

“Tendiendo puentes, abrazando logros”



Orientaciones para el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia de Formosa – N°01

Comisión elaboradora:

Instituto Superior de Formación Docente y Técnico de Nivel Inicial:

Directora: Prof. Carmen Romero

Regente: Prof. Manuel Corvalán

Prof. Silvia Gabazza

Prof. Yéssica Oliva

Dirección de Educación Inicial:

Directora: Herminda Haydee Medina

Secretaria Técnica: Zunilda Galarza

Sistematización y revisión general: Prof. Yéssica Oliva

Logística y organización general: Prof. Armando Bonilla

Lic. Carolina Mantinian

Coordinación general a cargo de la Secretaria Técnica: Esp. Zunilda Galarza

Alfabetización Inicial:

Prof. Silvia Gabazza

Prof. Yéssica Oliva

Matemática:

Prof. Manuel Corvalán

Lic. Carolina Mantinian

Lenguas y Culturas de Formosa:

Coordinador de Modalidad EIB: Prof. Adrián Aranda

Prof. Beatriz Rodriguez

Prof. Teresita Paez

Juego:

Esp. Zunilda Galarza

Prof. Nancy Rodriguez

Prof. Yéssica Oliva

Orientaciones para el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia de Formosa – N°01

Con el compromiso de garantizar el derecho a la educación a la sociedad formoseña, la Ley General de Educación N° 1613, en el Art. 16, constituye a la Educación Inicial como la *“primera unidad pedagógica del Sistema Educativo Provincial y tiene por objeto brindar una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos de manera que se promuevan los aprendizajes de la etapa de desarrollo integral de niños y niñas, y profundice la calidad de los aprendizajes en etapas posteriores”*¹.

En pos de este objetivo, el presente texto está dedicado a fortalecer la enseñanza y aprendizaje en las salas de Nivel Inicial, presentando aportes para el abordaje de la *Estructura y Diseño Curricular del Nivel Inicial – Provincia de Formosa – Res. N° 6366/19*. Los mismos, se presentan como un orientador para la interpretación, análisis y reflexión de los apartados: *5.4 Área de Comunicación, 5.3. El lenguaje y sus relaciones con los objetos, el espacio, el tiempo y la medida –Matemática -, 5.5 Área: Lenguas y Culturas de Formosa y 4.3.1 La centralidad del juego en la Educación Inicial*. Cada campo de experiencia, desde sus propósitos, saberes y propuestas, se constituye como un marco para fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las salas de Nivel Inicial con el fin de brindar una calidad educativa, inclusiva y democrática.

Los aportes que aquí se presentan son los resultados de un gran trabajo interdisciplinar, de planificación, redacción y revisión conjunta entre directivos, equipos técnicos y docentes de los distintos Niveles del Sistema Educativo. Equipo que asumió el compromiso de acompañar, orientar y brindar apoyo teórico y práctico a cada sala de Nivel Inicial de la Provincia. Por ello, en pos de seguir construyendo una educación inicial de calidad, se seguirán desarrollando líneas de acciones para la construcción de orientadores de los demás campos de experiencias que integran el diseño.

¹ Ley General de Educación N°1613. Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de Formosa.

Contenido

La centralidad del juego en la sala de nivel inicial.....	6
Ejes transversales	7
¿Qué entendemos por jugar?.....	8
Tipos de juegos	8
Juego tradicional-reglado	9
Propuestas para la enseñanza de juego tradicional-reglado	10
Juego de construcción	11
Propuestas para la enseñanza de juego de Construcción.....	13
Juego dramático	13
Propuestas para la enseñanza de juego Dramático	15
Bibliografía	16
Área: Comunicación	18
Fundamentación	18
La alfabetización como eje transversal en Nivel Inicial.....	18
Prácticas del lenguaje.....	19
La oralidad	20
Propuestas para las situaciones didácticas de oralidad.....	22
Las prácticas sociales de lectura y escritura.....	23
El ambiente alfabetizador.....	23
La lectura en Nivel Inicial.....	24
Propuestas para las situaciones didácticas de lectura.....	25
La escritura en Nivel Inicial.....	26
Propuestas para las situaciones didácticas de escritura	28
Ejes transversales	29
Capacidades a desarrollar.....	29
Campos de experiencia: Comunicación – Ejes y saberes priorizados.....	30
La literatura en Nivel Inicial	33
La construcción del camino lector	35
Propuestas para las situaciones didácticas de literatura.....	36
Eje: Literatura	37
Bibliografía	39
Área: Matemática	42
Fundamentación	42
Objetivos.....	44
Capacidades a desarrollar.....	44
Ejes transversales propuestos.....	44

Eje: Número.....	45
Funciones del número.....	45
El sistema de numeración.....	47
Aspecto oral del número.....	48
Aspecto escrito del número.....	49
Ambiente Facilitador.....	50
Propuestas para la enseñanza del Sistema de Numeración:.....	50
Propuestas para la enseñanza de la función del número.....	51
Eje: Espacio.....	52
Conocimientos espaciales.....	53
Conocimiento Ambiental.....	54
Propuestas para la enseñanza de Conocimientos Espaciales.....	55
Conocimientos Geométricos.....	56
Propuestas para la enseñanza de Conocimientos Geométricos.....	57
Eje: Medida.....	58
Propuestas para la enseñanza de la medida.....	59
Cuadro de saberes priorizados del campo de experiencia de matemática.....	59
Bibliografía.....	61
Área: Lenguas y Culturas de Formosa.....	63
Lengua y cultura aborigen.....	63
La Modalidad EIB considera prioritario en el Nivel Inicial.....	65
Habilidades a desarrollar.....	66
Campo de Experiencia: Lenguas y Culturas de Formosa – Ejes y saberes priorizados.....	67
Una mirada atenta al contexto a través de la investigación participativa.....	73
La Alfabetización Intercultural Bilingüe Inicial.....	73
El desarrollo de las lenguas.....	74
Propuestas didácticas.....	76
Bibliografía.....	77

La centralidad del juego en la sala de nivel inicial

Este apartado tiene como propósito resaltar el Juego en la educación inicial, como propuesta educativa planteada en *Estructura y Diseño Curricular del Nivel Inicial – Provincia de Formosa – Res. N° 6366/19*, desde la pág. 40 al 45, puntos 4.3 a 4.3.2. Como bien lo expresa en este último punto “...el juego como articulador de las propuestas de enseñanza, en tanto contenido y medio para desarrollar saberes de otros campos del conocimiento en un espacio de interacción e interrelación al que se denomina campo de experiencia”.

El juego se presenta como un modo de organizar y desarrollar la construcción de saberes incluyendo conocimientos relevantes de la cultura, aspectos que se contienen y vinculan entre sí. Por ello, deben ser abordados en forma integral, brindando que los niños y niñas de las salas de nivel inicial descubran, conozcan, manipulen, recreen, inventen, mediante experiencias lúdicas-pedagógicas compartidas con la mediación del docente.

Algunos precursores de la educación inicial, como Fröebel, Montessori, Decroly y Agazzi, vieron al juego como método para enseñar, como el modo en que se debían pensar las propuestas de enseñanza para el niño. Sosteniendo que valía la pena educar en el juego y mediante el juego.

El reconocimiento de la escuela infantil como un espacio que se enseña y se aprende derivó en muchos casos en situar al juego como una estrategia para motivar a los niños y las niñas a la hora de enseñar².

A partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) se señala al juego como uno de los objetivos de la Educación Inicial. En el artículo 20d propone “*Promover el juego como contenido cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético motor y social*”. Por otra parte, los NAP (2004) destacan su importancia en la acción educativa del nivel y la responsabilidad del educador para enseñar a jugar dada la diversidad social y cultural que poseen los niños y las niñas.

La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida. Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos decir que a jugar se aprende, y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad por parte de las infancias. Desde esta perspectiva de enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos tipos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, de construcción, matemáticos y otros.

² Sarlé, P y Rosemberg, C. (2015). Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje. Rosario. Homo Sapiens.

Considerar al juego como parte de la cultura implica afirmar que se trata de una práctica social donde se enseña y se aprende. Cuando se menciona al juego como valor cultural, se hace referencia a un saber que es producto de una cultura que, en muchos casos, se transmite de generación en generación.

Es importante la idea de enseñar y aprender en “clave lúdica”, lo cual significa reconocer que el juego brinda oportunidades de construcción de conocimientos. De esta manera también se incluye recuperar las situaciones legítimamente lúdicas para ponerlas en el ámbito escolar ocupando un tiempo protagónico y pudiendo identificar y analizar los contenidos que se encuentran comprometidos cuando se enseñan verdaderos juegos.

En síntesis, considerar al juego en las primeras infancias es reconocerlo:

- Como un Derecho, reconocido por la Convención de los Derechos de niñas y niños.
- Como una necesidad para el desarrollo integral.
- Como un modo de construir sentido y apropiarse del mundo.

Ejes transversales

- Desarrollo de habilidades para desempeñarse en diferentes tipos de juego: tradicional-reglado, construcción y dramático.
- Construcción cooperativa de normas, a partir del respeto, diálogo y solidaridad sobre situaciones cotidianas.
- Exploración de las posibilidades del juego y de diferentes objetos materiales brindando igualdad de oportunidades.
- Autoconocimiento, autodisciplina, comprensión y amor propio, a partir de experiencias lúdicas, establecimiento lazos de confianza y construyendo acuerdos para la resolución de problemas.
- Construcción de la autonomía y la conciencia corporal, a través del juego.
- Exploración y utilización de dispositivos, aplicaciones y sitios web que promuevan el aprendizaje interactivo.

Los niños no podrán aprender, lo que el docente no ha enseñado. Si a jugar se enseña y se aprende, el maestro podrá valorar y/o evaluar sólo en relación a las oportunidades que les haya ofrecido a los niños para aprender a jugar.

¿Qué entendemos por jugar?

El juego es un espacio de interacción a partir de una creación imaginaria en la cual los niños y las niñas se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de jugar “a”. Tiene su origen en una intención, un deseo o propósito propio del jugador, la consecuencia inmediata de este origen, es que “nadie juega si no quiere”. Es decir, el juego supone la voluntad del jugador. Para entrar en el juego se necesita “salir de algún lugar”, crear un marco de realidad diferente –ficción - que combina aspectos propios de la realidad. Y otros propios de la imaginación.

El marco que crea el juego está sujeto a las reglas propias del contexto social donde es recreado. Reglas que no se verbalizan, como es el caso de las que orientan el juego simbólico y el de construcción, o reglas que se constituyen en instrucciones fijas a respetar para sostener el juego (reglas convencionales propias de juego de mesa).

Recuperar la centralidad del juego en las prácticas de la enseñanza del Nivel Inicial, nos lleva necesariamente a pensar en que:

- Tiene que existir voluntad previa del docente, para llevar el juego a la sala.
- Se tiene que asumir al juego como contenido a enseñar, con saberes propios que posibiliten proyectos a partir de sus tipos: juego tradicional-reglado, de construcción y dramático, en articulación e inter-relación con variados campos de experiencia.
- Se debe planificar previamente todos los aspectos ligados a él: materiales, escenarios, espacios, agrupamientos, intervenciones, mediaciones, etc. Habilitando espacios para aprendizajes relacionados con los juegos a través de la participación, tanto desde la posición del jugador.

Tipos de juegos

Existen diferentes clasificaciones y tipo de juegos provenientes de los más diversos autores y tiempos. Los formatos seleccionados tienen relación con la concepción de la sala de Nivel Inicial como contexto de juego. Las salas se transforman en espacios de enseñanza y de aprendizaje, propicios para el intercambio múltiple, el planteo de nuevos desafíos, en espacios que implican situaciones grupales, que le permitan al niño jugar diferentes juegos que involucren acciones y procesos diversos, que los lleve a aprender juegos y maneras de jugar diferentes, no conocidas en el contexto social y familiar, y donde los materiales y juguetes se convierten en mediadores, soportes y promotores de procesos que intervienen en el desarrollo motor, social, cognitivo y emocional.

Los juegos en contextos de diversidad cultural y lingüística son clasificados de diferentes maneras como, por ejemplo: juegos de destrezas, juegos de razonamientos, creativos, participativo de mujeres y varones, juegos de palabras o entrenamientos, así también imitaban o tomaban como modelo

a los demás seres de la naturaleza o a los adultos (**Libro de mariscadores y otras cuestiones, centro educativo de Nivel Medio N° 2 El Potrillo-2001**). Esto implica aprendizajes paulatinos de valores, manifestaciones culturales, formas de convivencia con la naturaleza y con las personas (Libro Juegos y relatos interculturales-Coordinación Provincial Modal. EIB- 2019).

Juego tradicional-reglado

Este formato posibilita ordenar los materiales que autorizan procesos de juego grupal, que se organizan a través de reglas explícitas y anticipadas. Permite: la descentración cognitiva, favorece el reconocimiento de las normas como regulación de la conducta individual y parámetro de los procesos de juego grupal.

Es importante clasificar dentro de este tipo a los juegos culturales/tradicionales que habilitan un espacio de apropiación cultural y conocimiento de las normas sociales.

Rosa Violante (2011)³ señala que los juegos tradicionales permiten que los niños compartan con sus padres y abuelos momentos plenos de bienestar, los grandes disfrutan al recordar y seguir jugando y los pequeños gozan de recibir un legado que los incluye en el universo cultural de la comunidad de la que forman parte.

Entonces podemos afirmar que los juegos tradicionales se caracterizan por:

- Transmitirse de generación en generación a través de la palabra.
- Formar parte de acervo cultural.
- Ser juegos que se realizan por parejas (las palmaditas, Veoveo), individuales por turnos (la rayuela, el elástico, saltar a la soga) o grupales (el gato y el ratón, el gallito ciego, ¿lobo estás? Pisa Pisuela, etc).

Ofrecen a los niños y las niñas la posibilidad de:

- Conocer y disfrutar de las tradiciones populares.
- Enriquecer su bagaje cultural.
- Disfrutar junto a los adultos de un universo lúdico compartido que permite situaciones de bienestar y alegría jugando con otros.

³ En este material se transcriben algunos fragmentos de la Conferencia de Violante, Rosa, (2011) La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Dirección de Educación Inicial. Ministerio Nacional de Educación. Disponible en: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf>

Los saberes priorizados que propician el juego tradicional-reglado son:

- Iniciación en la exploración y conocimiento de diversos juegos tradicionales y culturales propia de cada comunidad.
- Prácticas lúdicas respetando las reglas de diversos juegos.
- Conocimiento del proceso de juego, reglas, roles, posibles resultados, pautas y límites.
- Exploración de juegos individuales y grupales para promover el desarrollo de fuerza, destrezas y habilidades corporales en juegos motores y del patio.
- Selección de propuestas lúdicas, atendiendo: a qué jugar.
- Conocimiento de las reglas y características principales del juego.
- Participación en juegos asumiendo roles, opuestos y cooperativos.
- Registro y comparación de los resultados del juego y de los participantes.
- Conversación sobre las acciones del juego, el resultado y comparación con otros tipos de juego.
- Diálogo sobre acuerdos y desacuerdos en el desarrollo del juego.
- Coordinación de espacio, tiempo y materiales para el desarrollo del juego.

El docente ha de:

- Presentar los juegos jugándolos con los chicos.
- Generar espacios y tiempos para reiterarlos.
- Invitar a los padres, abuelos, otros integrantes de la comunidad a que enriquezcan el repertorio de juegos tradicionales que se juegan en el jardín.

Atendiendo la diversidad cultural de la provincia, estos juegos en las comunidades indígenas se van transformando con el tiempo, incorporando nuevas experiencias sociales, se interculturalizan, y en la mayoría de las situaciones mantienen los rasgos culturales propios; basándose en conocimientos sobre el ambiente natural, la flora y la fauna de los montes formoseños (Libro Juegos y relatos interculturales-Coordinación Provincial Modal. EIB- 2019).

Propuestas para la enseñanza de juego tradicional-reglado

-Intercambiar entre pares en variadas situaciones de juegos con reglas convencionales: de mesa, motores, tradicionales, verbales y juegos de patio.

- Participar en juegos como rondas, nanas, canciones, juegos de palmas, habilitando espacios para que los niños compartan juegos tradicionales que no aprenderían si no fuera porque alguien enseña.

- Promover propuestas con las familias y comunidad para recopilar juegos tradicionales, populares y folclóricos que se conservan en la memoria colectiva de la comunidad.

-Recuperar juegos que son parte de la cultura de la comunidad.

- Habilitar diálogos para formular anticipación de resultados en juegos de reglas convencionales, para explicar de las reglas del juego con comentarios e instrucciones y comparar los resultados.

Juego de construcción

El propósito de este formato es la promoción del desarrollo de habilidades técnicas y la comparación de procesos y productos. Permite: la relación entre medios y fines; realización de diferentes acciones tales como: encastrar, superponer, unir materiales de diferentes características que da lugar al desarrollo de destrezas motrices, poner en acto saberes acerca del espacio y de los objetos en el espacio.

La autora Rosa Violante (2011) ⁴ señala que los juegos de construcción ofrecen a los niños y las niñas posibilidades para:

- Desarrollar la creatividad e imaginación en la búsqueda de modos de combinar las piezas para explorar o para lograr un producto anticipado.
- Experimentar y construir relaciones espaciales en la dimensión tridimensional desplegando acciones exploratorias que recorren el espacio en largo y en alto a través de los diferentes modos en que se combinan las piezas.
- Apropiarse de conocimientos vinculados con la física al construir diferentes máquinas simples, torres que se sostengan por sí mismas, pendientes, nociones de equilibrio, etc.
- Representar realidades a través de la construcción de escenas y escenarios conocidos por ellos.

⁴ En este material se transcribe algunos fragmentos de la Conferencia de Violante, Rosa, (2011) La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Dirección de Educación Inicial. Ministerio Nacional de Educación. Disponible en: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf>

En relación a ello, los saberes priorizados que propician el juego de construcción son:

- Identificación de juegos de construcción en todas sus riquezas y variantes.
- Exploración e identificación de diversos objetos para la construcción.
- Clasificación de materiales de acuerdo a: forma, tamaño, espesor y sus relaciones para construir.
- Exploración y reconocimiento de las características de los materiales a través de diferentes criterios.
- Conversación sobre los materiales para la construcción, determinado su pertinencia y combinación para la acción.
- Coordinación de los participantes para las acciones a realizar, designando roles.
- Conversación sobre la planificación, las anticipaciones de tareas, el diseño, los escenarios posibles y los objetos a utilizar.
- Lectura individual y colaborativa de los pasos a seguir para la construcción de objetos.
- Selección y combinación las particularidades de los objetos y sus funciones: superponer, yuxtaponer, unir, enroscar, encastrar, apilar vertical y horizontalmente, obteniendo un producto específico.
- Interpretación de diseños en formato papel o digital para construir.
- Participación individual y grupal en el armado de estructuras.
- Exploración y experimentación de las posibilidades de armado a partir de construcción de modelos posibles, para el desarrollo motor y percepción óculo-manual.
- Reflexión y comparación de los resultados del producto final en relación a la meta.
- Recopilación de las acciones realizadas en la construcción del objeto (dibujos, fotografías, videos, etc.).
- Diálogo sobre lo realizado, para describir, explicar y argumentar las experiencias de construcción.
- Conversación sobre los logros, las apreciaciones, las dificultades y los objetivos propuestos.

Retomando lo expuesto por la autora Rosa Violante (2011), en los juegos de construcción el docente ha de:

- Dar inicio a la actividad ofreciendo escenarios para explorar como así también planteando problemas específicos del tipo “...como harías para...”.

- Ofrecer escenarios con diferentes materiales para que los niños exploren las posibilidades que ofrecen los mismos en sus variadas formas de combinarse, superponerse, ensartarse, etc.
- Plantear problemas constructivos anticipando un posible resultado a lograr, a partir de observar atentamente y comprender cómo está pensando el niño
- Interactuar dialogando acerca de las diferentes hipótesis con las que los niños accionan para lograr un efecto deseado.⁵

Propuestas para la enseñanza de juego de Construcción

-Poner a disposición de los niños variados materiales para el desarrollo de las actividades según la propuesta y cantidad de niños.

-Organizar del espacio y el tiempo necesario para cada propuesta.

- Poner a disposición los objetos necesarios para facilitar al niño el desarrollo del juego con espacio suficiente.

-Participar del juego aportando ideas, problematizando situaciones, generando situaciones de reflexión acerca de las propiedades de los objetos, materiales y los modos de construcción.

- Promover propuestas lúdicas donde se enriquezca el juego de construcción brindando diversidad de objetos que les permitan producir otros objetos y escenarios.

Juego dramático

El propósito de este formato es ampliar y enriquecer las dramatizaciones, una forma de juego que integra alternativas. Permite: la dotación de vida a objetos inanimados, la representación de personajes a través de los objetos; realización de juegos ligados a lo cotidiano, construcción y enriquecimiento de diálogos.

Dentro del juego dramático se considera importante diferenciar dos tipos de actividades:

- por un lado, lo que se denomina estrictamente como juego simbólico, es decir, el juego del “como si”, a través del cual el niño crea una escena de juego con un guión propio, espontáneo, mediante la cual crea un nuevo orden en el mundo externo y en su mundo interno;
- por otro, la representación de situaciones sociales reales o ficticias, como el juego de la panadería, el supermercado, el hogar, la sala del doctor, etc. Para lo cual se define un tema, rol o

⁵ Transcripción de la Conferencia de Violante, Rosa, (2011) La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Dirección de Educación Inicial. Ministerio Nacional de Educación. Disponible en: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf>

personaje y con un alto grado de libertad para crear guiones propios, es decir, con diálogos improvisados.

Es importante diferenciar estas actividades con las representaciones de guiones impuestos externamente en la que se conforma la asunción de diferentes roles o personajes a modo de una escena teatral en la que el espacio es dividido entre los que actúan y los que observan la obra.

EL juego dramático ofrece a los niños y las niñas la posibilidad de⁶:

- Representar diferentes roles sociales o imaginarios interactuar en un pequeño grupo y en el grupo total al mismo tiempo.

- Elegir materiales y roles a desempeñar.
- Sistematizar información sobre los diferentes contextos sociales.

Los saberes priorizados que propician el juego dramático permite son:

- Exploración de movimientos, ritmos, gestos, actitudes corporales y uso de la voz, simulando situaciones reales y ficcionales.

- Exploración del “como si”, “dale que”, para la identificación de los elementos del teatral en el juego dramático (acción, personajes, conflicto, entorno, argumento/ historia).

- Indagación de conocimientos que permitan la caracterización de roles y situaciones de juego.

- Caracterización e interpretación de roles con sus rasgos y funciones en una situación imaginaria.

- Coordinación y acuerdos sobre la asunción de roles a interpretar de acuerdo a situaciones sociales, reales o imaginarias, incluyendo el rol del espectador.

- Generación de espacios que faciliten el despliegue del juego dramático.

- Creación y reconocimiento del argumento y la trama - de forma colaborativa - a representar.

- Conversación sobre la planificación, las anticipaciones de ideas, el uso simbólico de objetos, y posibles escenas a dramatizar de manera colaborativa.

- Participación individual y grupal en el armado de trama/historia a dramatizar.

⁶ Transcripción de la Conferencia de Violante, Rosa, (2011) La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Dirección de Educación Inicial. Ministerio Nacional de Educación. Disponible en: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf>

- Conversación sobre los materiales para la ambientación, de acuerdo a la situación del juego propuesto.
- Coordinación de los participantes para las acciones a representar, designando roles/personajes.
- Diálogo sobre posibles soluciones respecto al conflicto de la trama.
- Conversación entre pares siguiendo el papel/ rol elegido.
- Improvisación de pequeños diálogos modulando la voz a las características de los personajes y de la situación.

El docente ha de:

- Crear junto con los chicos el escenario. O armarlo anticipadamente.
- Armar diferentes espacios, caracterizarlos, ambientarlos, ubicar muebles, elementos, etc. reales y/o ficticios a modo de utilería disponible para que se pueda utilizar.
- Proponer distintos temas de juego e incluir también las propuestas de los chicos o bien habilitar espacios para que se desarrollen temáticas que surjan solo de los niños.
- Presentar diferentes materiales con diferente grado de estructuración.
- Los materiales han de preverse en cantidad suficiente según sea el número de niños.
- Coordinar la elección de roles, distribución de materiales
- Incentivar el inicio del juego, si es necesario protagonizando diferentes roles
- Observar con atención los diferentes desarrollos que surjan de tal manera de enriquecer las siguientes propuestas de juegos.
- Mediar en el caso que se susciten conflictos.
- Transmitir los modos sociales de actuar según los diferentes roles que se representen.⁷

Propuestas para la enseñanza de juego Dramático

- Proponer como fuentes de información:

Situaciones reales, es decir, de la realidad social, como por ejemplo el hogar, el supermercado la feria artesanal, la panadería entre otros.

⁷ Transcripción de la Conferencia de Violante, Rosa, (2011) La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Dirección de Educación Inicial. Ministerio Nacional de Educación. Disponible en: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf>

Situaciones ficticias: como por ejemplo tomadas desde la literatura, el bosque de hadas, los monstruos, entre otras.

- Construir espacios de juegos que se convierten en escenarios para tramas sobre el cual se va estructurando el juego real o imaginario.

- Habilitar espacios de conversación o tiempo de compartir donde los niños puedan manifestar y comunicar sus vivencias emocionales, necesidades e intereses.

- Demarcar escenarios variados para enriquecer las posibilidades lúdicas de los niños y potenciando las posibilidades de aprendizajes.

- Habilitar espacios de intercambios sobre los distintos roles diseñando (escenario) del juego, seleccionando utensilios, vestimenta y adornos como soporte de los significados.

- Poner a disposición y disponibilidad materiales para que los niños accedan a cada uno, sin necesidad de intervención directa del docente, teniendo en cuenta que el armado de escenario es una forma privilegiada de enseñar. Es importante señalar que la planificación y armado de estos espacios es una forma más de intervención docente, de allí la relevancia de planificarlos, diseñarlos.

- La propuesta del juego depende de la organización del espacio y de la variedad y accesibilidad de los materiales.

Bibliografía

- Diseño Jurisdiccional de Educación Inicial. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.
- Diseño Jurisdiccional de Educación Inicial. Ministerio de Educación. Provincia de San Juan.
- Diseño Jurisdiccional de Educación Inicial. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- PIAGET, J. (1979). La formación del símbolo en el niño. México. Fondo de Cultura Económica.
- SARLÉ, P Y ROSEMBERG, C. (2015). Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje. Rosario. Homo Sapiens.
- SARLÉ, P. (2001). Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación inicial. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- SARLÉ, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- SARLÉ, P. (2010). Lo importante es jugar: cómo entra el juego en la escuela. Rosario. Homo Sapiens.

- SARLÉ, P., RODRÍGUEZ SÁENZ, I., RODRÍGUEZ DE PASTORINO, E. (2010). El álbum de juegos. Buenos Aires. Unicef-OEI.
- SARLÉ, P. (2011). Juego y Educación Inicial. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- SARLÉ, P. (2017). “La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación.” Obtenido de Revista Latinoamericana de Educación Infantil: <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/346>
- SARLÉ, P. Y RODRÍGUEZ SÁENZ, I. (2022). La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil. Bahía Blanca. Praxis Grupo Editor.
- VIOLANTE, Rosa, (2011) La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Dirección de Educación Inicial. Ministerio Nacional de Educación. Disponible en: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf>
- VYGOTSKI, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica. Grupo editorial Grijalbo.

Área: Comunicación

Fundamentación

La alfabetización como eje transversal en Nivel Inicial

De acuerdo a los NAP uno de los sentidos de los aprendizajes en el Nivel Inicial consiste en *“Promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales, al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles”* reconociendo el valor de la diversidad de las lenguas y culturas indígenas y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos. En este sentido, resulta relevante otorgarle un papel primordial al **lenguaje** para conocer, aprender y entender la realidad, a través de sus diversas formas de expresión, como ser: verbal, no verbal, matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, musical y teatral. Estas experiencias con diferentes lenguajes posibilitan el acceso a los conocimientos, recreando las prácticas culturales, ampliando y complejizando las posibilidades de expresión y comunicación.

En este sentido, la **alfabetización** comprende el aprendizaje de un conjunto de **saberes** que inciden en el dominio progresivo de la lectura y de la escritura. Si bien este proceso se inicia mucho antes del ingreso a la escolaridad formal, cuando los niños y las niñas participan en sus hogares de situaciones de interacción con adultos alfabetizados que facilitan el desarrollo de estos conocimientos no todos tienen estas oportunidades en sus hogares. Es por ello que hoy en día se considera muy especialmente el papel de los jardines de infantes como ámbitos apropiados para promover el proceso de alfabetización inicial; contribuyendo, de ese modo, a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a las prácticas del lenguaje.

Es importante considerar en estas prácticas del lenguaje las lenguas que hablan los niños y las niñas, las familias y la comunidad de la provincia, reconociendo la diversidad lingüística y cultural. La alfabetización bilingüe contempla la enseñanza de dos o más lenguas: el español, las lenguas indígenas (wichí, pilagá, nivaclé, qom) y el guaraní. Para ello, es necesario desarrollar un diagnóstico lingüístico de niveles de dominio que permita identificar rasgos sobre la lengua materna y una segunda lengua, y así programar y tomar decisiones para el desarrollo y aprendizaje de las mismas (Ver aportes Lenguas y Culturas de Formosa).

En vista de garantizar una educación democratizadora es necesario propiciar y promover las prácticas del lenguaje desde la oralidad (habla y escucha), la lectura y la escritura en un ámbito escolar que brinde oportunidades para que cada niño y cada niña de la educación formoseña descubra los

propósitos y los usos de esas prácticas en la cultura escrita. Entender para qué se lee y para qué se escribe, desde el Nivel Inicial, significa pensar la sala como un ambiente alfabetizador; incorporar a los niños y las niñas como practicantes de la cultura escrita y miembros activos de una comunidad de lectores y escritores.⁸

Prácticas del lenguaje

Según las líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena (Resolución N° 314/12 M.C y E.), el Sistema Educativo Provincial ha de empeñarse en alentar *“el desarrollo de capacidades y valores para actuar y producir en una sociedad que exige cada vez más sujetos competentes para desempeñarse en cualquier contexto”*. El desarrollo de capacidades implica que los y las estudiantes activen procesos cognitivos o motrices que involucren la capacidad específica poniendo en juego las destrezas disponibles en situaciones que requieran utilizarlas de modo estratégico. Es por ello que, *“en la educación formal el acompañamiento y orientación del otro es fundamental-mediador- es quien facilita que el alumno encuentre sentido a lo que aprende. Este enfoque didáctico enfatiza una práctica en el aprendizaje que propicia el desarrollo integral del estudiante, y promueve una educación continua donde se aprende a aprender a lo largo de la vida”*.

En este sentido, como se ha mencionado, el papel de la alfabetización como un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con sus diversos usos sociales cobra relevancia, puesto que en el proceso de enseñanza es necesario que los niños y las niñas tengan prácticas de lectura y escritura vivas y reales, con sentido y contextualizadas. Esto permite comprender que estas prácticas de lectura y escritura son de naturaleza social y cultural y su abordaje en el aula se convierte en objeto de enseñanza. Las intervenciones que realiza el/la docente son fundamentales y necesarias para que los niños y las niñas actúen como sujetos psicológicos activos y productivos.⁹

La Educación Inicial se convierte en un espacio propicio para el abordaje sistemático de estas capacidades de comprensión y producción escrita y de otras, de igual importancia como: juicio crítico, trabajo con otros y resolución de problemas. La oralidad, la lectura y la escritura en la Educación Inicial son prácticas sociales que han de trabajarse desde los inicios de la escolaridad ya que su desarrollo sienta las bases para la alfabetización avanzada.

⁸ Documento coordinado por Malajovich, Ana “La lectura en el Nivel Inicial”.

⁹ TORRES, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En Historia de la lectura en la argentina: Del catecismo colonial a las netbooks estatales. Buenos Aires: Editoras del Calderón

Las distintas formas discursivas están presentes en la vida cotidiana de los niños y las niñas. Ese mundo de la cultura escrita se descifra, a decir de Emilia Ferreiro,¹⁰ a través de las interacciones sociales y adquiere gran importancia en la cotidianeidad de los niños. Es por eso que, estas prácticas deben ser concebidas en las aulas de manera contextualizada e incorporarse en el marco de prácticas comunicativas y sociales. El lenguaje se presenta en distintas formas discursivas que son cotidianas para los niños y las niñas y que para poder “desentrañarlo”, desde el Nivel Inicial, se deben generar prácticas sociales para el proceso de apropiación de la lengua escrita.

Las prácticas del lenguaje se organizan a partir de los ejes de la oralidad (hablar y escuchar), la lectura y la escritura.

La oralidad

El primer capital cultural lingüístico que los niños y las niñas traen consigo al ingreso de la educación formal es la oralidad. Sara Melgar¹¹ plantea que *un buen desarrollo del proceso de alfabetización implica asumir la diversidad de los niños en su punto de partida real, asumir la diversidad de la oralidad primaria que ellos muestran como parte de su identidad cultural al momento del ingreso. El Nivel Inicial y Primer Ciclo constituyen una etapa particularmente potente para impulsar este aprendizaje y producir desarrollo lingüístico y cognitivo en los niños.*

Por su parte, Ana María Borzone¹² plantea que todos los niños desarrollan el lenguaje pero no todos hablan la misma lengua ni lo hacen de igual manera, ni para alcanzar los mismos objetivos ni en las mismas situaciones. El lenguaje es la herramienta de las herramientas, que sirve para pensar porque permite enseñar, reflexionar, recordar y razonar sobre las personas, los objetos y sus relaciones. En el Nivel Inicial, las actividades que se realizan principalmente a través del lenguaje, como las preguntas y las respuestas son las estrategias más importantes para andamiar la producción lingüística de los niños. Esto quiere decir que la intervención que realiza el/la docente de la sala es fundamental. Con preguntas y respuestas apropiadas, los adultos pueden ayudar a los más chicos a: contar algo que les pasó, relatar un cuento, explicar las reglas de un juego, fundamentar una opinión, desarrollar la trama de un juego dramático, planificar una actividad futura.

¹⁰ En el documento “La lectura en el Nivel Inicial”, se cita a Emilia Ferreiro: “*Las propiedades de los objetos sociales sólo se pueden develar a través de interacciones sociales. La adquisición de la lengua escrita incluye el aprendizaje del código, pero no se reduce a él*”.

¹¹ ZAMERO, Marta. MELGAR, Sara (2006). “*Todos pueden aprender*” Lengua entre Inicial y Primario, Unicef, Argentina.

¹² BORZONE, Ana- ROSEMBERG, Celia “Niños y maestros por el camino de la alfabetización” Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar, 2004.

Los niños y las niñas que ingresan a la Educación Inicial son hablantes. La lengua oral la aprenden en interacción con la comunidad hablante. Traen sus modos e intercambios desde sus hogares y es parte de su identidad. Pueden utilizar la lengua con diferentes propósitos. Sin embargo, la oralidad necesita perfeccionarse atendiendo a los diferentes contextos, los propósitos y los diferentes destinatarios. Para ello, es fundamental comprender las diversas situaciones de diversidad lingüística y cultural de la provincia, los diversos dominios de las lenguas indígenas o de la lengua española con los que las niñas y niños ingresan al nivel inicial. El desarrollo de la oralidad tendrá sus necesarias adecuaciones y especificaciones según las características de los contextos institucionales y de los grupos de estudiantes. No es lo mismo las prácticas de oralidad para mejorar la comunicación, que aquellas intervenciones donde el foco este puesto en ir acompañando un proceso gradual de aprendizaje del español. Oralidad para enseñar el idioma o de aproximación a una lengua diferente.

Por su parte las nociones sobre la oralidad en las lenguas indígenas tendrán los mismos desafíos que la lengua española. Mejorar los dominios de la propia lengua.

En la Educación inicial, los niños y las niñas utilizan la oralidad en distintos contextos, con distintos propósitos y para diferentes destinatarios. Los principales tipos de textos orales que producen son la narración, la instrucción, la explicación, la descripción y la argumentación. Si pensamos en contextos, aprenden a hacer uso de la conversación con otras personas (formal e informal), a expresar emociones, a jugar, a describir, a opinar, a explicar, a contar historias, anécdotas y experiencias personales, a escuchar atentamente mediante la atención y la memoria para las consignas de trabajo, instrucciones de juegos, atender los turnos de intercambio a conocer nuevas palabras, comprenderlas y poder utilizarlas en el discurso oral.

La Educación Inicial debe garantizar las oportunidades para participar en situaciones de enseñanza de la oralidad. Es por ello que cuando las situaciones de enseñanza en el aula (formular una adivinanza, leer un cuento, hacer un experimento, discutir una noticia de un diario, escribir un texto, medir una superficie o explicar un concepto) se plantean como problemas por resolver y no como situaciones de transmisión de contenidos, tanto la maestra como los niños pueden tener algo para decir, algo que contribuya a la resolución del problema. En la conversación que tiene lugar en estas actividades de aprendizaje, la maestra puede ayudar a los niños a comprender, interpretar, elaborar, producir y cuestionar las ideas y los textos complejos que están imbricados en la actividad. De este modo, se continúa apoyando su desarrollo lingüístico, discursivo y cognitivo, (Borzzone, 2004, p. 98).

Enseñar la oralidad es brindar oportunidades para que los niños y las niñas se desenvuelvan como hablantes desde la comprensión y la producción oral para que participen de manera activa, interactúen con otros, valorando la importancia de la palabra propia y de los demás.¹³

Propuestas para las situaciones didácticas de oralidad

- Nombrar a sus familiares más cercanos por sus nombres propios y sus roles.
- Aprender palabras y comprender su significado: categorizar palabras (verduras-frutas), establecer semejanzas y diferencias de objetos atendiendo a su forma, textura, color, tamaño. Acceder a conceptos abstractos nombrando personajes como hadas, duendes, ogros y emociones como tristeza, alegría, miedo. Utilizar sinónimos/antónimos en descripciones: alto/bajo, suave/áspero/, lento/rápido.
- Conversar con sus pares a partir de los juegos simbólicos de tareas y roles (ir de compras, hacer el té, cocinar, visitar al médico y otras simulaciones, describir entornos imaginarios).
- Relatar experiencias y acontecimientos que ha observado y escuchado con intervención del docente en el tiempo del compartir.
- Argumentar en situaciones de juego o al finalizar una actividad, sus intereses, sus ideas, sus opiniones.
- Esperar turnos, escuchar y respetar las intervenciones de los demás (armar un rompecabezas, participar de un circuito de Educación Física).
- Escuchar propuestas de narraciones orales.
- Participar en juegos sonoros como la adivinanza para la descripción de objetos, situaciones, animales y jerarquizar conceptos. Por ejemplo: ave- pájaro-golondrina.
- Formular preguntas en una entrevista para pedir explicaciones, buscar información u otros propósitos atendiendo al hilo conductor.
- Situaciones de rondas de conversación a partir de la escucha de textos literarios.
- Jugar con el lenguaje: jugar con palabras, rimas, sonidos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, chistes, canciones, coplas, nanas, retahílas, jitanjáforas para identificar los sonidos, las palabras o frases en diferentes contextos. Jugar con los ritmos de las palabras (alto-bajo, lento-rápido), encontrar los sonidos que se repiten mediante el arrastre o prolongación.

¹³ Diseño Jurisdiccional de Educación Inicial de la provincia de San Juan.

Las prácticas sociales de lectura y escritura

Atendiendo a los saberes planteados por los NAP de la Educación Inicial que proponen *la participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe*, el propósito es incorporar a los niños y las niñas como miembros y practicantes de la cultura escrita. Para ello es fundamental la figura de un docente lector y escritor. Es decir, en prácticas del lenguaje que se producen en la vida cotidiana, social; particularmente, en aquellas prácticas referidas a la participación ciudadana, al estudio y al campo de la literatura. La lectura y la escritura comparten un objeto en común que es la lengua escrita. Por ello, a continuación, se desarrollan los ejes de lectura y escritura, reconociendo la importancia de la planificación de las situaciones para su abordaje y la intervención docente.

El ambiente alfabetizador¹⁴

El ambiente alfabetizador es aquel que pone al alcance de los niños y las niñas la cultura escrita que circula en una comunidad. La construcción de un ambiente alfabetizador en las salas del jardín permite que interactúen significativamente con variados materiales que portan escrituras en el marco de situaciones con claros propósitos comunicativos y didácticos.

Ahora bien, reconociendo que viven en un mundo letrado y desde muy pequeños tienen contacto con la lengua escrita y hacen uso de la misma, ¿cómo incorporamos estas prácticas a la sala de nivel inicial para configurarse como prácticas de lenguaje sociales?

- Organizar la sala como un espacio propicio para que los niños y las niñas interactúen con variados materiales escritos, en distintos portadores y con diversos propósitos. Por ejemplo: carteles con el propio nombre, abecedario, rótulos, almanaques, horario semanal, carteles con los días y los meses del año, la biblioteca áulica, carteleras, agendas de lecturas, escrituras intermedias en torno a proyectos, calendarios de cumpleaños, etc.

Cuando los niños y las niñas están en contacto con diversos materiales escritos, tienen a disposición fuentes de información seguras que generan una creciente autonomía en su proceso lector y escritor. Construir un ambiente alfabetizador favorece el constante intercambio y reflexión con el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

En los contextos de diversidad cultural y lingüística es necesario que lo que ponemos a disposición de las niñas y niños contemple de modo equitativo e igualitario la presencia de las lenguas

¹⁴ DGCyE (2014) *La sala del Jardín como ambiente alfabetizador*. Buenos Aires. Disponible en <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2015/aprender/10-material.pdf>

maternas con el español. Construir un ambiente alfabetizador bilingüe e intercultural que permita avanzar en un proceso integral, articulado y complementario.

Sin embargo, no basta sólo con construir un ambiente alfabetizador. Es imprescindible el rol del docente y su intervención para promover y diseñar situaciones didácticas que permitan aprender a leer y escribir.

La lectura en Nivel Inicial

Diana Lerner¹⁵ sostiene que *la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” –o “representar”– en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social.* En este sentido, la lectura se presenta como una práctica social que en las salas de Nivel Inicial es necesaria a partir de textos reales.

En los contextos de diversidad lingüística y cultural se convierte en prioritario la selección de textos vinculados a las experiencias socioculturales de los estudiantes. Las cuales refieran a las propias comunidades indígenas, de modo tal que a partir de aquellas situaciones cercanas, conocidas y propias para luego ir apropiándose de otros escenarios culturales y lingüísticos desconocidos. La presencia de la lectura en las lenguas indígenas contribuye a la formación bilingüe de los estudiantes. Interculturalizar las experiencias de lectura es un desafío para los docentes.

De acuerdo a su definición, leer es comprender y construir significados a partir de lo que ya se conoce y todo lector se acerca a esta práctica con diferentes propósitos. Por ello, la lectura exige un lector activo para relacionar el contenido de un texto con su conocimiento del mundo.¹⁶

Para toda construcción de sentidos, al leer son necesarias las estrategias¹⁷ de;

* **Muestreo:** el lector no ve todas las letras sino sólo algunas (una muestra).

● **Anticipación:** consiste en completar, en función de los conocimientos previos del lector, el resto de la información visual que excede los lugares de las fijaciones oculares mencionadas anteriormente.

¹⁵ LERNER, Delia “¿Es posible leer en la escuela?”, Revista Lectura y Vida.

¹⁶ Documento coordinado por Malajovich, Ana “La lectura en el Nivel Inicial”.

¹⁷ KAUFMAN, ANA MARÍA (1998) Alfabetización temprana... ¿y después?, Buenos Aires, Santillana.

- **Predicción:** es otro tipo de anticipación que se relaciona con prever cómo podrá seguir ese texto.

- **Autocorrección:** cuando leemos algo que no tiene sentido o que resulta contradictorio, los lectores expertos volvemos atrás a fin de verificar si leímos mal o si el texto tenía algún error de impresión.

- **Inferencia:** esta estrategia tiene una gran importancia y se refiere a la capacidad de leer lo que no está escrito explícitamente. Es decir: “leer entre líneas” aquello que el autor quiso decir, pero no lo hizo de manera manifiesta.

A partir de la interacción con diversos textos de circulación social, los niños y las niñas atraviesan un proceso realizando anticipaciones acerca de los paratextos (títulos, imágenes, índices), empiezan a construir significados confirmando o desestimando sus hipótesis, deducen y coordinan informaciones en los textos. Además, se inician en la lectura y reconocimiento del nombre propio y otras palabras significativas, seleccionan lo que van a leer a partir de la exploración de libros, revistas, folletos y otros soportes textuales; leen por sí mismos en un intercambio entre lectores o rondas de lecturas, en la búsqueda de información. La lectura aparece como un proceso activo en el marco de situaciones con propósitos claros e interacción con textos de circulación social.

La presencia de un/una docente mediador/a de la lectura es imprescindible para que los niños y las niñas se perciban como miembros de una comunidad de lectores y escritores. Por eso, la sala del Nivel Inicial debe configurarse como un espacio donde la lectura sea una práctica habitual y con propósitos sociales: leer para resolver un problema, para seguir instrucciones como armar un juguete o realizar una comida, para buscar información o saber más acerca de un tema, para escribir, para disfrutar, para recomendar cuentos, poesías, leyendas, canciones, etc.

Propuestas para las situaciones didácticas de lectura

- Leer palabras y textos de manera exploratoria: el nombre propio, el nombre de compañeros/as, el nombre de la docente, los rótulos, listas, los días de la semana, los meses, los títulos de textos, entre otros.

- Leer a través del docente en situaciones de escucha de lectura en voz alta.

- Explorar de manera asidua diversos portadores textuales para inferir, interpretar y anticipar información a partir de la visita a una biblioteca o de la organización de la biblioteca de la sala.

- Leer diversas tipologías textuales: literarios (cuentos, fábulas, leyendas, poemas, rondas, canciones infantiles, coplas, obras de teatro) y no literarios (reglas de juegos, recetas, folletos, avisos, descripción de una mascota, de un animal salvaje, notas de enciclopedias, recomendaciones de lectura, fichas de biblioteca, entrevistas, blog de internet) en contextos reales de situación. Por ejemplo: leer una receta para cocinar, leer para buscar información acerca de un animal autóctono, leer para recomendar cuentos, leer para disfrutar, leer para recordar, etc.
- Leer por sí mismos: lectura no convencional (individual-pares) para realizar comentarios acerca de lo leído.
- Seleccionar libros para la lectura del maestro en la biblioteca de la sala como una de las rutinas periódicas (una vez en la semana, todos los días en un horario determinado, etc.)
- Propiciar intercambios lectores en rondas mediados por la/el docente.
- Conformar la biblioteca de la sala para que los niños/as tengan acceso al libro como objeto cultural, haciendo de la misma un espacio atractivo, confortable y divertido.

La escritura en Nivel Inicial

Por su parte, siguiendo el propósito de incorporar a los niños y las niñas como miembros plenos de la cultura escrita, *“la lengua escrita no puede reducirse al conjunto de elementos gráficos y sus variantes tipográficas. La lengua escrita es una construcción histórica, un objeto social. Supone prácticas particulares del lenguaje de acuerdo con distintos ámbitos de la esfera humana que están atravesados por la cultura; prácticas con historia que se comunican entre usuarios y se transforman”*.¹⁸ Esto supone la participación de los niños y las niñas en situaciones de escrituras relevantes y reales, presentando desafíos que los lleve a comprender que la escritura es un lenguaje, un acto de comunicación y que se escribe con un propósito. Como así también, reflexionar sobre el sistema de escritura.

Cuando el contexto y los sujetos son portadores de diversidad lingüística y cultural, la participación de las niñas y niños en situaciones de escritura con la lengua materna es fundamental. Sin dudas las nociones de escritura serán apropiadas cuando sean abordadas en la propia lengua, que es la de mayor uso, la de mayor conocimiento, comprensión y posibilidades de interacción. El rol de las y los docentes indígenas cobra relevancia y se convierte en un pilar fundamental para avanzar en el proceso de alfabetización bilingüe.

¹⁸ DGCyE (2008) La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín. Buenos Aires.

Considerando que a escribir se aprende escribiendo, las prácticas sociales de escritura en la sala deben presentar a los niños y las niñas desafíos significativos, que le demande escribir textos completos y con sentido. De esta manera, aprenden aspectos importantes del lenguaje escrito como: qué ideas queremos transmitir, cómo las vamos a organizar y formular para que sea claro y preciso para su comprensión. También, el propósito de la escritura, quién o quiénes son los o las destinatarios, a qué género textual corresponde y cuáles son las características de este tipo de texto. Enfrentarse a estos desafíos le permitirá reflexionar los propósitos de la escritura: escribir para dar información, para recomendar, para tomar notas, textos para solicitar o con función apelativa, para especificar datos, entre otros.

A medida que los niños y las niñas van incorporando estas particularidades del estilo de la lengua escrita, también van conociendo aspectos del sistema de escritura; van interrogándose sobre cómo construir aquello que quieren escribir e instalan el desafío, a través de la/el docente, de saber cuál letra poner o cuáles, en qué orden, cuántas, en qué otra palabra se puede encontrar esa letra.

Entender a la sala de nivel inicial como una comunidad de escritores garantiza que los niños y las niñas pueden desde su ingreso tener contacto con distintos instrumentos (lápices, tizas, fibrones, letras móviles, lápiz óptico, etc.) y superficies de escritura (pizarrón, piso, hojas, afiches, pizarra interactiva, Tablet, etc.). Asimismo, produzcan sus propios textos, definan propósitos, destinatarios y géneros discursivos. Desde esta mirada, se promueven situaciones y espacios para que los niños y las niñas se posicionen como escritores e intercambien con otros, ideas y reflexiones sobre el estilo de la lengua escrita, sus usos sociales y el sistema de escritura.

Como se ha mencionado, para que los niños y las niñas habiten y se apropien de la cultura escrita es necesario que el o la docente lleve a cabo situaciones didácticas enriquecedoras, ya que la escritura demanda una enseñanza explícita, e intervenga para acompañar el proceso alfabetizador. Estas situaciones pueden ser:

- **Escrituras por sí mismos:** ¹⁹

Al tener la oportunidad de escribir por sí mismos, que no significa escribir solo sino con oportunas intervenciones del docente, los niños y las niñas se posicionan como escritores y reflexionan sobre el proceso de producción. Estas situaciones permitirán entender cómo están pensando la escritura y qué nivel de conceptualización atraviesan, para poder ir problematizando y presentándoles desafíos sobre la lengua escrita (estilo de la lengua y el sistema de escritura).

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2021). *Acompañar la alfabetización: un compromiso colectivo* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Estas situaciones pueden girar en torno a propuestas para reproducir o producir escrituras fijas como el propio nombre, nombre de compañeros, listas, títulos, rótulos, etc. Generar condiciones para que los niños "tomen el lápiz y escriban", es decir, a partir de situaciones donde se cuenta con todo tipo de informaciones para poder producir una escritura lo más próxima a la convencional.

- **Escrituras mediatizadas o delegadas:**

En estas propuestas la escritura está a cargo del docente, quien se pone a disposición y se encarga del sistema de escritura (decide cuál letra poner, en qué orden, cuántas), y los niños y las niñas le dictan atendiendo el sentido del texto a construir, qué palabras usar para que plasme mejor la idea, la intención del texto, el o los destinatarios, el tipo de texto, etc.

Algunas propuestas de escritura mediatizada pueden ser producir una narración, descripción, explicación, argumentación o instructivo. Por ejemplo: recetas, cartas, instrucciones, notas para los padres, listas de actividades a realizar, recomendaciones de textos leídos, agenda de tareas, registro de información recolectada después de una lectura, entre otros.

Es importante que tanto las escrituras por sí mismos y mediatizadas se enmarquen dentro de una secuencia o proyecto de escritura, que posibilite al niño y niña iniciarse en la comprensión de etapas de escritura: estrategias de planificación, textualización, revisión y edición de lo escrito (cartel, cartelera, pizarrón, etc.). Como así también, brindar a los niños y las niñas fuentes de información seguras y estables muy conocidas por ellos y ellas, permitiendo que interactúen de manera significativa con diversos materiales que portan escrituras (Ver apartado: El ambiente alfabetizador).

La frecuencia de estas prácticas e intervención docente serán fundamentales para alentar el proceso, problematizando los conocimientos y orientando en la construcción del saber.

Propuestas para las situaciones didácticas de escritura

- Escribir por sí mismos el nombre propio y de sus compañeros en distintos contextos y con propósitos: firmar su trabajo, registrar asistencia, designar responsables de tarea, firmar notas, ficha de biblioteca, etc.

- Escribir por sí mismos listas, rótulos, agendas, murales, etc. en distintos contextos y con diversos propósitos, enmarcados en proyectos áulicos.

- Escribir a través de la/el docente rutinas de escritura de día, fecha y mes.

- Participar en situaciones de escritura de diversos textos mediatizadas por el/ la docente estableciendo el propósito del mensaje, los destinatarios y organización de las ideas; armar la estructura

del texto y revisión global del mismo. Por ejemplo: recomendaciones de textos leídos, informes del crecimiento de una planta, listas, avisos, almanaques, infografías, fichas descriptivas, etc.

- Explorar y utilizar diversos instrumentos y soportes de escritura: lápices, crayones, tizas, fibras, biromes, teclados de tablet, letras móviles, pizarrón, afiches, hojas, cuadernos de agenda, lápiz óptico, pizarras interactivas.

Ejes transversales

- Promoción de la alfabetización inicial, a partir de prácticas sociales de lectura y escritura.
- Desarrollo de capacidades expresivas y comunicativas, a partir del lenguaje oral.
- Fortalecimiento de las prácticas sociales de la lectura y escritura a partir de la construcción de un ambiente alfabetizador.
- Socialización de pensamientos, sentimientos, deseos y necesidades, valorando la expresión oral y la escucha.
- Desarrollo de capacidades afectivas y sociales en situaciones de interacciones grupales.
- Fortalecimiento de las situaciones de disfrute por los textos literarios y los de la tradición cultural que contribuyen al enriquecimiento personal.

Capacidades a desarrollar

- Comprensión y producción de diferentes discursos orales, de acuerdo a los contextos, interlocutores y propósitos.
- Exploración de la lengua escrita a partir de diversos soportes y portadores textuales (literarios y no literarios), en prácticas comunicativas/sociales.
- Comprensión y producción escrita con sentido en prácticas comunicativas.
- Exploración y comprensión de diferentes tipologías, atendiendo sus funciones (para qué se lee).
- Exploración de las posibilidades de la representación de la escritura para entender para qué se escribe.
- Aproximación al sistema de escritura.

Área: Comunicación – Ejes y saberes priorizados

Ejes	Saberes priorizados
Oralidad	<p><i>Comprensión y adecuación del estilo del lenguaje oral en las distintas formas discursivas.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Iniciación en el intercambio verbal entre pares y adultos en situaciones de juego, conversaciones y actividades.- Utilización del lenguaje como herramienta para comprender el mundo que lo rodea.- Uso de la palabra para expresar necesidades, gustos, sentimientos y deseos.- Escucha atenta y memoria.- Adquisición y ampliación del vocabulario.- Organización y jerarquización de la información de los textos producidos oralmente.- Reestructuración, reformulación y expansión de las frases/enunciados de los/as niños/as con la mediación docente.- Participación en juegos sonoros, canciones, rimas y juegos con palabras. <p><i>Comprensión y producción de textos orales, a partir de formas discursivas más elaboradas, con distintos propósitos en diferentes contextos y con interlocutores diversos.</i></p> <ul style="list-style-type: none">● Conversación<ul style="list-style-type: none">- Participación en intercambios orales.- Respeto por los turnos de habla y las pautas de conversación.- Comprensión y producción de inicio y cierre de conversación y fórmulas de cortesía.- Producción de preguntas pertinentes y adecuadas al lenguaje oral con distintos interlocutores y propósitos.● Narración

	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha atenta y activa de narraciones orales (escuchar para decir qué es, quién es, qué hace/en, dónde está/án). - Relato de experiencias personales: pasadas o con proyección al futuro. - Secuenciación temporal de hechos y establecimiento de sus relaciones. - Renarración de historias (reales o ficticias) escuchadas. ● Descripción - Caracterización de objetos, personas, lugares, etc. - Comparación de las características de los objetos, personas, lugares, etc. - Descripciones progresivas más completas de objetos, personas, lugares, etc. ● Instrucción - Comprensión de los pasos a seguir para realizar una acción. - Enumeración de los pasos a seguir para la realización de una tarea, juego, acción, etc. - Relato de pasos para la realización de una tarea (qué, cómo y para qué lo hizo). ● Explicación - Interpretación y producción de textos - de manera colaborativa - para explicar experiencias, con la finalidad de saber, de comprender o aclarar un tema desconocido. ● Argumentación - Participación en debates espontáneos, para exponer puntos de vista, emociones o deseos.
<p>Lectura y escritura</p>	<p><i>La lectura a partir de distintos soportes: calendarios, folletos, libros, diccionarios, revistas, diarios, enciclopedias, etc. en contextos reales.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación en actividades de lectura en diferentes escenarios y circuitos literarios (biblioteca de la sala, de la institución escolar, bibliotecas populares, librerías, exposiciones y ferias de libros). - Participación asidua y sistemática en situaciones comunicativas para explorar diversos portadores de textos y reconocer sus usos y funciones (carteles, etiquetas, envases, libros, enciclopedias, diccionarios, revistas, catálogos, otros).

- Identificación de elementos paratextuales que permiten obtener información para la formulación de hipótesis (portadas, títulos, subtítulos, ilustraciones, fotografías, epígrafes, otros).

La lectura de textos explicativos, narrativos, argumentativos, descriptivos, instructivos y dialogales (conversacionales).

- Participación asidua y sistemática en situaciones de lectura para comprender sus propósitos: leo para saber, para hacer, para describir, para contar o para opinar a partir de la mediación del docente.

- Recuperación de la lectura en colaboración con el docente.

- Verificación de hipótesis de lectura.

- Construcción de sentidos a partir de lo escuchado para comentarlo.

- Realización de lectura no convencional (palabras, frases, oraciones, textos breves, rótulos).

La escritura como una práctica con sentido.

- Producción escrita a través de la mediación del docente para comprender los propósitos de la escritura: para informar, para recordar, para expresar sentimientos, para dar instrucciones, para contar, para dejar constancia de algo, etc.

- Producción grupal a partir de textos dictados a el/la docente iniciándose en la aplicación de estrategias de planificación, textualización, revisión y edición del escrito (en el pizarrón, de manera colectiva con la maestra) en la escritura de palabras, oraciones y textos breves.

- Participación en rutinas de escritura de: día, fecha, mes, toma de asistencia, a cargo del docente.

- Utilización de fuentes de información para producir sus escrituras: carteles, rótulos, títulos de textos, etc.

- Desarrollar escritura con sentido a partir de:

- las formas personales de escritura: garabatos, zig zag, escritura silábica, etc.
- utilizando distintos instrumentos y soportes: lápiz, crayones, fibras, tizas,

	<p>hojas, pizarrón, etc atendiendo a la direccionalidad y el espacio entre palabras.</p> <ul style="list-style-type: none">● la copia. <p><i>El nombre propio (lectura y escritura)</i></p> <p>-Participación en intercambios orales para leer el nombre.</p> <p>-Lectura del nombre propio.</p> <p>-Indagación del nombre de sus compañeros y compañeras.</p> <p>-Reflexión acerca del sistema de escritura en el nombre: orden, cantidad, sonido, letra.</p> <p>-Escritura con sentido del nombre propio en distintas situaciones, a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none">● escritura por sí mismos,● de manera colectiva,● la copia. <p>-Participación en situaciones de revisión de la escritura del nombre.</p> <p>-Justificación de las decisiones tomadas en la lectura y en la escritura del nombre.</p> <p>-Utilización de instrumentos y soportes para escribir y organizar el nombre.</p>
--	---

La literatura en Nivel Inicial

Según los NAP, la sala de nivel inicial debe promover situaciones de enseñanza que propicien *“la iniciación en la apreciación de la literatura y la escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente”*.

En este sentido es importante reconocer que la literatura es una manifestación artística que tiene como fin provocar el disfrute, gusto y placer del lector. Y como categoría social e histórica constituye la evidencia decisiva de una forma particular de representar mundos posibles a través del lenguaje.

Todo texto literario es producto de una escritura de calidad que busca un efecto estético en el lector, desde su discurso poético. En él prima el “cómo” se dice, más allá del mensaje o el contenido

que se comunica, permitiendo disfrutar de un lenguaje que no conoce límites, que “*nos invita a jugar con las palabras, a palparlas, a olfatearlas*”²⁰, a descubrir un mundo y sumergirnos en él.

El texto literario deja espacios en su discursividad para que en cooperación con el lector sea posible la construcción de su/s sentido/s, esto lo define como un discurso plurívoco, plurisignificativo, que posibilita una variedad de interpretaciones del lector, de acuerdo a sus experiencias, edad, conocimientos, emociones, vivencias, etc.²¹

Como parte integral del campo literario, la literatura infantil posee las características de todo texto literario, destinada para niños y niñas con el fin de brindar y cautivar el placer por la lectura, motivando y movilizandando subjetividades. Al estar comprometida con el lenguaje estético y carácter ficcional, se despojada de toda intención formativa o moralizante. Es decir, la literatura infantil no debe ser entendida como instrumento para enseñar algo, porque la literatura enseña por sí misma.

Entender que la literatura es una de las formas de la cultura es entender que tiene importancia tanto en la construcción de un lector autónomo e independiente, como para el acceso a otras formas y prácticas culturales.

Leer literatura en Nivel Inicial permite:

- ✓ el desarrollo del pensamiento formal, ya que el discurso literario exige un alto grado de cooperación del lector para generar múltiples sentidos;
- ✓ promover la ampliación del capital simbólico de los sujetos, en tanto forma particular de la comunicación artística de una sociedad;
- ✓ abrir camino hacia otras lecturas de todo tipo, tanto de textos literarios o no literarios;
- ✓ desarrollar el dominio del lenguaje a través de los géneros literarios: narrativo, poético y dramático.²²

En este sentido, se evidencia que los accesos a la literatura en las salas de nivel inicial “*cobra un valor fundamental para el desarrollo de los aprendizajes futuros y en el proceso de la formación del lector*”²³. Pues, el acercamiento temprano al texto literario desde los primeros años de escolarización obligatoria aporta al proceso de alfabetización inicial, garantizando el derecho al acceso del discurso poético, simbólico y a los modos de leer.

²⁰ CARRANZA, Marcela (2017). “La represión de la locura. El miedo a la fantasía desbordada”. II Jornadas Académicas Institucionales y I Jornadas Interinstitucionales. Escuela Normal Superior N° 4 Estanislao Zeballos. 5 y 6 de septiembre de 2017. Buenos Aires.

²¹ SEPIA, OFELIA; ETCHEMAITE, FABIOLA; DUARTE, MARÍA y ALMADA, MARÍA (2001). *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

²² COLOMER, Teresa en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, (2010). *La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y su didáctica*. Buenos Aires, Argentina.

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (sf). *Buenos libros para leer, buenos días para crecer. Reflexiones y propuestas para el mejoramiento de la lectura en nivel primario*. Buenos Aires. Disponible en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Buenos-libros-para-leer-1.pdf> (Visitado 14/07/2023).

La diversidad cultural de Formosa, las diversas lenguas con vigencia y vitalidad se manifiesta en las aulas. Por ello, acercar a las niñas y los niños múltiples experiencias sobre la literatura propia, la memoria colectiva, el rescate de la literatura oral, propia de las comunidades, contribuye a fortalecer las identidades y es un símbolo de igualdad de oportunidades.

Esta práctica de equidad y justicia, pilar fundamental en la educación formoseña, contribuye a la formación de la ciudadanía activa, a la construcción del camino lector y a generar una relación placentera y menos utilitaria entre la literatura y la alfabetización.

La construcción del camino lector

La experiencia con el discurso poético se irá configurando desde los primeros años de vida, cada niño y niña entra en contacto con el lenguaje poético a través del “maternés”²⁴, de las nanas, del juego de palabras, de relatos orales, en el diálogo cotidiano con su entorno familiar. Estas experiencias trazan el camino de la interpretación de los niños y las niñas, permitiéndoles comprender el mundo y darle sentido, iniciándose así en la comunicación humana.

Estas primeras experiencias con el lenguaje dan cimiento a la formación del lector literario y de allí su importancia de reconocerlas, recuperarlas, continuarlas y resignificarlas.

Laura Devetach (2008), en este sentido, expresa que es importante que:

*“cada persona logre tener una visión panorámica de lo que es la construcción de su camino lector. No existen lectores sin camino y existen pocas personas que no tengan un camino empezado aunque no lo sepa. Es importante reconocer la existencia de los textos internos: todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera...”*²⁵.

Cada niño y niña de las salas de nivel inicial ya ha recorrido un camino, recibió formas de la literatura oral y escrita y, por ello, el imperativo de reconocer y resignificar estos “textos internos” para ampliar las trayectorias e integrarse en una comunidad lectora. *“Estos textos constituyen el piso para que la literatura tenga presencia cotidiana, el lugar en el que se puede hacer pie para dar el paso natural hacia la lectura en el sentido más creativo. Para que, cuando llegue el momento, se pueda hacer crecer lo que se tiene”*. Al tomar conciencia de estos textos se habilita el poder re-andar

²⁴ LOPEZ, M. E. (2021). Nidos de lectura: desde la cuna. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/extension/archivos-jardin/JMD-LOPEZ-nido-de-lecturas.pdf> (Visitado 14/07/2023).

²⁵ DEVETACH, Laura (2008). *La construcción del camino lector y Estar en poesía. La construcción del camino lector*. Editorial Comunicarte. Argentina.

el camino, volver una y otra vez a esas experiencias, y desde ahí seguir construyendo y ampliando el camino del lector.

Además, estas textotecas internas manifiestan la heterogeneidad de las salas, pone en evidencias las subjetividades de las niñeces. Manifiesta que cada comunidad de lectores tiene sus tradiciones y modos de leer, no todos leen igual ni tienen los mismos procedimientos de interpretación. Revalorizar esta diversidad de trayectorias lectoras, permite defender el espacio literario multiplicando los caminos de acceso al libro.

De acuerdo a esto, desde las salas de nivel inicial es necesario fortalecer las propuestas lectoras, para conocer y potenciar al lector en sus singularidades, superando estereotipos. Los docentes, desde su responsabilidad social en la formación de lectores, deben brindar propuestas para construir y defender los espacios literarios, espacios de lectura para ampliar el mundo, descubrir y aceptar múltiples modos de decir, para entrar en contacto con la cultura escrita desde una relación placentera y creativa. Experimentar con la creación artística, explorar el lenguaje, y andar entre libros²⁶ es un derecho y hay que ejercerlo.

Para fortalecer estos espacios es importante planificar las propuestas de lectura, seleccionar buenas obras literarias para la sesión, obras que más allá de la temática que presenten, posibiliten una atmósfera donde el lenguaje artístico dé paso al juego de palabras, al esplendor que pueden ganar las palabras, los climas y sus combinaciones, posibilitando así disfrutar de la literatura. Además, es importante habilitar estos espacios para leer en voz alta, para que los niños y las niñas manipulen los libros y para dar lugar a la conversación literaria.

Propuestas para las situaciones didácticas de literatura

- Invitar a los abuelos para que narren cuentos, leyendas, fábulas o reciten poemas, coplas, canciones, etc.
- Organizar la feria del libro en el jardín.
- Realizar visitas a la biblioteca del barrio o a la biblioteca escolar.
- Leer sistemáticamente (todos los días) diversos géneros literarios que posibiliten diferentes situaciones que permitan el desarrollo del gusto lector.
- Leer y jugar con la poesía. Utilizar las rimas, las jitanjáforas, los versos con rimas, los sinsentidos y otras formas literarias para que los niños experimenten con las palabras: se ríen, inventen

²⁶ COLOMER, Teresa (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

otras rimas o sinsentidos, jueguen con ellas para asumirse como dueños de las mismas y poder explorar el lenguaje como un derecho a construir el lenguaje.

- Diseñar personajes a partir de la lectura de textos literarios, obras de teatros, historietas y otros.
- Organizar momentos para recuperar las poesías y canciones que los niños conocen del contexto familiar y compartir lo que sus padres o abuelos les enseñaron. Recuperar villancicos y canciones de cuna.
- Habilitar espacios de diálogo o conversación literaria para que los niños y las niñas pongan en común sus hipótesis e interpretaciones a partir del texto leído.
- Organizar sesiones de lecturas a partir de la selección de obras literarias según:
 - Temática: de princesas, monstruos, animales, castillos, superhéroes, etc.
 - Géneros literarios: narrativo, lírico dramático; o/ y subgéneros: cuentos, leyendas, fábulas, novelas, poemas, coplas, nanas, etc.
 - Autores u obras anónimas.
 - Editoriales o ilustradores.
- Programar visitas de escritores e ilustradores y la de expertos en los diferentes géneros literarios.

Eje: Literatura

Eje	Saberes priorizados
Literatura	Utilización de la palabra como herramienta creativa y poseedora de cultura. Apreciación de la literatura en su valor creativo y lúdico. Escucha asidua y sistemática de lectura de narraciones mediatizada por el docente: cuentos (de diversos tipos: maravillosos, de animales, folklóricos, de autor, etc.), fábulas, leyendas y mitos. Escucha de relatos con distintas finalidades: secuenciar acciones, identificar personajes, lugares y acciones; recrear; describir; etc. Renarración de relatos de historias personales, de la tradición oral o leídos por la docente.

	<p>Conversación con los compañeros y el docente sobre el texto literario abordado para construir significados: quiénes son los personajes, qué sucedió, dónde están, qué sintieron, etc.</p> <p>Descripción y evaluación de las características de los personajes de las narraciones leídas y las acciones que llevan adelante.</p> <p>Intercambio de opiniones y comentarios sobre los efectos producidos por el texto literario.</p> <p>Respeto por las apreciaciones personales.</p> <p>Memorización del orden de las secuencias para la renarración.</p> <p>Narración oral de relatos escuchados en el ámbito familiar.</p> <p>Escucha de poemas: poesías, nanas, canciones, coplas, pregones, adivinanzas, etc.</p> <p>Conversación sobre el sentido y efecto producido por el discurso poético.</p> <p>Memorización de un poema que les haya gustado.</p> <p>Participación en juegos del lenguaje: rimas, jitanjáforas, retahílas, retruécanos, adivinanzas, sin-sentidos, trabalenguas, coplas, etc</p> <p>Participación en juegos de oralidad y escritura poética a partir de canciones y rimas.</p> <p>Participación como espectadores de obras teatrales.</p> <p>Conversación con la docente y los compañeros sobre los efectos que el espectáculo teatral produce.</p> <p>Descripción y comentario sobre los aspectos del espectáculo teatral: argumento, acciones, personajes, escenografía, vestimenta, música, etc.</p> <p>Creación de escenarios comunicativos dentro de la sala, donde el docente como mediador cultural y lingüístico, ofrezca múltiples oportunidades para hablar y escuchar.</p> <p>Exploración y frecuentación de diferentes portadores de textos, con una variedad de formas, tamaños, colores y géneros literarios, apostando a la formación de lectores.</p> <p>Participación en actividades de lectura en diferentes escenarios y circuitos literarios (biblioteca de la sala, de la institución escolar, bibliotecas populares, librerías, exposiciones y ferias de libros) y con diferentes actores.</p>
--	--

	<p>Diseño y construcción de la biblioteca en la sala, para desarrollar actividades de lectura y de escritura, familiarizarse con los modos de circulación de los libros y todo tipo de material escrito.</p> <p>Integración de los lenguajes artísticos (literatura, música, juegos, plástica, etc.) y del lenguaje corporal con la lengua materna y la lengua formal para el desarrollo de la creatividad.</p>
--	---

Bibliografía:

- AVENDAÑO, F. y PERRONE, A. (2015): La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- BORZONE, Ana, ROSEMBERG, Celia. (2.008) ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años. Buenos Aires, Argentina. Aique Grupo Editor.
- BORZONE, Ana- ROSEMBERG, Celia (2004) “Niños y maestros por el camino de la alfabetización” Buenos Aires, Red de Apoyo Escolar.
- BRASLAVSKY, Berta. ¿Primeras letras o primeras lectura? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CARRANZA, Marcela (2017). “La represión de la locura. El miedo a la fantasía desbordada”. II Jornadas Académicas Institucionales y I Jornadas Interinstitucionales. Escuela Normal Superior N° 4 Estanislao Zeballos. 5 y 6 de septiembre de 2017. Buenos Aires.
- CASSANY, D. LUNA, M. SANZ, G (2.003). Enseñar lengua. Barcelona, España. Graó.
- CASTEDO, M., & TORRES, M. Teorías de la alfabetización en América Latina, un panorama desde 1980-2010. En R. Cucuzza, & R. Spregelburd, Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales. Buenos Aires: Editora del Calderón.
- CASTEDO, M. & TORRES, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En Historia de la lectura en la argentina: Del catecismo colonial a las netbooks estatales. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- COLOMER, Teresa (2005), Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.

- DEVETACH, Laura (2008). La construcción del camino lector y Estar en poesía. La construcción del camino lector. Editorial Comunicarte. Argentina.
- DGCyE (2008) La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín. Buenos Aires.
- DGCyE (2014) La sala del Jardín como ambiente alfabetizador. Buenos Aires. Disponible en <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2015/aprender/10-material.pdf>
- Diseño Jurisdiccional de Educación Inicial. Ministerio de Educación. Provincia de San Juan.
- FERREIRO, Emilia (2016) “Alfabetización, teoría y práctica”, Editorial Siglo veintiuno editores, 2016, Barcelona, España.
- GRUNFELD, Diana (Coord.) (2012) Leer y escribir en aulas digitales de nivel inicial. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- KAUFMAN, ANA MARÍA (1998) Alfabetización temprana... ¿y después?, Buenos Aires, Santillana.
- LERNER, Delia “¿Es posible leer en la escuela?”, Revista Lectura y Vida.
- LOPEZ, M. E. (2021). Nidos de lectura: desde la cuna. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/extension/archivos-jardin/JMD-LOPEZ-nido-de-lecturas.pdf> (Visitado 14/07/2023).
- MALAJOVICH, Ana (Coord.) (2008) La lectura en el nivel inicial: serie documentos de apoyo para la capacitación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2021). Acompañar la alfabetización : un compromiso colectivo / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (sf). Buenos libros para leer, buenos días para crecer. Reflexiones y propuestas para el mejoramiento de la lectura en nivel primario. Buenos Aires. Disponible en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Buenos-libros-para-leer-1.pdf> (Visitado 14/07/2023).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, (2.010). La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y su didáctica. Buenos Aires, Argentina.
- MONTES, Graciela (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- NAP. Núcleos de Aprendizajes prioritarios, Nivel Inicial. (2004), Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

- ORTIZ, B. LILLO, M (2019). Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes. Reflexiones y propuestas de escritura y oralidad. Rosario. Homo Sapiens.
- Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, 2019. La alfabetización inicial en las propuestas educativas de México. Análisis, perspectivas y emergencia de nuevos conocimientos.
- PUJATO, Beatriz. (2009). El ABC de la alfabetización ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir? Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- RESOLUCIÓN 314/12 “Enfoque de desarrollo de capacidades y escolarización plena”, Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa.
- ROSEMBERG, Celia Renata (2015) Guía 3: Juegos con sonidos, rimas, letras y poesías para promover el aprendizaje de la escritura, Buenos Aires, UNICEF.
- TORRES, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En Historia de la lectura en la Argentina: Del catecismo colonial a los netbooks estatales. Buenos Aires: Editoras del Calderón
- ZAMERO, Marta. (2009-2010) “Alfabetización inicial: algo más que las primeras letras, en la formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación”. El primer estudio nacional. Argentina. Ministerio de Educación. INFD.
- ZAMERO, Marta. MELGAR, Sara (2006). “Todos pueden aprender” Lengua entre Inicial y Primario, Unicef, Argentina.

Área: Matemática

Fundamentación

Los niños que ingresan en el nivel inicial traen consigo ciertos conocimientos matemáticos que fueron adquiriendo en el contexto familiar, social y cultural en el que se desarrollan. Algunos ejemplos se ven reflejado en experiencias con el uso del dinero, el contacto con números escritos en patentes, precio de productos en el supermercado, números telefónicos, desplazamientos en el espacio, medidas de tiempo, longitudes, pesos y otros más.

Es tarea del docente recopilar esos saberes con los que los niños cuentan y brindar una organización formal de los mismos, que permita afianzarlos como así también construir otros nuevos. El Nivel Inicial como primer eslabón de nuestro sistema educativo tiene como finalidad ofrecer una educación integral que abarque el desarrollo personal del niño, como así también su integración social y su aproximación a la cultura.

Frente a esta tarea, se presenta en el docente un gran desafío a la hora de seleccionar propuestas que permitan desarrollar en el niño un modo particular de pensar, producir y hacer matemática.

Una de las funciones de la matemática es desarrollar herramientas para la interpretación y comprensión del entorno que nos rodea, ahí radica la importancia de realizarlo de manera temprana para que el niño tenga sus primeros contactos con el lenguaje de esta ciencia.

El enfoque didáctico de Resolución de Problemas nos proporciona elementos muy interesantes para abordar la enseñanza de la matemática en este nivel y realizar propuestas que carguen de sentido a los contenidos a desarrollar, como así también potenciar capacidades en los niños que lo aproximen al Hacer Matemática.

Entenderemos por hacer matemática en el nivel inicial a tener acceso a los significados de los conocimientos a través de un trabajo colaborativo del niño con sus pares y realizar procesos de adaptación a las condiciones que le presenta determinada situación. Esto significa realizar un recorrido sobre situaciones reales y cotidianas con un lenguaje familiar desprovisto de formalidades pero que permiten suponer, inferir y conjeturar a partir de diversos contenidos matemáticos.

También es preciso definir a qué llamaremos situación problemática dentro de este enfoque ya que no responde a la idea tradicional. Polya (1981) como precursor de esta teoría define la noción de problema de la siguiente manera: “Tener un problema significa buscar de forma consciente una acción apropiada para lograr un objetivo claramente concebido, pero no alcanzable de manera inmediata”. Es decir, una situación problemática es una actividad diseñada por el docente donde se pone en juego un

contenido matemático para resolver una situación cotidiana, un juego reglado, o una organización del espacio. Esta puede ser presentada en forma de juego o secuencia didáctica pero no de manera aislada sino como parte de una gran variedad de escenarios en donde deban poner en juego los conocimientos matemáticos que den solución a estas situaciones. Este mismo tipo de situaciones puede estar vinculada a otras cuyo propósito sea más amplio y relacione contenidos de otras disciplinas como las ciencias naturales y las ciencias sociales, esto permitirá visualizar más claramente para qué sirven y el uso social que tienen los conocimientos matemáticos.

Otra herramienta primordial en el nivel inicial es el juego, ya que es una actividad innata del niño que les permite comprender el espacio que les rodea y actuar sobre él. Permite visibilizar sus estados de ánimo, pensamientos y deseos. Es decir, les permite desarrollarse en varios aspectos: cognitivo, social y emocional. Jugar da placer y genera curiosidad, elementos imprescindibles para el proceso de enseñanza y el aprendizaje. En esta línea para nuestra concepción del hacer matemática esto sería condición necesaria pero no suficiente.

Chara (2012) nos dice al respecto lo siguiente:

“... a los niños les gusta jugar, pero esto no es suficiente para aprender. Cuando pensamos en el juego a disposición del aprendizaje debemos sostener que es la intencionalidad del docente lo que diferencia el uso didáctico del juego de su uso social. En un contexto educativo, el juego no es un entretenimiento, sino una herramienta efectiva y útil para aprender determinados contenidos. Los juegos reglados por ejemplo, para convertirse en situaciones de enseñanza, requieren de un análisis didáctico previo por parte del docente; por eso, para cada situación que proponemos, reflexionamos sobre: ¿Cuál es el saber que se aborda? ¿Cuáles son los problemas que se pueden plantear? ¿Cuáles son los posibles procedimientos de resolución por parte de los niños? ¿Qué cuestiones se analizarían en la puesta en común? ¿Qué aspectos del juego se pueden ir modificando a los fines de generar progresos en los conocimientos del grupo, etc.?”.

En este sentido el docente deberá realizar propuestas que definan también la forma de organización de la clase (grupos no numerosos en lo posible), plantear consignas que permitan la evolución de un procedimiento, generar instancias de debates del por qué la elección de ese procedimiento y no otro, puestas en común que evidencien el saber construido, entre otros. Esta manera de hacer matemática presupone una construcción a largo plazo, que implica un trabajo sistemático donde el error y el trabajo con otros, desarrollará confianza en ellos mismos lo cual colaborará con el logro de los objetivos planteados.

Objetivos

- Plantear situaciones de enseñanza que permitan dar sentido, enriquecer y ampliar los conocimientos matemáticos numéricos, espaciales, geométricos que los niños poseen al ingresar al jardín.
- Generar espacios en donde los niños puedan explorar, tomar decisiones, respecto a la resolución de situaciones problemáticas planteadas y emitir juicios al respecto.
- Promover la interacción entre pares y el docente que colabore a un modo reflexivo de hacer matemática.
- Favorecer a desarrollar la confianza en si mismo ante la posibilidad de resolver un problema.

Capacidades a desarrollar

- Desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva y simbólica.
- Construcción de nuevos conocimientos adaptándose a un medio socio-cultural.
- Promoción del desarrollo de niñas y niños, que implica el conocimiento del mundo que los rodea y la estructuración progresiva del pensamiento.
- Desarrollo, estimulación y fomento de la creatividad para la construcción del conocimiento matemático.
- Resolución de problemas ante las propuestas planteadas del conocimiento matemático.

Ejes transversales propuestos

- Promoción del desarrollo cognitivo del niño/a sentando las bases para el aprendizaje de los números, su cardinalidad y orden, conocimientos básicos para la comprensión y manejo de la realidad que vivimos. (Alfabetización inicial).
- Reconocimiento de las dificultades propias del aprendizaje matemático atendiendo a las necesidades especiales. (Alfabetización inicial).
- Aproximación a la alfabetización inicial definida como el conjunto de saberes que implica el lenguaje matemático. (Alfabetización inicial).
- Utilización del mismo espacio para juegos y deportes de niños y niñas. (ESI).
- Construcción de normas a partir de situaciones de juego y/o de la vida cotidiana. (ESI).
- Desarrollo de comportamientos de autoprotección y autonomía en el plano personal y social. (ESI).

- Curiosidad y apertura ante situaciones de aprendizajes. (Educación emocional).
- Disfrute del hacer matemático, emprendiendo nuevos caminos a través de experiencias enriquecedoras y apasionantes. (Educación emocional).
- Respeto por los otros y sus emociones. (Educación emocional).
- Acceso a oportunidades de juegos digitales. (Educación digital).
- Uso de las TIC promoviendo la expresión y la combinación creativa. (Educación digital).
- Aproximación al conocimiento matemático a partir de los conocimientos culturales de su entorno familiar y comunitario. (Educación Intercultural).

Se organizarán los saberes del campo de experiencia matemática en tres Ejes: Número, Espacio, Medida y Juego. A través de los cuales se deberán desarrollar ciertos Saberes Priorizados que permitirán abordar conocimientos matemáticos específicos propios del nivel.

Eje: Número

Los diferentes conocimientos que los niños poseen de los números al ingresar al jardín son diversos y el grado de construcción sobre el mismo puede ser variado. Es necesario entonces que el docente considere estos conocimientos como punto de partida para plantear acciones intencionales que permitan afianzarlos, sistematizarlo y enriquecerlo. Para tal fin será necesario plantear situaciones que impliquen un problema a resolver de acuerdo a los diferentes usos del mismo.

El desarrollo de estos conocimientos se centra en la enseñanza de **las funciones del número** con el objetivo de que los niños comprendan para qué sirven los números, qué tipos de problemas resuelven, cuál es su utilidad en la vida diaria, es decir, que utilicen los números para contar, comparar, ordenar y realizar anticipaciones. Pero también es necesario acercar al niño a los símbolos y reglas que conforma nuestro **sistema de numeración**, con el fin de que puedan reconocer, escribir, y explorar las regularidades de la serie numérica.

Funciones del número

Los niños resuelven distintas situaciones a través del uso de los números en sus distintas funciones. Por lo tanto, nuestras propuestas deben plantear situaciones problemáticas que incluyan el trabajo con las siguientes funciones:

El número como memoria de la cantidad: hace referencia a la posibilidad que nos dan los números de evocar una cantidad sin que esta esté presente, es decir, al aspecto **cardinal** del número,

implica cardinalizar una colección. Por ejemplo, en un juego de emboque determinar la cantidad de pelotas que quedaron dentro del recinto.

Para determinar cantidades el niño puede valerse de las siguientes estrategias:

- **Conteo:** Asignar una palabra número a cada objeto siguiendo la serie numérica
- **Percepción Global:** Determinar el cardinal de una colección a simple vista, sin realizar el conteo.

Dentro de esta función también encontramos situaciones donde es necesario **comparar** el cardinal de dos o más colecciones. Este proceso permite establecer relaciones de igualdad y desigualdad. Por ejemplo, se le puede solicitar al niño que en **un solo viaje** traiga la cantidad exacta de lápices que utilizarán para su grupo. En este caso el niño deberá establecer una relación de igualdad entre la cantidad de alumnos que compone el grupo y la cantidad de lápices, como el pedido requiere que lo realice en un solo viaje, esto propiciará a que utilice procedimientos numéricos y evitar la correspondencia término a término que implicaría tomar un lápiz dárselo al compañero, volver por otro y dárselo a otro de manera sucesiva hasta cumplir con el objetivo solicitado.

El número como memoria de la posición: es la función del número que permite recordar el lugar que ocupa un objeto en una lista ordenada sin tener que memorizar la lista. Hace referencia al aspecto **ordinal** del número, indica el lugar que ocupa un número en la serie. Por ejemplo, se puede solicitar al niño que traiga los libros que se encuentran el tercer estante de la biblioteca o luego de un juego de recorrido anoten el orden de llegada para contarles a los demás chicos.

El número para calcular: o también llamada para anticipar resultados, es la posibilidad que dan los números de anticipar el resultado de una transformación cuantitativa en situaciones no visibles, aun sin realizar, pero sobre las cuales se tiene cierta información.

Esta función implica comprender que una cantidad puede resultar de la composición de varias cantidades y que se puede operar sobre los números para prever el resultado de una transformación de la cardinalidad. Las transformaciones pueden producirse al juntar, reunir, agregar, quitar, sacar, partir, repartir cardinales de distintos conjuntos. Esta función es utilizada comúnmente por los niños en situaciones cotidianas por ejemplo cuando afirman: “ahora tengo seis bloques, tenía cuatro y Carlos me presto dos más”. Otro ejemplo puede evidenciarse en los juegos de recorrido en los cuales intervienen dos dados de constelaciones. En este caso el niño deberá determinar la cantidad total que denotan las dos caras del dado, para luego comparar esa cantidad final con la cantidad de casilleros a recorrer. Para determinar estas cantidades el niño puede emplear alguna de los siguientes procedimientos:

- **Conteo:** ir señalando los puntitos de una cara del dado diciendo: uno, dos; y luego continuar con los puntitos del otro dado y decir: tres, cuatro, cinco.
- **Sobreconteo:** implica determinar el valor total a partir de la percepción global de uno de los dados, y luego continuar contando el valor del otro dado. Por ejemplo, cuando dicen en este dado hay tres sin realizar el conteo, y luego señalando los puntitos del otro dado y dice: cuatro, cinco.
- **Resultado Memorizado:** determinar la cantidad total a partir de un cálculo mental que no implique realizar el conteo. Por ejemplo, simplemente mirando los dados dice: tres y dos son cinco.

En relación con esta función del número y los procedimientos utilizado por los niños, se puede afirmar que los problemas planteados para esta función ponen en juego diferentes procedimientos de acuerdo al nivel de construcción que posea el niño, si bien todos pueden llegar a resolver la situación podrían hacerlo utilizando procedimientos distintos, o también un mismo niño puede utilizar procedimientos diferentes cuando varían los dominios numéricos. Por ejemplo, al juntar dos dados, un niño puede resolver la misma situación empleando diferentes procedimientos, es decir, al tirar los dados y saca:

- Uno y Uno, puede utilizar puede resolver la situación a través de un resultado memorizado.
- Tres en un dado y cuatro en el otro, puede emplear el sobreconteo.
- Cuatro en un dado y cinco en el otro, resolverlo mediante el conteo.

El número como código: hace referencia a la función del número que no implica determinar una cantidad ni una posición, simplemente representa alguna codificación particular. Por ejemplo, las líneas de colectivo, el 100 que aparece en el visor no implica que ingresan 100 pasajeros, ni que recorra 100 kilómetros o es el centésimo coche de la flota, simplemente es una codificación numérica para representar a esa línea de colectivo.

El sistema de numeración

Un sistema de numeración es un conjunto de símbolos y reglas que permiten la generación de números que se consideran válidos. Es importante considerar que las reglas de conformación que se emplean dependen de cada sistema.

Nuestro sistema de numeración es el sistema decimal, está compuesto por diez símbolos diferentes (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9), es un sistema posicional. Este sistema es muy económico en el sentido que con esos 10 símbolos se pueden formar infinitas cantidades distintas entre si de acuerdo a lo posición que ocupan sus cifras. Pero también es cierto que su apropiación es compleja ya que sus

características no son del todo evidentes. Requiere de una enseñanza sistematizada que permita organizarlos.

Los niños se van apropiando de la serie numérica a partir de un proceso que incluye la oralidad, el reconocimiento y la escritura de números. Las primeras aproximaciones las realizan de manera oral, escuchan y repiten el nombre de algunos números al principio de manera aislada y luego en forma ordenada. También encuentran en su entorno portadores numéricos como el calendario, el control remoto, carteles de precios, y otros que le permiten visualizar la grafía de los mismos. Estos procesos pueden darse de manera independiente, pero pueden realizarse de manera conjunta ya que guardan una importante relación.

Aspecto oral del número

Este aspecto está relacionado al recitado de la serie numérica, que implica enunciar los nombres de los números de manera ordenada. Cabe mencionar que recitar la serie numérica no es lo mismo que contar. El primero está relacionado exclusivamente con el enunciado de los nombres de los números, el juego de las escondidas es un claro ejemplo del recitado de la serie puesto que el niño se tapa los ojos y recita los nombres de los números (uno, dos, tres...) mientras que el segundo está relacionado con el conteo (atribuir a cada palabra número un objeto).

Al recitar los niños parte de la serie numérica no siempre lo realizan de manera ordenada, esto es normal ya que en su proceso de construcción pueden presentarse algunas dificultades, por ejemplo:

- Cuando dicen: dieciocho, diecinueve y quedan en pausa sin poder continuar, alguien los ayuda diciéndoles veinte, y reanudan nuevamente el recitado diciendo: veinte, veintiuno, veintidós... Demuestran conocimientos acerca del orden de los números, pero desconocen el nombre de cambio de decena.
- Cuando dicen: uno, dos, tres, cinco, ocho, seis, nueve... Saben que existe un orden, pero al no conocerlo en su totalidad, establecen un orden propio.
- Cuando los niños dicen: nueve, diez y uno, diez y dos, diez y tres, conocen el orden de la serie, tienen conocimiento que después de diez se vuelven a repetir los números desde uno a nueve, pero desconocen el nombre convencional de ese rango de la serie. Este tipo de dificultades frecuente que se presenten con el nombre de los números: once, doce, trece, catorce, quince, y no con los posteriores, dado que, para el niño, diecinueve es el diez y el nueve.

Estas son dificultades deben ser identificadas por el docente ya que le permitirá realizar las intervenciones correspondientes, y en el caso que no se evidencien generar espacios y condiciones para cerciorarse de no los niños no la tengan.

Aspecto escrito del número

Casi de manera simultánea al recitado de la serie numérica se va desarrollando el reconocimiento y la representación escrita de cantidades en la mayoría de las ocasiones a través de símbolos propios y en algunos casos el dibujo del número convencional.

Los niños registran cantidades en diferentes situaciones y contextos es por ello que deben generarse los espacios para la reflexión acerca de los mismos, pueden ser situaciones espontáneas en sus casas o intencionadas por parte del docente.

Martín Hughes (1987) en su investigación sobre las posibilidades que tienen los niños de registrar cantidades. Analizó los registros obtenidos frente a la consigna: Poné algo en el papel que sirva para mostrar cuantos bloques hay sobre la mesa. Y sus resultados fueron los siguientes:

- **Respuestas Pictográficas:** El niño representa la cantidad de objetos mediante un dibujo similar a las características del objeto. Por ejemplo, para representar 4 pomelos, dibuja la cantidad de pomelos.
- **Respuestas Icónicas:** El niño representa la cantidad de objetos mediante símbolos que no se parecen al objeto presentado. Para representar 6 naranjas realiza marcaciones a través de 6 palitos o 6 puntitos.
- **Respuestas Simbólicas:** El niño representa la cantidad de objetos mediante números.

Delia Lerner y Patricia Sadovsky (1994) en relación con la apropiación, por parte de los niños, de la escritura del Sistema de numeración afirman en el proceso de construcción de la escritura de números los niños elaboran hipótesis propias. alguna de ellas es:

- **Comparación de escrituras numéricas.**

Frente a las escrituras de dos números reconocen que: Entre dos números de diferente cantidad de cifras, el mayor es el que tiene mayor cantidad de cifras. Los chicos dicen: si tiene muchos números es más grande.

Entre dos números de igual cantidad de cifras, reconocen que la posición de las cifras determina cuál es el mayor. En términos de los niños: el primero es el que manda.

- **Relaciones entre la oralidad y la escritura de números.**

Los niños, al escribir números, se basan en sus conocimientos sobre la numeración oral. Yuxtaponen los símbolos que conocen ubicándolos en forma correspondiente a la numeración hablada. Por ejemplo, para escribir dieciocho escriben en símbolos 10 y 8.

Al igual que en aspecto oral del número aquí también es necesario realizar un recorrido que de cuanta al docente en qué instancia se encuentra el niño respecto a la escritura de números para ir proponiendo situaciones que permitan evolucionar la instancia en la que se encuentran.

Ambiente Facilitador

El ambiente facilitador es aquel que pone al alcance de los niños y las niñas la escritura de los números y que les permita desarrollar habilidades en el campo de experiencia de la matemática con experiencias donde existan variados portadores numéricos escritos con intencionalidad pedagógica.

Los niños y niñas crecen en un ambiente real con estímulos poniéndolos en contacto con el número en su aspecto oral y su aspecto escrito. ¿En el nivel inicial como configuramos el saber cotidiano de los números con experiencias facilitadoras para la construcción del sistema de numeración, del significado del número, funciones y uso?

- Se puede empezar por organizar la sala como un espacio propicio para el encuentro donde se pueda tener contacto con variadas experiencias facilitadoras de lectura y escritura de los números. El espacio y su distribución no es algo superfluo o meramente decorativo sino que permita a los niños y las niñas interactuar con variados portadores numéricos escritos, con diversos propósitos e intencionalidad pedagógica. Por ejemplo: Calendarios o almanaques, banda numérica, cuadros o tableros con números, carteleras con números escritos.

Poner al niño /a en contacto con portadores numéricos que faciliten información, genera autonomía en el proceso para la resolución de situaciones de lectura y escritura de números, siendo de suma importancia la construcción del ambiente facilitador con intencionalidad, sentido y pertinencia.

Propuestas para la enseñanza del Sistema de Numeración:

El docente debe favorecer en las salas variedad de experiencias numéricas. Por ejemplo, en el Juego de adivinanza con el cuadro numérico donde el docente tapa varios números y los niños deben averiguar cuál es el “número escondido”, algunos argumentos de los chicos para definir cuál es el número escondido pueden ser, empieza con 1 porque está entre el 10 y el 20 o, termina en 8, porque está debajo del 18. Del mismo modo, cuando deban producir números cuya escritura convencional desconozcan se pueden apoyar en conocimientos de la serie adquiridos en estos momentos de debate y análisis, por ejemplo, si tienen que escribir 27 pueden usar que los “veinti” empiezan con 2 y que si dice “y siete” termina en 7. Es importante señalar que es la gestión de momentos de reflexión posterior al juego lo que posibilitará hacer visibles las estrategias, comunicirlas, discutir las y afianzarlas, de manera que puedan convertirse en nuevos recursos para nuevos problemas.

La información que da la numeración hablada en experiencias cotidianas de una porción significativa de la serie es un recurso que el docente debe potenciar para que las/os niños posteriormente puedan comprender escrituras numéricas, de allí que algunos niños nombren al “11” como diez y uno. Ya que utilizan conocimiento adquirido de otra porción de la serie como una regularidad, aunque en este caso no valga (“31” se nombra treinta y uno, entonces “11” debería nombrarse diez y uno). Del mismo modo, la información que da la escritura de los números ayuda a comprender o interpretar la numeración oral.

Habilitar Experiencias donde la numeración hablada y escrita se aborda de manera simultánea buscando establecer relaciones entre ambas. Los nombres de las decenas se relacionan con los números de las cifras (los veinte comienzan con dos, los treinta con tres, los cuarenta con cuatro) y esta información facilita la lectura y escritura de números de dos cifras. Sin embargo, los nombres de las primeras decenas: diez y veinte, no guardan ninguna relación con las cifras que las representan. Si el docente sólo se propusiera el trabajo con los números del 1 al 9, los niños no podrían poner en juego estos conocimientos, para ello se sugiere con números más grandes.

El docente debe poner a disposición de los niños referentes de escrituras numéricas (calendario, cuadro numérico, banda numérica), a los que ellos puedan recurrir cuando necesiten asegurarse de la escritura correcta y que sirvan de sustento para hacer explícitos algunos conocimientos que tienen sobre los números a la vez cuestionarlos y afianzarlos. Que los niños sepan nombrar, leer y escribir los números son saberes del conocimiento del sistema de numeración y posibilita la toma de conciencia de la utilidad de los números para resolver una amplia gama de situaciones problemáticas.

Propuestas para la enseñanza de la función del número

Como memoria de la cantidad:

El docente debe posibilitar ambientes facilitadores de juegos de recorridos con dados donde implique que el niño/a haga uso de procedimientos de conteo y Percepción Global.

Que el niño/a establezcan relación de igualdad entre el cardinal obtenido en el dado y la cantidad de casilleros que debe avanzar o retroceder según consigna del juego elegido.

Experimente el educando situaciones cotidianas como por ejemplo:

En la mochila tengo tres turrone

En la mochila tengo tres figuritas y mi amigo tiene mas figuritas.

Como Memoria de la posición:

El docente puede proponer juegos de Recorridos donde se complejice la variable didáctica y posibilite a los niños/as registren el orden de llegada, de manera que sea contado al resto de la clase el número de orden en él han llegado. También el docente puede propiciar espacios donde se pregunte a los niños/as ¿Cómo registraron el lugar de llegada de cada compañero? ¿Porque ubicaron en esa posición y no en otra? ¿Me cuentan quien llevo primero o tercero o ultimo?.

Número para calcular:

El docente debe ofrecer experiencias cotidiana donde se pueda poner en palabras, por ejemplo: Tenia un turrón en la Mochila y Juan me regalo un turrón mas ahora tengo dos turrones, o juegos que permitan al estudiante de nivel inicial anticipar resultados, que pueda realizar transformaciones cuantitativas (sumar, agregar, quitar, sacar, partir, repartir). Se puede complejizar la variable didáctica en Juegos de recorridos utilizando más de un dado, para habilitar procedimientos de conteo, sobreconteo, resultado memorizado.

Eje: Espacio

Como mencionamos anteriormente, la matemática nos ofrece herramientas para interpretar el entorno que nos rodea. En este sentido las instituciones escolares tienen la función de organizar y sistematizar los conocimientos espaciales y geométricos que el niño construye a partir de su contacto con el medio que lo rodea.

El estudio del espacio es compartido con otras disciplinas como Educación Artística, Educación Física, Ciencias Naturales y Sociales, cada una atiende un aspecto diferente y todas en conjunto permiten la construcción del espacio en su totalidad.

La enseñanza de los contenidos en este campo de experiencia se focaliza en las relaciones espaciales y las formas geométricas. Al igual que en Campo Número mantendremos aquí la noción de problema y hacer matemática en la cual nos posicionamos para la enseñanza de la matemática.

Los conocimientos referidos a este campo se dividen en dos ejes, los conocimientos espaciales y los conocimientos geométricos.

Conocimientos espaciales

Son los conocimientos referidos a la orientación y localización del espacio, desplazamientos propios y de otros objetos a partir de la construcción de sistemas de referencias.

Los problemas vinculados al desarrollo de conocimientos espaciales se caracterizan por pertenecer al espacio físico, es decir, al espacio inmediato en el cual interactuamos, vemos y tocamos, nos apropiamos de él mediante los sentidos y la percepción.

El lenguaje y las representaciones espaciales permiten realizar acciones como desplazarse, desplazar objetos, elaborar construcciones con objetos concretos, dibujar, como así también comunicar información que sustituyen la percepción, donde el éxito o fracaso de sus acciones es realizado a través de la comparación entre el resultado esperado y el obtenido.

Por ejemplo, cuando un niño tiene que construir un estacionamiento para sus autos de juguete realiza representaciones mentales del espacio que debe tener su construcción en función del tamaño de sus autos, para esta construcción puede ir realizando ajustes sobre la marcha hasta lograr su objetivo.

En este sentido, los problemas que se plantean para el abordaje de estos conocimientos varían según el tamaño del espacio. Gay Brousseau afirma que el tamaño del espacio es decisivo en la resolución de problemas espaciales. Distingue tres tipos de espacios: microespacio, mesoespacio y macroespacio.

Microespacio: Es el sector del espacio, próximo al sujeto, que contiene objetos posibles de ser manipulados. El sujeto puede mover los objetos y moverse él mismo, obteniendo amplia información del resultado de las acciones que realiza. No aparece la necesidad de conceptualización. Por ejemplo: frente a acciones irreversibles como cortar un contorno con tijera, la percepción inmediata permite corregir la acción, por lo tanto, no hay necesidad de anticipaciones ni de coordinación de acciones. Un ejemplo común de microespacio es la mesa donde se ubica el niño en su sala.

Mesoespacio: Es una parte del espacio que contiene tanto objetos físicos no manipulables como al sujeto. Los objetos funcionan como puntos de referencia para los desplazamientos del sujeto. Es accesible a partir de percepciones sucesivas. Por ejemplo, el aula. Espacio que puede ser recorrido por el sujeto. Para reconstruirlo, es necesario que el sujeto se desplace. Es el espacio de los desplazamientos del sujeto.

Macroespacio: Esta categoría corresponde a un sector del espacio cuya magnitud es tal que no puede obtener una imagen de conjunto de él sin realizar desplazamientos, o puede obtenerse mediante conceptualizaciones que permitan reunir representaciones sucesivas. Esto es así porque, en

estas dimensiones, la percepción directa de la totalidad es inaccesible. Es posible distinguir varios tipos de macroespacios como el urbano, el rural o el marítimo. Al igual que en el mesoespacio, el sujeto se desplaza y reconoce objetos fijos. Pero al macroespacio, por ser un espacio de grandes dimensiones, sólo es posible construirlo a partir de la conceptualización y la abstracción. Por ejemplo, el niño puede recorrer un plano de su localidad sin necesidad de recorrerla en su totalidad.

Conocimiento Ambiental

El conocimiento ambiental o también llamado cognición ambiental, es el conocimiento del espacio que se aborda desde una perspectiva ecológica, desde la interacción del individuo con su entorno específico. Son los conocimientos que el sujeto tiene sobre espacios concretos y específicos como la casa, el barrio, el jardín; es decir, estudia cómo el sujeto construye el conocimiento del espacio en el cual se mueve cotidianamente.

Esta interacción con el medio permite al niño desarrollar mapas cognitivos, que son los procesos, las representaciones internas, a través de las cuales usando esa información podrán resolver problemas espaciales. Encontramos tres tipos de elementos que se adquieren de manera secuenciada: mojones, rutas y configuraciones.

Mojones: son los elementos básicos de los mapas cognitivos que se destacan por sus características visuales y/o funcionales. Son objetos o elementos del entorno que llaman la atención, o que se perciben y se recuerdan fácilmente, alrededor de los que el sujeto coordina sus acciones y decisiones. Son diferentes para cada persona y también varían con las edades. Por ejemplo, carteles, color de una casa, semáforos, avenidas.

Rutas: Son las rutinas que permiten moverse de un mojón a otro. Su conocimiento es de tipo secuencial. Por ejemplo, todos tenemos una representación interna de la ruta de un colectivo de uso cotidiano, en ella reconocemos determinados mojones. Si el colectivo, por algún motivo, debe modificar el recorrido, nos sentimos perdidos, porque no encontramos los mojones habituales en el nuevo recorrido.

Configuraciones: son representaciones que abarcan, coordinada y simultáneamente gran cantidad de información espacial del entorno. Es un conjunto de mojones y rutas.

La representación gráfica, que los niños pueden realizar de los mapas cognitivos muestra una progresión que gradualmente comprende representaciones en las que: solo aparecen elementos aislados

(mojones); aparecen conexiones entre algunos elementos (rutas); o todos los puntos están conectados entre sí (configuraciones).

En las salas podemos solicitar a los niños que realicen representaciones graficas del recorrido de la sala al salón de usos múltiples o al patio e identificar allí su grado de progresión respecto a sus mapas cognitivos.

Para que el niño domine el espacio es necesario que sea capaz de manejar un lenguaje que le posibilite comunicar posiciones, describir e identificar objetos y también indicar oralmente movimientos. Se trata de un lenguaje que se construye y se hace más preciso a partir de su utilidad en la resolución de situaciones problemáticas significativas. Las acciones que permitirán desarrollar estos conocimientos son:

- **Observar:** Es percibir mediante el sentido de la vista los diferentes elementos que componen una escena y las posiciones que asumen los objetos y las personas.
- **Copiar:** Reproducir la ubicación, posiciones y formas de objetos y personas. Imitar en presencia o ausencia del modelo.
- **Comunicar o Dictar:** Comunicar la ubicación de objetos, personas, formas geométricas es una actividad descriptiva en la cual se pasa de un objeto físico a un discurso sobre ese objeto.
- **Representar:** Representar figuras, espacios, recorridos, objetos concretos, implica pasar de lo tridimensional a lo bidimensional. Es plasmar en un papel objetos del entorno que lo rodea.

Propuestas para la enseñanza de Conocimientos Espaciales

El docente debe partir de las experiencias que el niño/a que construyan saberes que le permiten, por ejemplo, definir posiciones, distancias, organizar sus movimientos y representar los movimientos de otra persona u objeto. Será importante entonces aquí, que el docente proponga problemas donde los niños pongan en juego relaciones espaciales y trabajar las relaciones espaciales, pueden ser abordadas en paseos (a la plaza, al zoológico, al teatro, al cine), en reflexiones que se hace con los niños respecto al camino más conveniente para llegar al lugar de destino, al proponerles hacer un plano para que la otra sala vaya por el mismo camino que ellos, o indicaciones a un compañero que tiene los ojos tapados de cómo realizar un recorrido para llegar al otro lado del patio, o para encontrar un objeto. Estas actividades plantean la necesidad de establecer puntos de referencia para poder ubicarse, ubicar objetos, desplazarse y/o comunicar desplazamientos de objetos en el espacio. Al reflexionar sobre sus acciones podrán avanzar hacia el establecimiento de relaciones

- En los objetos.
- Entre los objetos.
- En los desplazamientos.

Conocimientos Geométricos

Los conocimientos geométricos son aquellos vinculados a las características y propiedades de las formas geométricas (figuras y cuerpos). Las figuras bidimensionales como el triángulo, el cuadrado, el rectángulo, el círculo, etc.; los cuerpos tridimensionales como el cubo, la pirámide, el cilindro, la esfera, como así también la relación entre ambos.

La enseñanza de la geometría en el nivel inicial tiene dos grandes objetivos: que los niños se inicien en la construcción de conocimientos geométricos elaborados a lo largo de la historia de la humanidad, y en un modo de pensar propio del saber geométrico, que no se reduzca al simple reconocimiento.

Berthelot y Salin (1994) denominan conocimientos espacio-geométricos a los conocimientos surgidos del saber geométrico y puestos en juego en la resolución de problemas del espacio. Esta relación espacio-geométrica está dada porque la geometría tiene que ver con el espacio ya que, dentro de él, existen posiciones, movimientos, desplazamientos, pero también existen objetos. Es por eso que surge la necesidad de su conocimiento, por medio del dominio de las formas geométricas. Es decir, existen algunos problemas donde los conocimientos acerca de las formas geométricas permiten resolver problemas espaciales. Estos conocimientos se ponen en juego, por ejemplo, al anticipar si una mesa va a pasar o no por la abertura de una puerta. El reconocimiento de la forma de la mesa, permite tomar decisiones acerca de cómo desplazarla en el espacio: si es necesario establecer rotaciones, qué dirección imprimirle a la traslación, etcétera.

Para ello es necesario exponer sistemáticamente a los alumnos a situaciones que exijan acciones que generen un tipo de pensamiento. Actividades que permitan dar un salto desde la intuición a la deducción, pasar del ver lo superficial al comprender relaciones que permitan generalizaciones.

El abordaje de las formas geométricas deberá realizarse mediante el planteo de situaciones problemáticas que partan de los conocimientos que los niños tienen e involucren las acciones que mencionamos anteriormente (copiar, observar, dictar, representar) con el objetivo de lograr conceptualizaciones de mayor nivel.

Para trabajar las formas geométricas debemos plantear situaciones que impliquen:

- La manipulación, observación, comparación de características de los cuerpos y de las figuras entre sí.
- Relacionar los cuerpos con las figuras a través de la acción de representar por medio del sellado o el plegado.
- Ir desde lo tridimensional a lo bidimensional y viceversa a través de sus representaciones.
- Comprender que dos o mas figuras pueden formar otra figura.
- Usar un lenguaje adecuado para comunicar características y propiedades de las formas geométricas.

Propuestas para la enseñanza de Conocimientos Geométricos

Nuevamente es necesaria la importancia que tiene la selección del docente de situaciones que problematicen los saberes a trabajar, la construcción de las características geométricas de diferentes formas. Estas situaciones deben permitir que los niños exploren las formas geométricas, en actividades que propicien nombrarlas, identificarlas y conocer sus propiedades, a través de la realización de armados, representaciones y descripciones en contextos de juego y luego proponer situaciones de comunicación en las que los niños realizar un dibujo a partir de ciertas formas y características de las figuras geométricas y elaborar un mensaje para que un otro elabore el mismo dibujo, buscando el uso de conocimientos relativos al espacio (arriba del cuadrado, al costado del “redondo”) tanto como la exploración y toma de conciencia de las características identificadoras de las formas geométricas (la que tiene tres puntas, la alargadita) en una situación significativa.

Reflexionar con los alumnos sobre cuáles son las mejores o más claras maneras de comunicar para que un otro entienda y cuál es la información que no debe faltar. De ese modo se va mejorando el vocabulario inicial de los niños hacia otro más próximo al uso de las convenciones geométricas y matemáticas.

Realización de construcciones y juegos que permitan la exploración de cuerpos geométricos simples y el análisis de algunas de sus características como, considerar lados curvos o rectos al armar algún objeto que tenga que rodar.

Eje: Medida

Este campo de experiencia une a los otros dos desarrollados (Número y Espacio) puesto que medimos objetos del espacio y como resultado obtenemos una cantidad y una unidad.

Medir es el proceso por el cual determinamos cuántas veces una cantidad elegida como unidad de medida está contenida en otra de la misma magnitud, esta unidad de medida puede ser convencional o no convencional. El número obtenido a partir de este proceso es lo que denominamos medida.

En el nivel inicial la construcción de diferentes magnitudes, la comprensión del concepto de unidad y la organización en sistemas de medida que involucran relaciones de equivalencia entre las diferentes unidades, se irán constituyendo con aproximaciones parciales a la comprensión de saberes involucrados en situaciones de medición y con medidas. En el marco de estas prácticas, se hacen preguntas y elaboran conocimientos a través de experiencias en la vida extraescolar y en la cotidianidad del jardín, se ven con frecuencia enfrentados a establecer comparaciones de longitudes, pesos, capacidades, duraciones, etc., de manera convencional o no convencional.

Si bien la totalidad de relaciones involucradas en la medición convencional (unidades convencionales, equivalencias, etc.) está lejos de las posibilidades de comprensión de los niños en esta etapa, se los puede iniciar en problemas que involucren la práctica de la medida mediante situaciones ligadas a la comparación de magnitudes. Dicha comparación puede ser: directa, entre aquellos objetos portadores de la magnitud que se considera, por ejemplo, comparar la longitud de dos lápices; o indirecta, por medio de una unidad elegida, que puede ser convencional o no.

Se propone favorecer el pasaje de un pensamiento dicotómico (chico-grande, poco-mucho, etc.) a uno más próximo a lo relativo a las magnitudes. Es decir, plantear situaciones que demanden establecer relaciones del tipo:

- Esteban es más bajo que yo, pero más alto que Manuel
- Esta mesa es mas grande que la puerta, no va a pasar
- Ir de la sala al patio lleva mas tiempo que ir al salón de usos múltiples

Estas relaciones pueden ser presentadas a partir de situaciones especialmente diseñadas para ese fin, o utilizando situaciones diarias en las que las mediciones son necesarias.

Es importante remarcar en este proceso que no todos los objetos se cuantifican de la misma forma, existen cantidades discontinuas que se cuantifican determinando el cardinal de dicho conjunto (por ejemplo, cinco sillas) mientras que otras no es posible cuantificar de esa manera ya que son

cantidades continuas que demandan unidades específicas que permitan medir. Estas unidades se refieren a magnitudes de capacidad, peso, tiempo y longitud (litros, kilogramos, horas y metros).

Propuestas para la enseñanza de la medida

Que los niños puedan acercarse a las prácticas sociales de la medida, siendo participes de experiencias para descubrir las diferentes herramientas para resolver problemas a través de situaciones ligadas a la comparación de magnitudes.

El docente debe habilitar situaciones de comparaciones directas (mi lápiz es más corto que el tuyo) o el uso de unidades de medida no convencional. “Se podrán proponer problemas donde tengan que realizar comparaciones directas: averiguar, por ejemplo, cuál es el más alto en un grupo de tres niños.

Que el niño/a experimente situaciones, donde no pueda hacerse comparación directa, los niños descubrirán la necesidad de usar algún patrón de comparación. Por ejemplo: luego de construir varias torres con bloques, alejadas unas de otras, se puede plantear cómo hacer para averiguar cuál es la más alta. Seguramente esto llevará a los pequeños a buscar o construir una unidad no necesariamente convencional (manos, pasos, sogas, varillas...) para resolver el problema”.

Recursos didácticos que permitan la exploración sobre los distintos instrumentos de medición y las formas sociales de uso de estos y experiencias que pongan a los niños en contacto con diferentes contextos de utilización y la reflexión sobre los mismos.

Cuadro de saberes priorizados del campo de experiencia de matemática:

EJES	SABERES PRIORIZADOS	FUNCIONES DEL NÚMERO				EL SISTEMA DE NUMERACIÓN	
		EL NÚMERO COMO MEMORIA DE LA CANTIDAD	EL NÚMERO COMO MEMORIA DE LA POSICIÓN	EL NÚMERO PARA CALCULAR	EL NÚMERO COMO CODIGO	ASPECTO ORAL	ASPECTO ESCRITO
NÚMERO	Exploración, manipulación y experimentación con materiales concretos, reconociendo números escritos y usos en la vida cotidiana.	X	X	X	X		X
	Recitación de la serie numérica atendiendo a la regularidad y organización del sistema de numeración. Recitación de los nombres de los números a través de poesías infantiles, canciones, gestos.					X	
	Asignación a cada uno de los objetos una y sólo una palabra número, respetando al mismo tiempo el orden convencional de la serie. Uso del conteo y sobreconteo como herramienta para resolver problemas matemáticos en los que haya que utilizar el número.	X		X		X	
	Uso de la banda numérica como representación mental del sistema de manera integrada, favoreciendo el establecimiento de relaciones entre diferentes intervalos numéricos.					X	X
	Cuantificación de colecciones pequeñas, percepción o por conteo (en problemas en los que se requiera responder a la pregunta ¿cuántos?).	X		X			
	Uso de los números para resolver situaciones (básicamente a través del conteo), que impliquen: comparar colecciones a partir de relaciones de igualdad y desigualdad, cuantificando y designando una posición	X	X				
	Reconocimiento y uso de números para comparar relaciones de equivalencia y de orden.	X	X				X
	Expresión oral y escrita de la cantidad de elementos de un conjunto y escritura del mismo.	X		X		X	X
	Reconocimiento de una colección que tenga una cantidad de elementos, dado el número escrito.	X					X
	Uso y reconocimiento de escrituras numéricas en diferentes contextos.				X		X
	Transformación que afecta la cardinalidad de una colección.			X			
	Reconocimiento de las relaciones numéricas vinculadas a los conocimientos disponibles sobre el sistema de numeración decimal.				X	X	X

EJE	SABERES PRIORIZADOS	CONOCIMIENTOS ESPACIALES	CONOCIMIENTOS GEOMETRICOS
ESPACIO	Construcción y copia de modelos bi y tridimensionales, con diferentes formas, materiales y tipos de papel.		X
	Observación de las características de cuerpos geométricos (figuras tridimensionales) y figura plana (figura bidimensional). - Identificación de algunas figuras: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo.		X
	Ubicación y posición en el espacio, describiendo trayectorias y posiciones de personas y objetos.	X	
	Interpretación de información presentada en forma oral o escrita (dibujos, gráficos, de trayectos y	X	
	posiciones de objetos y personas) para distintas relaciones y referencias.		
	Comunicación en forma oral y gráfica de trayectos y posiciones de objetos y personas, contextualizadas en la escuela, utilizando distintas relaciones o referencias.	X	X
	Ubicación y posición en el espacio de su propio cuerpo y los objetos de un lado - del otro, delante de - atrás de, adentro - afuera. Transformación del sistema de referencias egocéntrico, para incorporar referentes fijos, objetivos, logrando describir ubicaciones con respecto a otras personas u objetos	X	
	Utilización de un vocabulario que permita diferenciar e interpretar informaciones espaciales.	X	X
	Reconocimiento de que cada objeto del espacio estructura el espacio que lo rodea.	X	X
EJE	SABERES PRIORIZADOS	MEDIDAS CONVENCIONALES	MEDIDAS NO CONVENCIONALES
MEDIDA	Uso del tiempo para determinar día/noche, días de clase/fin de semana, meses del año, horas enteras. Uso del calendario para ubicar fechas.	X	
	Reconocimiento y uso de monedas y billetes de uso legal.	X	
	Exploración de las distintas magnitudes de medición y su uso en la vida cotidiana.	X	X
	Elaboración de distintas estrategias de medición con unidades.	X	X
	Medición de longitudes, capacidades y pesos, empleando unidades de uso frecuente. Comparación	X	X

Bibliografía

- González, A., & Weinstein, E. (2006). La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes: a través de Secuencias Didácticas. Homo Sapiens Ediciones.
- Itzcovich, H. (2007). La matemática escolar: las prácticas de enseñanza en el aula.
- Panizza, M., & Bartolomé, O. (2003). Enseñar Matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B.: análisis y propuestas.
- Quaranta, M., & Ressia, B. (2009). La enseñanza de la geometría en el jardín de infantes.
- Chara, S. (2012). Propuesta para la enseñanza en el área de matemática.
- ¿Cómo mejorar las estrategias de cálculo con los números naturales? El juego como un recurso de enseñanza. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Sadovsky, P. (2005). Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. Buenos Aires. El zorzal.
- Diseño Curricular de Educación Inicial Para la Provincia del Chubut. (2013).
- Lerner, D. & Sadovsky, P. (1995). El Sistema de numeración: un problema didáctico. en Parra, C., Saiz, I., (comp.). "Didáctica de matemáticas". Buenos Aires. Paidós.

Área: Lenguas y Culturas de Formosa

Lengua y cultura aborígen

En el Artículo N° 92° de la Constitución de la provincia de Formosa se reconoce la identidad multiétnica y pluricultural del pueblo formoseño constituida por vertientes nativas y diversas corrientes inmigratorias, variadas costumbres, lenguas, artes, tradiciones, folclore y demás manifestaciones culturales. Consecuente con esta conformación diversa el Estado garantiza el derecho a la educación intercultural bilingüe promoviendo el fortalecimiento y desarrollo de las identidades culturales y lingüísticas.

La Ley 426/84 establece para las comunidades el desarrollo de una enseñanza bilingüe; así como la reformulación de los contenidos pedagógicos de modo de garantizar el desarrollo curricular de la cosmovisión e historia de los pueblos.

Es así, que la Ley General de Educación Provincial N° 1613, define a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como la modalidad educativa que garantiza el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua materna, su cosmovisión e identidad étnica (Artículo N° 56).

El conjunto de Resoluciones del Ministerio de Cultura y Educación de Formosa, orientan la concreción de la Modalidad de EIB en el Nivel Inicial, desde el reconocimiento, los criterios para la creación de los cargos, la organización institucional, la incorporación del área de Lengua y Cultura a la estructura curricular, la definición de los perfiles para la designación de las y los docentes indígenas, los roles y funciones de las/los docentes indígenas y de las parejas pedagógicas.

Formosa instituye en el funcionamiento institucional y como una innovación en el sistema educativo provincial, nacional y latinoamericano la figura de Pareja Pedagógica Intercultural, como los corresponsables en el proceso de formación integral de los estudiantes. Constituye esta innovación un hito de singular relevancia para la enseñanza en contextos de diversidad lingüística y cultural.

La gestión pedagógica en la Sala de EIB significa un trabajo compartido de dos personas, una díada, la pareja pedagógica intercultural, donde los saberes de ambos se complementan para establecer una relación equivalente de participación y aprendizaje en todos los aspectos relacionados con el rol docente en su conjunto. Situaciones tales como la organización y administración de la Sala, la elaboración de proyectos de aula y sus secuencias didácticas, la implementación metodológica perseverante, la búsqueda y elaboración de recursos a tal fin, la identificación de avances y de dificultades, y la evaluación de los recorridos.

El sentido pedagógico de la EIB y su consecuente didáctico pone en foco el desarrollo de las lenguas culturas de las comunidades, recuperando los aportes de los modos propios de enseñanza y creatividad de los pueblos originarios; potenciando de ese modo la participación real y concreta en los desafíos educativos a los docentes indígenas de la vida escolar de las instituciones de Modalidad EIB.

Con el objetivo de que los niños puedan desarrollar sus capacidades, habilidades y destrezas a partir de la participación y vinculación de las familias y la enseñanza de la lengua materna originaria de sus pueblos, que facilite su alfabetización desde el campo lingüístico, para la formación de sujetos bilingües; y desde lo cultural, para el fortalecimiento de las identidades étnicas y culturales, que contribuyan a la construcción de relaciones interculturales equitativas e igualitarias.

La escuela es un espacio nuevo y de encuentro, donde se presentan a los estudiantes los saberes y prácticas universales, de tal manera que les permita desarrollarse plenamente como ciudadanos democráticos e interculturales, donde cada uno se reconozca distinto a los demás, pero capaz de aportar y construir, en conjunto, un entorno armónico que posibilite alcanzar el buen vivir.

Los niños y las niñas hablantes de lenguas originarias aprenden y desarrollan sus aprendizajes en el nivel inicial en su primera lengua, e inician el aprendizaje del castellano como segunda lengua. El uso de la lengua originaria como lengua de aprendizaje se sustenta en que se trata de la lengua que los niños comprenden y a través de la cual aprehenden su cultura; por tanto, para ellos es un vehículo de acceso a la comunicación y al conocimiento. Este proceso también promueve que los niños aprendan y valoren las características de su propia cultura, afirmen su identidad personal y social, y desarrollen la competencia lingüística y comunicativa en su lengua materna.

Antes de iniciar su escolarización los niños y niñas ya han desarrollado capacidades intelectuales, prácticas, sociales y emocionales que la pareja pedagógica debe reconocer con actitud investigativa permanente para asegurar condiciones de mayor calidad. La identificación del repertorio de acciones autónomas habituales -lo que son capaces de ser, hacer y conocer- y la lectura de la realidad contextual son referencia principal para el diseño de las propuestas pedagógicas.

En Educación Intercultural Bilingüe es necesario conocer las características de cada comunidad destinataria, reconocer las potencialidades con sus variables y complejidades, y partir de las matrices de crianza y las prácticas de socialización de los primeros años, de sus modos de educar desde lo propio y de convalidar socialmente lo aprendido

Hacer EIB en la Educación Inicial significa esencialmente acompañar a niños y niñas de comunidades originarias, en situación de desarrollar capacidades para desenvolverse y relacionarse de manera gradual y autónoma en la comprensión del nuevo entorno de socialización escolar, apropiarse de él y crecer con posibilidades de relación intercultural.

En éste propósito es esencial la participación de todos los actores de la vida institucional, espacio en el que el acompañamiento de los docentes indígenas tiene especial relevancia a fin de construir de forma articulada con los docentes criollos ambientes amables para aprender desde la propia interculturalidad.

La EIB como concepción pedagógica se propone responder a las características de apropiación de los conocimientos de los niños y niñas lo que implica la identificación de que son capaces de ser, hacer y conocer desde los primeros años de vida.

En la etapa de socialización primaria interiorizan conocimientos, saberes, experiencias, habilidades, estrategias y recursos que provienen de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la familia y de la comunidad. Esos procesos fortalecen y preparan para la apropiación de conocimientos pertinentes a la educación sistemática. De ahí, que las capacidades intelectuales, prácticas y sociales de niños y niñas deban ser reconocidas y consideradas por la pareja pedagógica como punto de partida de las competencias que deben alcanzar en el Nivel.

Puesto que los conocimientos y aprendizajes escolares se construyen a partir de lo que ya se conoce, resulta fundamental considerar los contextos familiares y sociales y sus formas de comunicación en la lengua de pertenencia. Son saberes socioculturales, históricos y lingüísticos que niños y niñas manifiestan en su vida social y personal y que los construyen en base a la práctica, la observación y la participación guiada. Comprenden conocimientos prácticos y concretos, conceptuales o abstractos, como los modos de percibir el mundo, las personas, la vida, la naturaleza, la reciprocidad, la convivencia en grupo, los valores en la comunidad. Interculturalizar la Sala requiere reconocer y validar modos culturales diversos, incorporar conocimientos significativos y funcionales y llevarlos a la práctica escolar reconstruyendo los procesos sociales de producción y transferencia de esos conocimientos.

La Modalidad EIB considera prioritario en el Nivel Inicial

- Contribuir a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños y niñas mediante el desarrollo gradual de capacidades que garanticen el crecimiento integral, el fortalecimiento de las identidades culturales y la apropiación de conocimientos, destrezas, hábitos, actitudes y valores que conforman los núcleos de aprendizaje.
- Consolidar gestión institucional y pedagógica en la que, de manera articulada, MJI y MEMA proyecten, lleven a la práctica y evalúen itinerarios pedagógicos interculturales, con corresponsabilidad y complementariedad de roles y funciones, de modo que garanticen calidad en los aprendizajes y faciliten el acceso al Nivel Primario en iguales condiciones.

- Promover una actitud investigativa que favorezca la participación responsable de la comunidad, abordar los saberes y prácticas de los/las niños/as, reconocerlos y valorarlos como vínculos familiares y sociales, buscar nuevos significados y relacionarlos con los anteriores en recorridos que faciliten el aprendizaje escolar y privilegien la significatividad y funcionalidad social.
- Propiciar la expresión y comunicación de las distintas manifestaciones artísticas y lúdicas como actividades que aportan al desarrollo integral de capacidades intelectuales, prácticas, sociales, culturales y emocionales.
- Garantizar el desarrollo de capacidades comunicativas de oralidad y prácticas exploratorias y funcionales de lectura y escritura en la lengua indígena y en la adquisición del español con estrategias de segunda lengua.
- Promover espacio de participación activa de los niños, las niñas y las familias a la construcción de saberes relacionados a los juegos, siendo este, importante para la incorporación y desarrollo de saberes y valores culturales.

Por ello, las lenguas culturas de los pueblos originarios de Formosa, y la lengua guaraní en las Salas del Nivel Inicial de la Modalidad de EIB; constituyen un campo de experiencia fundamental en la formación de los/as niños/as, y será un eje y transversal en todos los campos de experiencias. En estas instituciones el área de Lenguas y Culturas de Formosa deberá impregnar a cada uno de los campos de experiencia propuestos en este documento. Lo que posibilita la construcción de propuestas culturalmente significativas y lingüísticamente potentes para el desarrollo del bilingüismo de las niñas y niños.

Habilidades a desarrollar

- Oralidad, lectura y escritura.
- Observar.
- Interpretar
- Narrar - describir
- Crear- Imaginar
- Dialogar.
- Dramatizar
- Valorar
- Apreciar
- Preservar
- Aceptar normas y reglas
- Relacionarse con otro.

- Aproximación al conocimiento de la cosmovisión de la cultura de pertenencia.
- Comprensión del origen de los seres y las cosas.
- Valores

Campo de Experiencia: Lenguas y Culturas de Formosa – Ejes y saberes priorizados

EJES	SABERES PRIORIZADOS
<p>LENGUA ORIGINARIA</p> <p>❖ Oralidad ²⁷</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio oral en el uso del turno de la palabra. • Escucha atenta. • Transmisión de mensajes en lengua indígena. • Reproducción de relatos de escenas y situaciones de la vida cotidiana en las comunidades indígenas. • Integración de los distintos lenguajes desde una perspectiva intercultural. • Incorporación y prácticas de situaciones comunicativas orales más completas y complejas de la lengua indígena. • Juegos sonoros del lenguaje en lengua indígena. (adivinanzas, rimas, trabalenguas...) • Comprensión lingüística y cultural con hablantes distintos de su propia cultura. • Promover la interacción grupal, el diálogo, la interpretación de diferentes roles comunicativos. • Valorización de la lengua indígena con la participación activa de la familia y/o referentes de la comunidad.

²⁷ Para ampliar, Ver: Campo de Experiencia Prácticas del

<p>❖ Lectura y escritura²⁸</p>	<ul style="list-style-type: none">• Apropiación de nuevos vocabularios a partir de la pronunciación correcta y el uso en otras situaciones comunicativas en lengua indígena y español.• Nuevos códigos lingüísticos de la lengua originaria.• Comprensión y producción de textos orales: narración, descripción, explicación, instrucciones y argumentación.• Interactuar con otros hablantes distintos que requieren de un esfuerzo lingüístico de comunicación.• Creación y recreación de escenarios comunicativos en distintos ámbitos ofreciendo múltiples oportunidades para hablar y escuchar.• Complejizar las actuaciones lingüísticas y comunicativas de su ambiente familiar y social, incorporando nuevos códigos lingüísticos.• Apropiación de nuevos vocabularios y expresiones, en diferentes situaciones comunicativas. • Exploración y comunicación de diversos portadores de textos y medios audiovisuales en lengua indígena: carteles, etiquetas, envases, revistas, libros, publicidades, etc.• Participación en situaciones variadas de acceso y exploración de la cultura escrita en lengua originaria.• Integración de lenguajes desde una perspectiva lingüística e intercultural.
---	---

²⁸ Para ampliar, Ver: Campo de Experiencia Prácticas del

<p style="text-align: center;">ÁMBITO SOCIAL</p> <p>❖ Cosmovisión cultural</p> <p>• El patrimonio cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación de nuevos vocabularios y expresiones, en diferentes situaciones comunicativas a partir de la cultura escrita. • Lectura de diversos textos: explicativos, narrativos, argumentativos, descriptivos, instructivos y dialogales. • Escritura como práctica con sentido. • Lectura y escritura del nombre propio. • Experimentación y reflexión a partir del dictado grupal de textos al docente en la lengua oral y escrita. <ul style="list-style-type: none"> • La cultura Qom, Wichí, Pilagá, nivacle y guaraní. • Identidad personal, familiar y cultural. (nombres autóctonos y significados) • Costumbres y tradiciones familiares. • Vestimentas (comparación de antes y ahora) • Medicina ancestral. Valores. • Comidas tradicionales. Antes y actuales. • Fechas significativas de las comunidades <ul style="list-style-type: none"> ○ 19 de abril, 21 de mayo, 9 de agosto, 5 de septiembre, 13 de septiembre, 12 de octubre • Celebraciones culturales: familiar, comunitario y religioso. <ul style="list-style-type: none"> • Lugares históricos. Ceremonias. • Las canciones. Las danzas religiosas y danzas ancestrales de los pueblos originarios. • Instrumentos musicales ancestrales y actuales.
---	---

<p style="text-align: center;">ÁMBITO NATURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • El monte, El río, la laguna, el riacho, la represa. • El tiempo • El arte en las comunidades Wichi, Qom, Pilagá, nivacle y guaraní. • Tierra y Territorio 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plantas y animales, características. (plantas silvestres, plantas medicinales, animales de la zona y sus propiedades) ○ Peligros, cuidados y su importancia. ○ Consecuencias. • Épocas del año, características <ul style="list-style-type: none"> ○ Calendario, Sequías, Lluvias, Agricultura, preparación y tratamiento de suelo. ○ Cosecha. ○ Recolección, Caza y pesca, Flores y frutos. • Los astros y fenómenos. <ul style="list-style-type: none"> ○ El sol, La luna, Las estrellas, Las nubes, La lluvia, La temperatura, El viento • La naturaleza en el contexto familiar. • Recolección de materiales para la elaboración de artesanía. (tallado, cestería, cerámica, tejido, etc) <ul style="list-style-type: none"> • Tintes naturales (elementos, proceso, elaboración) • Revalorización. • Recurso económico. • Ubicación en el territorio provincial de los diferentes pueblos originarios. <ul style="list-style-type: none"> • La tierra como subsistencia familiar. • Espacio donde se desarrolla la vida y diversas actividades.
---	--

	<ul style="list-style-type: none">• Cuidado y tratado del territorio de la comunidad y/o pueblo.
--	--

Una mirada atenta al contexto a través de la investigación participativa

La búsqueda y el reconocimiento de los saberes culturales vigentes en los espacios familiares y comunitarios vinculan a los niños con el espacio escolar. Para esto, se hace necesario crear ámbitos específicos donde reconocer, expresar, profundizar y dinamizar conocimientos de la comunidad y sus estrategias de enseñanza y transmisión, de manera que se constituyan en práctica pedagógica de descubrimiento en la que concurren docentes y alumnos.

La investigación escolar con participación de referentes comunitarios requiere de criterios y procedimientos para el registro, selección y organización de la información, que hacen a disponibilidad, continuidad y complejidad creciente de las temáticas, en función de nuevos aprendizajes. Sus objetivos priorizan mantener y fortalecer la identidad cultural, revalorizar, desarrollar y sistematizar las lenguas indígenas en uso y aportar a una mejor calidad de vida de los niños y niñas y sus familias a través de la apropiación de conocimientos y prácticas diversas.

El desarrollo de investigaciones sobre los sistemas de conocimiento y los patrones de crianza por parte de docentes de salas de Modalidad EIB aporta elementos pedagógicos y didácticos que definen claramente al grupo concreto de estudiantes, el tipo de aprendizaje y el enfoque pedagógico. Y a su vez, contribuye a la participación de la comunidad en su rol social de otorgar significatividad y pertinencia a los aprendizajes.

La Alfabetización Intercultural Bilingüe Inicial

El proceso sistemático de alfabetización inicial comienza con una relación de afecto, aprecio y atención recíproca entre niños y niñas, entre estos y sus docentes, entre docentes y padres, situaciones que favorecen un ámbito de confianza y seguridad, de comunicación y socialización, donde enseñar y aprender juntos. Se parte de propuestas educativas integrales que requieren comunicación funcional en lenguas indígenas y en español, con desarrollos de conocimientos, prácticas y valoraciones culturales y con utilización de diversidad de lenguajes como el artístico, el corporal, el científico, el matemático y el tecnológico en los cuales, los niños y niñas, desarrollan su capacidad de expresarse.

La alfabetización cultural posibilita los recursos para desarrollar progresiva y gradualmente capacidades cognitivas, tales como reflexionar, diferenciar, integrar aspectos de la realidad y aquellas relacionadas con el campo de lo simbólico como la autonomía y la valoración de sí mismo.

El currículo de la Modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) dispone la enseñanza conjunta de dos lenguas, la materna, o la lengua originaria de pertenencia étnica Qom, Wichí, Pilagá, Nivaclé; el guaraní como lengua hereditaria y la segunda lengua, el castellano o español. Los contextos sociolingüísticos de la provincia de Formosa son diversos y plantean situaciones distintas de frecuencias de uso de las lenguas indígenas y del español en las comunidades.

Es necesario desarrollar un diagnóstico lingüístico de niveles de dominio que permita obtener información suficiente para programar y tomar decisiones, en base a la identificación del conocimiento concreto de los niños respecto de la primera y la segunda lengua cuando ingresan a la escuela.

El desarrollo de las lenguas

El aprendizaje del lenguaje es siempre social y colaborativo, y se realiza por medio de interacciones significativas con la familia y otros mediadores de la comunidad. A través del lenguaje los niños y niñas aprenden a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar emociones y fantasías, a conocer su historia, a apropiarse de saberes y valores de su comunidad y de estructuras lingüísticas propias que serán la base de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial.

En la socialización primaria el aprendizaje de la lengua materna es un proceso natural. En la escuela la intervención intencional y organizada del docente posibilita enriquecer y fortalecer progresivamente dicho proceso y desarrollar integralmente capacidades vinculadas con saberes de todas las áreas curriculares por lo que se la considera transversal para alcanzar las capacidades deseadas.

Se entiende por Lengua Materna la lengua hablada por la familia y la comunidad, constituye para los niños el medio principal del que disponen para comunicarse y aprender con las personas que los rodean.

En los procesos de alfabetización intercultural bilingüe el par pedagógico (**parejas pedagógicas**) es corresponsable en el logro de las competencias que requiere el Nivel, compete al docente indígena desarrollar saberes de su cultura alfabetizando en su lengua originaria y al docente criollo, la iniciación en la enseñanza del español como segunda lengua pudiendo abordar conocimientos escolares de diversos campos.

Un aspecto significativo a tener en cuenta es el nivel de monolingüismo o de bilingüismo que los niños han adquirido al momento de iniciarse en el itinerario escolar. Lo que nos lleva a considerar, aun cuando no sea de manera exhaustiva, la situación de las lenguas originarias en Formosa.

Las comunidades indígenas en nuestra provincia evidencian variedades de hablas diversas y diferentes niveles de uso de las respectivas lenguas originarias, sin embargo, en su gran mayoría las emplean como lenguas de socialización primaria y de intercambio. Sin negar que haya focos de retracción lingüística, es justo decir que la actual interacción de escuela y comunidad a partir de la presencia efectiva y creciente en cada unidad educativa del MEMA, en el rol de alfabetizador nato, ha incidido en cuanto al reposicionamiento de las lenguas originarias y sus variedades en uso, aplicadas a situaciones de aprendizaje escolar. Debido a estas interesantes situaciones de revalorización efectiva de las lenguas y, por tanto, de las culturas de las que son portadoras, será preciso determinar a través de diagnósticos en cada sala, el nivel de dominio con el que niñas y niños se comunican en una lengua o en otra, y hasta en ambas.

Los niños que inician su escolarización se comunican utilizando alternativamente la lengua indígena o el español de acuerdo con el interlocutor y con las diferentes situaciones que se les presentan, esto es que acceden a un bilingüismo incipiente. Pero también ocurre que, en comunidades con menos oportunidades de contacto intercultural, los niños y niñas ingresan a la escuela en condición de monolingües en la variedad lingüística de su grupo de pertenencia. A la inversa, donde se da mayor contacto y la intervención de la EIB es más reciente, los niños y niñas se comunican más en español. Es en estas circunstancias que la Modalidad apoyándose en el trabajo del MEMA, aporta a la recuperación e incipiente escolarización de la lengua originaria y facilita la mayor comprensión del español de uso regional.

En las salas de EIB los niños y niñas inician un proceso de desarrollo de capacidades lingüísticas que favorecen la alfabetización inicial en su lengua originaria, y la adquisición del español de uso regional. La enseñanza del español con enfoque de segunda lengua desde el comienzo de la escolarización es instrumento mediador de aprendizajes, se inicia con la producción oral para que, de manera gradual y paulatina afirmen capacidades lingüísticas más complejas que permiten en los niveles siguientes de enseñanza la adquisición de estrategias de lectura y escritura comprensivas. A medida que los niños y niñas consolidan las competencias necesarias en la lengua materna, están en condiciones de transferir esos dominios al desempeño en segundas y terceras lenguas.

El español como segunda lengua es una condición indispensable para fortalecer el desempeño escolar de niños y niñas indígenas del nivel inicial facilitando así el acceso a los niveles educativos superiores.

Los niños y niñas indígenas tienen derecho a ser alfabetizados en su lengua originaria y en el español como segunda lengua. Es este el principal desafío de las escuelas de MEIB de Formosa.

La oralidad, la escucha, la lectura y la escritura en contextos de complejidad lingüística son aprendizajes que no aparecen espontáneamente con la edad de los niños y niñas sino con la enseñanza explícita que ellos deben recibir en la escuela.

En la modalidad intercultural bilingüe, los niños y niñas hablantes de lenguas originarias aprenden y desarrollan sus aprendizajes en el nivel inicial en su primera lengua, e inician el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua. El uso de la lengua originaria como lengua de aprendizaje se sustenta en que se trata de la lengua que los niños y niñas comprenden y a través de la cual apprehenden su cultura; por tanto, para ellos es un vehículo de acceso a la comunicación y al conocimiento. Este proceso también promueve que los niños y niñas aprendan y valoren las características de su propia cultura, afirmen su identidad personal y social, y desarrollen la competencia lingüística en su lengua materna.

Desde lo lingüístico se opta por el modelo de desarrollo y mantenimiento, que promueve el uso permanente tanto de la lengua materna de los estudiantes como del castellano como segunda lengua, desde el inicio de su formación. Una de las metas es que los niños y niñas, al conocer y desarrollar paralelamente dos lenguas, se desempeñen exitosamente en ambas al culminar su trayectoria escolar.

La Educación Intercultural Bilingüe en el Nivel Inicial se desarrolla a partir de una configuración del trabajo de los docentes -parejas pedagógicas interculturales- responsables de acompañar a las niñas y niños. Esto implica diseñar los proyectos pedagógicos y didácticos organizados, articulados y complementarios para una formación integral, que reconozca, respete y desarrolle las particularidades culturales y lingüísticas de los estudiantes, sus familias y comunidades.

Propuestas didácticas

Comprender la Educación Intercultural Bilingüe de manera integral, requiere de docentes que discernan, aprecien y recuperen las matrices de crianza de cada cultura, las diversas formas que tienen los pueblos de construir saberes y prácticas, de apropiarse de nuevos conocimientos y dominios, de enriquecerlos, de significarlos y resignificarlos; con instituciones que puedan ser identificadas con ese accionar. El medio natural, social y cultural de pertenencia de las niñas y niños debe ser el principal punto de partida para sus aprendizajes. Esto permite que sean vinculados a las experiencias cotidianas, lo que tiene un valor significativo para ellos y los motiva a lograr nuevos y diversos aprendizajes.

- Organizar la biblioteca de la sala, para desarrollar actividades de lectura y escritura, familiarizándose con los modos de circulación de los libros.
- Participar en juegos para propiciar la construcción de situaciones que generen la elaboración colectiva de pequeños guiones.
- Fortalecer la identidad étnica, cultural y lingüística de los niños y niñas, familias y comunidad.
- Ambientar las aulas y espacios de trabajo institucional con las expresiones culturales, artísticas y lingüísticas propias de cada contexto sociocultural.
- Promover que los niños y niñas recuperen conocimientos culturales del ámbito familiar y comunitario y puedan de modo colectivo, grupal o en parejas crear o recrear nuevas situaciones comunicativas, a fin de beneficiar el desarrollo de la oralidad, la escucha, y la comprensión en lengua originaria.
- Participar de juegos tradicionales: de la propia cultura y de otras culturas indígenas de la región, del país o de América; sobre todo los que están vigentes en las comunidades.
- Fortalecer el uso y enriquecer el vocabulario a través de canciones sencillas en lengua originaria relacionadas con los hábitos y rutinas escolares.
- Promover actividades innovadoras, no repetitivas, que respeten el interés y tiempo de los niños, que les permitan resolver situaciones de forma colaborativas e individuales, que sientan que el aula les ofrece un espacio donde son escuchados y pueden participar creativamente y con alegría.
- Observar secuencias de imágenes en láminas; proponer, a través de juegos, descripciones orales de las mismas, a fin de favorecer los procesos de enriquecimiento de los idiomas.
- Promover el desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños y niñas a través de la enseñanza explícita de los idiomas. Su desarrollo atraviesa a cada una de las propuestas pedagógicas que se implementan en las aulas.
- Narrar de relatos, cuentos, mitos y leyendas en lengua originaria a través de diversos soportes.
- Participar en conversaciones espontáneas en lengua materna sobre las actividades que realizan los abuelos, padres y niños en las comunidades.

Bibliografía

ABDELILAH-BAUER, B. (2007) El desafío del bilingüismo. Madrid: Ediciones Morata.

ADROVER-ROIG, D. Y ANSALDO, A. I. (2009). El Bilingüismo como factor de protección en el envejecimiento cognitivo. En: Revista Neuropsicología Latinoamericana, Año 1, N° 1, p.p. 1-15.

BAQUERO, R. (2003) De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. En: FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (Comp.) Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires: CEM Noveduc.

BAQUERO, R.; TENTI FANFANI, E. y TERIGI, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En: Ediciones Novedades Educativas.

Año 16. Nro. 168. Buenos Aires.

BOLÍVAR, A. (2002). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En: DOMINGO, J. (Ed.) (2002) Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, pp. 51-68.

COORDINACIÓN PROVINCIAL MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (2015) Secuencia Didáctica para Alfabetización Inicial en Lengua Originaria. Formosa: Ministerio de Cultura y Educación.

COORDINACIÓN PROVINCIAL MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (2012). Tenemos Palabra. Módulo I. Formosa: Ministerio de Cultura y Educación.

COORDINACIÓN PROVINCIAL MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (2012). Nosotros Sabemos Algo. Módulo II. Formosa: Ministerio de Cultura y Educación.

COORDINACIÓN PROVINCIAL MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (2012). Para Conocernos más. Módulo III. Formosa: Ministerio de Cultura y Educación.

COORDINACIÓN PROVINCIAL MODALIDAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (2015). Con Nuestra voz Enseñamos. Con Nuestra voz Creamos. Formosa: Ministerio de Cultura y Educación.

CUMMINS, J. (2002) Lenguaje, Poder y pedagogía. Madrid: Editorial Morata.

EZPELETA, J. (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa.

Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: Unesco IIPE.

JUNG, I. y LÓPEZ, L.E. (Comp.) (2003) Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Madrid: Ediciones Morata S. L

LUS, M. A. (1995) De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.

TERIGI, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: DUSSEL, I y otros. Jóvenes

y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Santillana, pp. 161-178.

TERIGI, F. (2009). Segmentación Urbana y Educación en América latina. Aportes de Seis Estudios sobre Políticas de Inclusión Educativa en Seis Grandes Ciudades de la Región. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE 7(4), pp. 28-47.

TERIGI, F. y otros (2013) La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. En: Revista de IICE N°33 P.27-46. Buenos Aires.

VIRAMONTE, M. (Comp.) (2008). Comprensión Lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires: Ediciones Colihue.