promuevan la sensibilidad y la afectividad.
- Promover la participación activa en el entorno cercano, favoreciendo el sentido de pertenencia y el reconocimiento de su rol en la protección y mejora del ambiente.



# Capacidades y objetivos de aprendizaje

| Capacidades                            | Objetivos de aprendizaje<br><i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMUNICACIÓN</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Participar en espacios de diálogo y reflexiones colectivas, mostrando una escucha activa y respetuosa sobre el recorte ambiental en cuestión.</li> <li>Expresar ideas, sentimientos y opiniones mediante lenguajes verbales y no verbales sobre situaciones que pueden afectar la salud de las personas y el ambiente.</li> <li>Expresar conocimientos sobre la diversidad de vida y las interrelaciones y con el entorno a través de producciones gráficas o digitales.</li> <li>Describir los descubrimientos y observaciones directas a partir de registros en distintos soportes y formatos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>AUTONOMÍA PARA APRENDER</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar decisiones para contribuir en el cuidado y preservación del ambiente.</li> <li>Interrogarse acerca de los sucesos del ambiente a través de la formulación de preguntas, la observación y la búsqueda de respuestas por sí mismos.</li> <li>Adquirir hábitos saludables y sustentables, así como actitudes de cuidado de sí, de los otros y del ambiente en el contexto de la sala, el barrio y los espacios públicos cercanos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionar sobre los efectos que algunos problemas ambientales tienen en la vida de las personas, otros seres vivos o el ambiente.</li> <li>Proponer alternativas sustentables y opciones de cuidado para resolver los problemas ambientales de su entorno cercano.</li> <li>Desarrollar progresivamente la capacidad de tomar decisiones que promuevan el cuidado propio, el de otras personas y del ambiente en situaciones de movilidad sustentable y segura en el espacio público.</li> <li>Reflexionar sobre la importancia del cuidado de la energía y proponer prácticas para reducir su consumo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Indagar las relaciones entre seres vivos (plantas, animales y personas) y el entorno en el que habitan.</li> <li>Reconocer la importancia del agua como un bien esencial para todos los seres vivos y promover acciones de cuidado desde el establecimiento educativo y los hogares.</li> <li>Reconocer la importancia del aire como un elemento esencial para la vida de las personas y otros seres, y explorar alternativas para su cuidado, como la movilidad sustentable.</li> <li>Participar de manera activa en iniciativas y acciones que promuevan mejoras en la gestión de residuos.</li> <li>Reflexionar sobre algunas relaciones entre la salud del ambiente y la salud de las personas, incluyendo aspectos como el consumo de alimentos sanos y la realización de actividades en contacto con la naturaleza.</li> </ul> |

## Capacidades

### COMPROMISO Y COLABORACIÓN

## Objetivos de aprendizaje

Que los niños avancen en sus posibilidades de:

- Utilizar el diálogo para construir acuerdos y resolver conflictos de manera pacífica y colaborativa en actividades de cuidado del ambiente.
- Manifiestar actitudes de aprecio, respeto y cuidado hacia los compañeros, la comunidad y el entorno natural, valorando la diversidad de seres vivos y culturas.
- Asumir progresivamente compromisos ambientales a través de actitudes y acciones, como mantener la correcta disposición de los residuos, el reciclaje de los restos orgánicos a través de la técnica de compostaje, el uso eficiente de agua y energía, y el cuidado de los espacios verdes.



# Contenidos

## ► Bloque: El ambiente y las formas de habitarlo

- Modos en que las personas se relacionan con los entornos y los modifican e impactan al realizar diversas actividades: cultivo de alimentos, uso cotidiano del agua y la energía, alimentación y consumo de productos, uso de transporte, formas de recreación, cambios en los entornos que amenazan la vida de algunos animales u otras.
- Relaciones que se establecen entre algunas plantas y animales en los entornos y su preservación: plantas que dan refugio y alimento a insectos (mariposas u otros) y/o aves.
- Conocimiento de las reservas, los parques, las plazas, los establecimientos educativos y corredores de la Ciudad, reconociendo su importancia como espacios verdes de recreación, descanso y contacto con la naturaleza entre sus beneficios ambientales.
- La riqueza cultural de los pueblos que habitan distintos entornos, sus modos y calidad de vida, costumbres y sus posibilidades de acceso al agua, alimentos sanos y otros servicios básicos.
- Tenencia responsable de animales de cuidado y la práctica de mascotismo de animales silvestres como amenaza a algunas especies.
- Problemáticas ambientales que afectan la vida en el jardín o el barrio y, en consecuencia, a la salud humana, como el exceso de ruido, la contaminación y el derroche de agua, la contaminación del aire en entornos urbanos y la disposición inadecuada de residuos.
- Gestión integral de residuos en el jardín y en la Ciudad: separación y clasificación de residuos en reciclables y no reciclables, los circuitos de recolección diferenciada, los puntos verdes, el rol de los recuperadores urbanos y otros actores sociales intervinientes.
- Emociones, sentimientos e ideas que emergen a partir de la indagación de algunas situaciones o problemáticas ambientales del entorno y sus múltiples modos de expresarlos.
- Prácticas responsables con el ambiente y con las personas en relación con la movilidad en la Ciudad a partir del respeto de normas de tránsito, pautas de organización urbanas y el reconocimiento de un acceso inclusivo.
- Energía necesaria para las actividades habituales como cocinar, viajar, encender aparatos eléctricos, etc., y su uso racional en los hogares y en los establecimientos educativos: acciones cotidianas para contribuir en la reducción del consumo energético.

## ► Bloque: Valoración, respeto y cuidado por el ambiente

- Respeto, valoración y cuidado por la diversidad de seres vivos y de culturas presentes en distintos entornos.
- Prácticas cotidianas que promueven el cuidado de la salud de las personas y del ambiente: acuerdos de convivencia en el jardín y acciones de concientización hacia la comunidad.
- Consumo respetuoso con el ambiente y la regla de las “3 R” (reducir, reutilizar y reciclar).
- Valor y beneficios de las huertas y espacios verdes en entornos urbanos: el trabajo colaborativo y comunitario, el cuidado del ambiente y las contribuciones en la formación de hábitos saludables.
- Los ciclos de la naturaleza, siembras y cosechas según la estación del año, cuidado de los seres vivos y de elementos no vivos en una huerta urbana escolar o comunitaria.
- Prácticas alimentarias saludables y respetuosas con el ambiente: consumo de hortalizas de estación, disminuir el desperdicio de alimentos, reducir el empaquetamiento innecesario, entre otras prácticas.
- Técnica de compostaje a partir de residuos orgánicos.
- El agua apta para consumo como un bien esencial para la vida de las personas y de todos los seres vivos, la importancia de su cuidado y alternativas de acción para su uso medido.

## Orientaciones para la enseñanza



A través de la Educación Ambiental, se busca promover la sensibilización y la concientización en el marco de una ética hacia nuevas formas de habitar la casa común. Esto se logra mediante múltiples experiencias lúdicas y vivenciales en diversos entornos que acerquen el conocimiento a través de su indagación, exploración, del disfrute y contacto con la naturaleza.

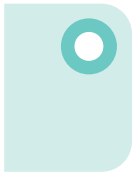
Los valores y actitudes se construyen desde las prácticas cotidianas que atienden al bienestar socioemocional de los niños, promoviendo un clima ameno, de compañerismo, que facilite el desarrollo de habilidades como la empatía, el respeto por la diversidad, el trabajo colaborativo y la participación activa, entre otras. Se considera relevante generar propuestas que den lugar a resolver situaciones grupales a través de preguntas que guíen las acciones. Por ejemplo: crear un espacio verde en el patio escolar y abrir el diálogo a través de preguntas tales como: *¿Qué ideas surgen del grupo para desarrollar esta propuesta? ¿Cómo podemos construirlo? ¿Qué les parece la opinión del compañero? ¿Qué más podemos realizar? ¿Qué recursos necesitamos?* Se pueden registrar las distintas ideas que surgen y a partir de allí, generar instancias de trabajo colaborativo para consolidar una propuesta para tal fin.

Es necesario que el docente escuche, observe y tenga en cuenta las situaciones y los emergentes del grupo, a fin de analizar y reflexionar para poder realizar intervenciones en los momentos que se requieran. A partir de allí se incentiva a identificar, elegir y relacionar la información disponible, hacerse preguntas y ofrecer oportunidades de intercambios grupales sobre el cuidado del ambiente, y pensar tanto individual como colectivamente en alternativas de mejora. Por ejemplo: en la institución surge la pregunta acerca de *¿por qué no nos visitan mariposas?*, y las respuestas posiblemente tengan que ver con la ausencia de espacios verdes o plantas autóctonas que las atraigan para poner sus huevos y/o las alimenten. Este ejemplo da luz al entramado de relaciones que se pueden visualizar en nuestros entornos y se convierten en puntos de partida para interesantes proyectos ambientales que motorizan la curiosidad por aprender y el interés por llevar adelante acciones que transformen la situación en cuestión.

Se espera que, además de implementar prácticas concretas como la separación de los residuos o la reutilización creativa del material de descarte, que constituyen valiosas oportunidades para vivenciar experiencias significativas desde el hacer, se profundicen y diversifiquen las propuestas y se promueva una mirada reflexiva sobre el ambiente. Por otro lado, resulta importante sostener una coherencia en el interior de cada proyecto y práctica escolar, es decir, que el establecimiento educativo pueda elegir y gestionar sus recursos en clave ambiental. Por ejemplo, seleccionar materiales para las actividades (áulicas, para intervenir espacios y escenografías) priorizando aquellos que conllevan menor impacto ambiental y pueden reutilizarse o reciclarse, u optar por plantas autóctonas para reverdecer los patios escolares o realizar plantaciones.

En el Nivel Inicial, el conocimiento deviene de las experiencias que los niños atraviesan a partir de sus vínculos con pares, adultos y su entorno; a través del juego, la curiosidad, la exploración, de sus expresiones verbales y no verbales, y desde la percepción a través de todos los sentidos, construyen aprendizajes que brindan un abanico de recursos y herramientas para construir los propios modos de ser y estar en el mundo. Se sugiere incluir juegos de exploración en diversos entornos, como la sala, espacios abiertos o verdes. Por otro lado, implementar juegos tradicionales que recuperan historias personales o costumbres de una comunidad, juegos de mesa de contenido ambiental,

juegos dramáticos en escenarios que representen entornos naturales o problemáticas identificadas en el barrio, entre otras posibilidades. A su vez, se busca promover procesos de investigación, reflexión y acción que favorezcan la participación comprometida en la toma de decisiones, la autonomía y el trabajo colaborativo a través de la realización de acciones colectivas de concientización y gestión ambiental que busquen generar impactos positivos en la comunidad educativa.



Además de las diversas estructuras didácticas y los diferentes modos de organizar la enseñanza, se pueden implementar ferias de ciencias o clases abiertas con perspectiva ambiental que permitan comunicar a otras salas, niveles y familias lo aprendido.

Para asegurar la inclusión de los niños, es deseable que las propuestas ofrezcan tiempos y espacios flexibles que se adecuen a las necesidades de cada uno, brinden la oportunidad de explorar a través de distintos sentidos y favorezcan el desarrollo de las capacidades propuestas. Se busca fomentar el aprendizaje significativo promoviendo los apoyos y ajustes que se requieran. También se proponen agrupamientos flexibles que permitan trabajar en diferentes tipos de grupos (total, pequeños grupos, de a pares) o de manera individual, de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Se convoca a pensar las situaciones de aprendizajes desde la elección y disposición del mobiliario, las intervenciones en el espacio y los materiales que se ofrecen con diversas formas, aromas, tamaños, colores y texturas. Propiciar la exploración, las experiencias sensoriales y sensibles que despierten la curiosidad y los intercambios reflexivos, utilizando elementos de la naturaleza y recursos gráficos o audiovisuales, por ejemplo: agua, arena, tierra o compost, piedras, hojas, ramas, frutos, semillas, plantas aromáticas, frutas y hortalizas, esencias y tintes naturales, materiales de descarte, sonidos de la naturaleza (sonidos de las aves u otros animales, del viento o agua) o de entornos urbanos (tránsito, conversaciones), imágenes o videos, de animales, plantas o paisajes, lupas, mesas de luz, proyecciones en las paredes de la sala, entre otros recursos. Incluir también piezas producidas por las personas (instalaciones artísticas, obras de arte, literarias u otras) que narren una historia sobre la cultura de un pueblo (sus costumbres, modo de percibir y relacionarse con la naturaleza y entre las personas) e inviten desde sus significados y mensajes a construir miradas de valoración, cuidado y respeto por el ambiente y la diversidad de culturas que lo habitan.

Un recurso posible para el registro y seguimiento de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía al aprender es el uso de portafolios (físicos o digitales) o bitácora en donde se plasmen diversos registros escritos, gráficos y fotográficos, audios y videos u otros recursos que den cuenta de las actividades realizadas, así como las reflexiones individuales y colectivas que emerjan a partir de las propuestas. Resultan también herramientas interesantes para reflejar la historia ambiental de cada sala y establecimiento educativo.

La articulación de los ejes de experiencia del nivel con Educación Ambiental ofrece oportunidades para abordar diversos contenidos desde una mirada sensible y consciente del mundo. En relación con las articulaciones con contenidos de Indagación del Ambiente, sus bloques proponen una instancia de reconocimiento de los elementos que conforman al ambiente que puede enriquecerse y complementarse desde los contenidos de Educación Ambiental. Por ejemplo, al indagar las características de las plantas y los animales desde Indagación del Ambiente, el eje transversal convoca a tomar consciencia sobre la importancia de respetar y valorar la diversidad de seres vivos en su totalidad, y de cuidar sus entornos para que no resulten afectados por las acciones humanas.

En diálogo con Educación Física, se propone articular en torno a la relevancia que cobra construir acuerdos de convivencia y actitudes de respeto y cuidado entre las personas, con otros seres vivos y con el ambiente en las prácticas que se desarrollan en entornos naturales o en otros espacios comunes.

La articulación con Lengua ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades vinculadas a la oralidad, lectura y producción escrita a partir de la indagación de un recorte ambiental determinado; por ejemplo, al trabajar con leyendas, cuentos e historias que narren situaciones en el ambiente o traten sobre problemáticas que impliquen mayor concientización y cuidado.

Respecto de las oportunidades que se presentan al articular con el eje Matemática, se busca realizar mediciones convencionales y no convencionales de longitud, peso y capacidad en relación con proyectos de huerta y residuos (medir distancia entre plantas para su adecuado crecimiento y desarrollo, pautar un horario o días de riego, elaborar un pluviómetro para medir la cantidad de lluvia caída en un lugar durante un período de tiempo estipulado, pesar la cantidad de residuos que se generan en la sala o la institución en un plazo establecido, u otros elementos de medida para determinar una cosecha, etc.). También se pretende promover la movilidad sustentable y segura partiendo de contenidos vinculados a la representación e interpretación de un determinado entorno a partir del uso de planos y fotografías que permitan a los niños hacerse preguntas y formular posibles respuestas sobre ese lugar (puede ser al representar en una maqueta o dibujo la accesibilidad, movilidad sustentable en torno al espacio visitado o a visitar en una salida didáctica).

La selección de recortes para el desarrollo de propuestas de contenido ambiental articuladas con otros ejes puede partir de una situación que pertenece a la realidad de la institución y su entorno, o bien de contextos que no necesariamente sean cercanos en lo espacial, sino que surjan del interés o curiosidad por indagar en temas escuchados en conversaciones familiares o difundidos en medios de comunicación que serán definidos en cada contexto escolar y áulico.

El primer bloque de contenidos, **El ambiente y las formas de habitarlo**, busca reconocer a las personas como parte del ambiente, identificar las relaciones entre todos sus componentes, a través de propuestas que propicien el contacto con la naturaleza y permitan maravillarse, sensibilizarse e interpretar el mundo con mayor empatía. Pretende ofrecer propuestas de enseñanza que inicien prácticas más sustentables para ser, hacer y habitar desde la institución, los hogares y el barrio. Incentiva a diseñar proyectos educativos ambientales que sean guiados por preguntas disparadoras que surjan de los intercambios, de las observaciones directas, de los intereses de los niños o de otros emergentes. Por ejemplo: *¿De dónde provienen los alimentos que comemos? ¿Cómo sería el mundo sin abejas? ¿Qué plantas atraen a las mariposas, abejas y picaflores? ¿Qué aves visitan los árboles del barrio? ¿Por qué es importante cuidar el agua? ¿De dónde viene la energía que nos brinda electricidad en el establecimiento educativo? ¿Apagamos las luces de los espacios cuando no las utilizamos? ¿Hay mascotas en nuestros hogares; cuáles son y qué cuidados requieren? ¿Cómo se alimentaban antes las personas?; ¿y ahora? ¿Visitamos habitualmente los espacios verdes de nuestra ciudad? ¿Cómo benefician nuestra salud?* A partir de estas u otras preguntas contextualizadas, se recaba información de aquello que los niños conocen, les interesa o genera curiosidad y se despiertan interrogantes para motivar la búsqueda de respuestas posibles y promover aprendizajes nuevos. Los temas ambientales también pueden abordarse a través de la observación de situaciones emergentes del contexto, a partir de recursos digitales (audios, videos) o literarios, de distintas obras de arte, de artículos periodísticos, entrevistas con actores involucrados, entre otros.

La observación del entorno permite también identificar algunas problemáticas ambientales que afectan la vida en la institución o el barrio y reflexionar acerca de algunos de sus efectos en la calidad de vida de las personas; por ejemplo, el exceso de ruido, la contaminación y el derroche de agua, la contaminación del aire en zonas urbanas y la disposición inadecuada de residuos. Se invita a

abrir espacios de expresión a través de distintos lenguajes verbales y no verbales para que los niños logren expresar las emociones, sentimientos e ideas que emerjan a partir de dichas situaciones. También permite el reconocimiento de los actores sociales involucrados; por ejemplo, el rol de los recuperadores urbanos, las responsabilidades de las personas para separar los residuos, etc. Asimismo, este eje propone contenidos vinculados al reconocimiento del uso de la energía en la vida cotidiana para reflexionar sobre la importancia de su cuidado y también sobre las prácticas de movilidad sustentable y segura en relación con las normas de tránsito, las pautas de organización urbana (por ejemplo, el acompañamiento de adultos, la distancia respecto del cordón, los cuidados en los medios de transporte, el cruce de calles, avenidas y vías de tren), la necesidad de generar accesos inclusivos que favorezcan la circulación de todos, y las alternativas de movilidad a pie o en bicicleta.

Al indagar sobre la diversidad de plantas y animales, se acerca a los niños a conocer a algunos seres vivos y la importancia de que prevalezcan los entornos sanos y saludables para su supervivencia; por ejemplo, reconocer el rol que cumplen los polinizadores para la aparición de los frutos, la importancia de los espacios verdes (plazas, superficies arboladas, corredores biológicos y reservas ecológicas) en los entornos urbanos y sus beneficios ambientales y para el bienestar de las personas (contribuyen al aumento y conservación de gran diversidad de plantas y animales propios de ese entorno, brindan un espacio de educación y recreación al aire libre, proporcionan sombra y zonas más frescas para los días calurosos, etcétera).

Se ofrecen situaciones para experimentar el ambiente como un complejo de relaciones, observando los rasgos característicos de cada una de las plantas, sus similitudes y diferencias, pudiendo descubrir cuáles son originarias de un entorno en particular, en contraposición de aquellas introducidas por las personas; por ejemplo: la indagación de las aves que se observan en el barrio, el reconocimiento de las que son autóctonas de esta región, como el picaflor verde común o el benteveo; el reconocimiento de plantas nativas como la pasionaria o el ceibo, que brinda alimento y refugio a gran cantidad de animales. También es posible indagar en aquellos que habitan otras regiones del mundo, como el tigre, la jirafa, el koala, y establecer comparaciones con otros propios de nuestro país, como el ciervo de los pantanos, el yaguararé o el aguará guazú, que se encuentran amenazados por las alteraciones producidas en los entornos naturales que habitan. Otro recorte posible vinculado a la tenencia responsable de las mascotas consiste en reconocer los requerimientos y cuidados que se debe tener al adoptar un animal doméstico para velar por su propio bienestar; por ejemplo, vacunarlo para que no contagie enfermedades, pasearlo con correa para evitar que persiga o cace aves.



El bloque invita a indagar también en la riqueza cultural de diversos pueblos y comunidades, ya sea cercanas al entorno de los niños o bien de otros espacios, así como las posibilidades que ofrecen algunas efemérides para investigar la cultura de un determinado pueblo originario. Se espera introducir al reconocimiento de las identidades culturales de las distintas poblaciones, sus modos y calidad de vida, costumbres, sus formas de relacionarse con la naturaleza para reflexionar sobre la importancia de valorar, preservar y respetar su patrimonio natural y cultural.

El segundo bloque, **Valoración, respeto y cuidado por el ambiente**, incentiva a la institución a que promueva múltiples situaciones de enseñanza, como experiencias vivenciales en entornos sociales y naturales que acerquen el conocimiento a través de su indagación, el disfrute y el contacto con la naturaleza, presentar situaciones problemáticas que posibiliten la progresiva construcción de reflexiones, valores y actitudes proclives hacia el cuidado del ambiente y de la salud de las personas. Por ejemplo: *¿Qué cuidados podemos tener hacia las plantas o animales y por qué? ¿Los tomates dónde crecen? ¿Las plantas se comen? ¿Qué es una huerta y por qué es importante para la vida de las personas y de otros seres vivos? ¿Cómo podemos cuidar el agua? ¿Qué materiales podemos reutilizar con distintas finalidades? ¿Podemos optar por un material de tela o madera en lugar de otro realizado en plástico?*

Para promover el ejercicio de las relaciones democráticas desde edades tempranas, se busca abrir espacios de intercambio orales para que los niños logren expresar sus propias valoraciones, percepciones e ideas en torno al tema ambiental que se aborda. Es una oportunidad para practicar la escucha y el respeto por las ideas propias, de los pares y de los adultos, construir progresivamente reflexiones individuales y colectivas, e iniciar acuerdos para una mejor convivencia. Por ejemplo, hacer campañas de concientización sobre cómo promover un uso responsable y medido del agua y la energía, conformar un comité ambiental con niños, docentes y familias que lleve adelante distintas acciones de concientización y multipliquen buenas prácticas. Estas acciones, además de evidenciar mejoras en el contexto, ofrecen la oportunidad de involucrarlos de manera activa para contribuir, desde el nivel, en la progresiva construcción de una ciudadanía participativa, reflexiva y comprometida con el cuidado y preservación del ambiente, a partir de prácticas cotidianas y del reconocimiento de los niños como sujetos de derecho en materia ambiental.

En la medida de las posibilidades de cada institución, se recomienda planificar salidas didácticas que favorezcan las experiencias directas para observar, indagar y vivenciar los entornos en clave ambiental, por ejemplo: visitar los espacios verdes cercanos al establecimiento e identificar especies de aves y mariposas; visitar una reserva ecológica, el Ecoparque o una huerta urbana. Algunas preguntas que pueden orientar la indagación: *¿Qué plantas o animales ves en los parques o plazas cercanos al jardín o a tu casa? ¿Qué pasa si tiramos la basura en la calle o en el agua? ¿Por qué pensás que es importante cuidar el agua? ¿Qué cosas podemos hacer en el jardín o en casa para no desperdiciar agua? ¿Qué podés hacer con un juguete o un material que ya no usás, en lugar de tirarlo? ¿Cómo podemos ayudar a mantener limpio nuestro jardín? ¿Qué objetos creés que se pueden usar muchas veces en lugar de tirarlos? ¿Qué actividades te gusta hacer al aire libre?*

En todas las instituciones educativas se implementa el Plan de Gestión Integral de los Residuos, que tiene como objetivo promover el consumo responsable y la reducción, reutilización y la adecuada separación en los establecimientos educativos.

Se propone involucrar a los niños en estas acciones y se invita a problematizar la temática reconociendo todo el circuito que realiza un objeto o elemento, desde su producción hasta su descarte, momento en el que se presenta la posibilidad de otorgarle nuevos sentidos a ese material o de velar por su adecuada disposición en los cestos. La regla de las "3 R" (reducir, reutilizar, reciclar) promueve prácticas ciudadanas responsables. Por ejemplo, al reducir el consumo de plásticos de un solo uso, al reutilizar

creativamente materiales para darles una nueva función o al reciclar para transformar residuos en nuevos objetos, se generan cambios positivos en el entorno.

Es importante comprender que este plan es llevado a cabo por las industrias que reciben los residuos reciclables gracias al trabajo de los recuperadores urbanos. Estos reciclables vuelven a ser reinsertados en los procesos productivos como materia prima. Para que el reciclaje sea posible, resulta fundamental separar correctamente los residuos en los hogares y en la institución educativa. También, se invita a implementar la técnica del compostaje para reducir los residuos orgánicos que se destinan al relleno sanitario y reciclarlos a través de un proceso muy sencillo que permite obtener abono para las plantas. Con el paso del tiempo, se han incorporado nuevas “R”, como reparar, recuperar, rechazar, regular, respetar, entre otras, con la intención de continuar construyendo miradas reflexivas y transformadoras, y hábitos de cuidado hacia el ambiente.



Resulta interesante el trabajo con las efemérides ambientales en vinculación con los ejes de experiencia que se considere oportunas. Estas fechas son propicias para involucrar a las familias y promover una mayor conciencia ambiental e invitan a crear recortes significativos para la comunidad local, así como también el compromiso en la participación activa en los proyectos; por ejemplo, el Día del Ambiente, Día Mundial del Agua, Día Internacional de la Tierra.

La consolidación del eje Educación Ambiental en el Proyecto Escuela permite tender un puente entre la realidad y el futuro deseado, al delinear un camino posible que involucre a todos los actores de la comunidad educativa. Es una herramienta pedagógica para la mejora institucional que permite orientar la práctica educativa a corto y largo plazo, y pensar en los qué, porqué, cómo y para qué de la enseñanza de la Educación Ambiental en forma flexible y continua.

## Bibliografía

- Azar, G. (dir). (2014). *Marco Curricular para la Educación Ambiental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (<https://bit.ly/4g4KblA>).
- Brandwaiman, M., Tomatis, M. y Valente, E. (2023). *Educación Ambiental Integral en la primera infancia: del proyecto institucional a los recorridos didácticos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Educación para el uso racional y eficiente de la energía Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (2015). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Educación vial. Educación para la movilidad sustentable y segura en la Ciudad de Buenos Aires*. (2023). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Freire, H. (2018). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona, España. Editorial Graó.
- García, D. y Priotto, G. (2009). *Educación ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental*. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad Ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. Chetumal, Quintana Roo, México. El Colegio de la Frontera Sur, Universidad Veracruzana.
- Gómez Pizarro, A. et al. (2022). *Diseño de proyectos educativos ambientales*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA). (<https://bit.ly/4ahwv5D>).
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Educación Ambiental Integral. Documento Marco*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Ambiente. Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela* (1.ª ed.).

