



## Universidad Nacional de Cuyo

### SECRETARIA DE CIENCIA TECNICA Y POSGRADO

**PROYECTOS BIENALES**

**2007 – 2009**

**INFORME FINAL**

**TEMA : LOS PROCESOS COGNITIVOS Y SU VINCULACIÓN CON LOS PROCEDIMIENTOS EN EL DESARROLLO CURRICULAR del NIVEL INICIAL**

**Código: 06H-083**

**Director:** PALACIN, GLADYS EMILIA  
**Equipo:** ESNAL, NÉLIDA  
IÉRMOLI, SANDRA  
MIRCHAK, MARCELA  
MOREA, MARÍA TERESA  
PALACÍN, ANDREA LAURA  
STOLLER, ADRIANA GLADYS  
VALENTINI STELLA



# INDICE

## INTRODUCCIÓN

- 1- Breve Descripción del proyecto
- 2- Problema de investigación - Objetivos

## 3. MARCO TEÓRICO

- 3.1 - Esquema explicativo del marco teórico
- 3.2 - Posicionamiento frente al curriculum
  - 3.2.1- Concepto de curriculum
  - 3.2.2- Niveles de especificación del curriculum
    - 3.2.2.1- El curriculum prescripto como instrumento de la política curricular.
    - 3.2.2.2-El curriculum en el nivel Institucional
    - 3.2.2.3- El curriculum en el aula

3.3- Fuentes del curriculum ..... p. 22

- 3.3.1- Fuente Epistemológica
- 3.3.2 – Fuente Psicológica- Los procesos cognitivos
- 3.4 - Los componentes del curriculum escolar:
  - Los contenidos educativos
  - Contenidos procedimentales
  - Criterios que orientan la clasificación de los procedimientos

## 4- MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1. Enfoque de la Investigación
- 4.2- Diseño de la Investigación
  - 4.2.1- Contexto de la investigación y participantes
  - 4.2.3- Fuentes de información y selección de métodos y técnicas de recogida de datos- PROCESAMIENTO DE DATOS Y



**5- CONCLUSIONES PARCIALES**

**6- CONCLUSIONE FINAL**

**ANEXO I Las producciones de la política curricular como nivel de especificación del curriculum**

**ANEXO II - Construcción del instrumento de indagación – la entrevista-**

**ANEXO III – PRODUCCIÓN DE LA BECARIA Y DE MIEMBROS DEL EQUIPO**

**7- BIBLIOGRAFIA ..... 210**



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la problemática de la enseñanza en Nivel Inicial y se centra para ello en el sujeto que aprende, para vincular sus propios procesos cognitivos con el aprendizaje de contenidos procedimentales.

Muchas voces acerca de la buena enseñanza se reflejan en el discurso y se ocultan en la práctica. Esa práctica fue revisada desde los procesos de construcción curricular a los efectos de desocultar lo que se enseña en las salas de Jardín de Infantes que sin duda manifiestan hoy la persistencia de las tradiciones y el impacto de las decisiones que van desde la política curricular hasta la sala pasando por la institución.

Se logra un constructo comprensivo de los “Significados” planteados por los “sujetos” de la investigación producto de una lógica inductiva, dado que la indagación permitió identificar e interpretar acciones y mediaciones en las salas de los jardines de Infantes en relación al objeto de estudio ‘ procesos cognitivos y procedimientos en el curriculum de Nivel Inicial’. El territorio muestra todo los elementos constitutivos del objeto investigado pero también devela las acciones equivocadas frente a la toma de decisiones curriculares de los responsables de hacer posible la calidad educativa en nuestro medio.

El equipo logró un espacio de reflexión sobre la función educativa del Nivel Inicial y desde allí la focalización del problema vinculado a la enseñanza de los contenidos procedimentales; todo en el marco de un proceso de desarrollo profesional. Se pudo observar coherencia entre la selección de contenidos procedimentales y los procesos cognitivos existente en las prescripciones oficiales pero no así en las prácticas del docente -

Se articula y se trabaja en coherencia con el equipo de investigación del Proyecto “Los contenidos procedimentales y los procesos cognitivos involucrados en su desarrollo” parte II en 9º año de tercer ciclo – a los efectos de consolidar el marco teórico y favorecer el proceso investigativo.

El proceso metodológico cualitativo permitió reconstruir a partir de la observación y aplicación de entrevistas a docentes de Nivel Inicial y a partir de allí ampliar la aplicación de entrevistas a Directores La becaria del grupo aportó la mirada desde el juego como práctica privilegiada en el jardín de infantes-



## Breve Descripción del Proyecto

### Fundamentación, estado del arte y Formulación del Problema a Investigar

Muchas de las dificultades y limitaciones de las personas con retraso en el desarrollo, tanto a lo largo de su escolarización, como durante su vida adulta, parece que no pueden ser explicadas solo por la naturaleza de sus condiciones personales de discapacidad, sino que más bien podrían estar relacionadas con las oportunidades que les ha brindado su entorno familiar para adquirir unas determinados conocimientos y habilidades. (Dr. Climent Giné i Giné – ob.cit)

En este sentido, es fácil detectar en los últimos años una amplia coincidencia en numerosos autores (Schaffer, 1977 y 1993; Bruner, 1977; Bronfenbrenner, 1987; Wertsch, 1979 y 1988; Kaye, 1986; Rogoff, 1990; Coll et al. 1992) al señalar la naturaleza social del desarrollo humano; dichos autores afirman que el desarrollo tiene lugar en el ámbito de las relaciones personales en el marco de un contexto determinado, por lo que insisten en la importancia decisiva de los padres -y de los adultos en general- en el proceso de desarrollo de todos los niños y niñas.

Como afirma Martí (1994) en un trabajo reciente, se abandonan, en consecuencia, posiciones centradas en el individuo y que conciben el desarrollo principalmente como un "viaje en solitario", recogiendo la metáfora de Bruner (1988), y también aquéllas otras que, aún reconociendo la importancia del contexto en el desarrollo, consideran al individuo y al contexto como entidades independientes que mutuamente se condicionan.

La influencia de Vygotsky (1981), y en particular de su concepción del desarrollo, es meridiana en la conformación de una línea de pensamiento en tales autores -y en muchos otros que resulta imposible citar aquí- que tiene muchos elementos en común aunque puedan observarse diferentes sensibilidades y tomas de posición que les lleva a enfatizar de manera diferente el peso de las diferentes variables que intervienen.

De acuerdo con la obra de Vygotsky, el desarrollo humano es visto como una actividad social en la que los niños y niñas toman parte en acciones de naturaleza cultural que se sitúan más allá de su competencia a través de la ayuda de los adultos o de compañeros más experimentados; como afirma Martí (1994), **"el desarrollo de cualquier proceso psicológico se desarrolla con instrumentos culturales (como el lenguaje, las matemáticas o los ordenadores) que mediatizan la actividad de los niños"**. Emerge, pues, una concepción del desarrollo humano de naturaleza social en el sentido que tiene su fundamento en la comunicación y en las primeras interacciones; como recuerdan Riviére y Coll (1987) **"la génesis de las funciones cognitivas y afectivas reposa sobre las pautas de relación que se establecen entre el niño y el adulto desde el nacimiento"**.

El adulto, en el marco de una cultura socialmente organizada (adulto que mediará la enseñanza de los procedimientos<sup>1</sup>) y determinada, que mediatiza lo que él sabe y sus ideas sobre la práctica educativa, va construyendo conductas, habilidades, en base a un modelo de encuentro con lo real, que constituye su matriz de aprendizaje y de relación con el mundo. En la trayectoria de aprendizajes y experiencias desarrolla su capacidad de sentir, de pensar y hacer (Quiroga, 1994).

---

<sup>1</sup> el paréntesis está agregado al pensamiento de Quiroga -



Estudios realizados en contextos de aprendizaje y desarrollo ponen de manifiesto que “el aprendizaje encuentra su soporte en el desarrollo psíquico y es, a su vez, promotor del mismo, de modo que ambos se apoyan e influyen mutuamente. Se trata de procesos contruidos por sus propios protagonistas mediante la participación en actividades definidas y organizadas socio-culturalmente y que se producen en contextos organizados y estructurados también así” (Molina, 1997:12).

En el marco de la teoría del desarrollo autónomo la Dra. Emmi Pikler demuestra que la competencia del niño es una actitud que se expande al máximo de sus posibilidades, tanto gracias a la atención y a las respuestas adecuadas que se aportan al niño como a las condiciones del medio ambiente más favorables que se le aseguran.

La modalidad de Práctica Educativa favorece u obstaculiza el desarrollo del niño y la organización del entorno – material y relacional – incide en la tarea educativa. El accionar educativo media entre el sujeto y el mundo externo. **La posibilidad de que el niño sea sujeto de su propia acción, aprenda y se desarrolle de manera saludable, depende no sólo de sus potencialidades, sino también de las intervenciones, de las propuestas, de la organización del entorno facilitador que le brinden quienes se encarguen de su educación, tanto a nivel familiar, como en el ámbito institucional donde los niños se socializan y educan.**

En **Pozo** encontramos la revisión de la concepción clásica de los conceptos que se ha visto reemplazada por teorías probabilísticas, donde el concepto ya no es delimitado, sino que posee límites difusos y forma parte de una red en la cual, podríamos decir, “interactúa”. **El autor propone abordar el estudio del aprendizaje desde una psicología del conocimiento, centrada no sólo en los procesos cognitivos que hacen posible ese conocimiento, sino también en la relación de mutua construcción entre la mente humana y esos sistemas (culturales) de conocimiento.** El qué aprenden y cómo lo aprenden los niños del Nivel Inicial es una preocupación de muchos intelectuales de hoy que directa o indirectamente se vinculan con el currículum infantil, muchos de los cuales investigan específicamente el impacto del entorno o contexto sociocultural en la educación y desarrollo del niño. **“Vigotsky ha dicho: “El niño pequeño piensa recordando, y el adolescente recuerda pensando”... pero en la lectura por ejemplo es muy importante, tanto para el lector experimentado como para el que recién comienza, relacionar su experiencia con lo que está leyendo, para construir así un significado en relación con el mundo y la sociedad como un todo.”**<sup>2</sup>

En no pocas ocasiones se ha cuestionado la importancia de la escuela como potenciadora del desarrollo del sujeto, al considerar a éste como proceso natural y espontáneo, básicamente dirigido por factores internos a la persona, y en el que la experiencia educativa ocuparía un lugar secundario. Este panorama se ha ido modificando **en las últimas décadas** como resultado de diversos estudios que se han preocupado por destacar la importancia de los mediadores sociales y culturales en este desarrollo (Vygotsky, 1979). Como indica Bruner (1988), el ser humano necesita para desarrollarse, además de las “instrucciones” contenidas en su herencia genética, las que le proporciona su “herencia cultural” reflejada en su propia cultura- por medio de las prácticas educativas. **Desde esta perspectiva, la función de la educación no es otra que la de promover, crear o generar desarrollo, por lo que su**

---

<sup>2</sup> Alan Farstrup (1996)



**contribución a ese desarrollo no se puede considerar como accesorio, sino nuclear. La trascendencia de esta intervención reside en que su acción se lleva a cabo sobre un sistema nervioso en formación, un psiquismo en construcción y una personalidad en elaboración.**

**Son muchos los autores que abogan por una adecuada intervención educativa en estas edades como el camino más eficaz para prevenir problemas del desarrollo** (Aranda,1996; Evans,1987; Lichtenstein e Ireton,1984; etc.).

Esta intervención temprana, considerada como un intento programado de cambio que implica el curso del desarrollo, no sólo debe ser una estrategia preventiva sino también enriquecedora, es decir, potenciadora y optimizadora del desarrollo humano (Baltes y Danish,1980).

Frente a la expansión de la oferta de Educación Inicial por la obligatoriedad de la sala de 4 años<sup>3</sup> a partir de la ley de educación provincial nos preguntamos ¿Qué saberes se pretenden enseñar a los niños de Nivel Inicial y cuáles se consideran como contenido a enseñar?, dicho de otro modo ¿Qué se estará enseñando en las salas de 4 años de las instituciones de la provincia? ¿Se trabaja con acuerdos institucionales 'el qué enseñar', cuando tenemos salas de 4 y 5 años?

Las acciones de mediación en la educación inicial, están en algunos casos estructuradas y ajustadas tanto a las prescripciones curriculares como a las tradiciones ¿Qué pasa con el niño que no puede seguir el ritmo de trabajo durante las actividades preparadas por el Docente? ¿Qué sucede cuando el niño no responde a las consignas? ¿Las actividades diseñadas por el docente pueden constituirse en obstáculo para el propio desarrollo del niño? ¿Algunos docentes siguen considerando aún hoy que el desarrollo del sujeto, se da en un proceso natural y espontáneo?

**¿Los contenidos seleccionados por el docente favorecerán el desarrollo de los procesos cognitivos en niños pequeños? ¿Qué lugar ocupan los contenidos procedimentales en el desarrollo curricular?**

Estas y otras preguntas vinculadas a la problemática del desarrollo curricular en el Nivel Inicial orientaron la formulación de la hipótesis y nos animan a un proceso investigativo.

**El interés del equipo está puesto en este momento en poder analizar críticamente el desarrollo curricular de las salas de 4 y 5 años, centrando la mirada en la enseñanza de los procedimientos y su relación con los procesos cognitivos.**

**Problema :**

Entendemos que se mostrará toda la información requerida durante el proceso investigativo si **focalizamos el problema** en la siguiente pregunta:

**¿ El curriculum en acción evidencia la enseñanza de contenidos procedimentales, en coherencia con el desarrollo de los procesos de pensamiento en las salas de 3, 4 y 5 años del NI?**

**Hipótesis de Trabajo:**

<sup>3</sup> Si bien es obligatoria, no es exigible; señala en la misma ley que hasta no cubrir la demanda de salas de 4 años esta no será exigible, y para ello da un plazo de 10 años.



La enseñanza de contenidos procedimentales durante las prácticas cotidianas dentro del Jardín de Infantes (salas de 3, 4 y 5 años), no considera criterios de secuenciación vinculados al desarrollo de los procesos de pensamiento por parte del sujeto que aprende.

**Objetivos:**

- Generar un espacio de reflexión entre los participantes sobre la función educativa del Nivel Inicial y desde allí la focalización del problema vinculado a la enseñanza de los contenidos procedimentales; todo en el marco de un proceso de desarrollo profesional que permita enunciar las anticipaciones de sentido.
- Identificar contenidos procedimentales, en las diferentes instancias de desarrollo curricular del Jardín de Infantes (salas de 3, 4 y 5 años) pertenecientes al Nivel Inicial.
- Analizar secuencias didácticas a partir de la relación contenido procedimental – procesos cognitivos-
- Evaluar la coherencia entre la enseñanza de contenidos procedimentales y los procesos cognitivos que se ponen en juego por parte del sujeto de la educación.

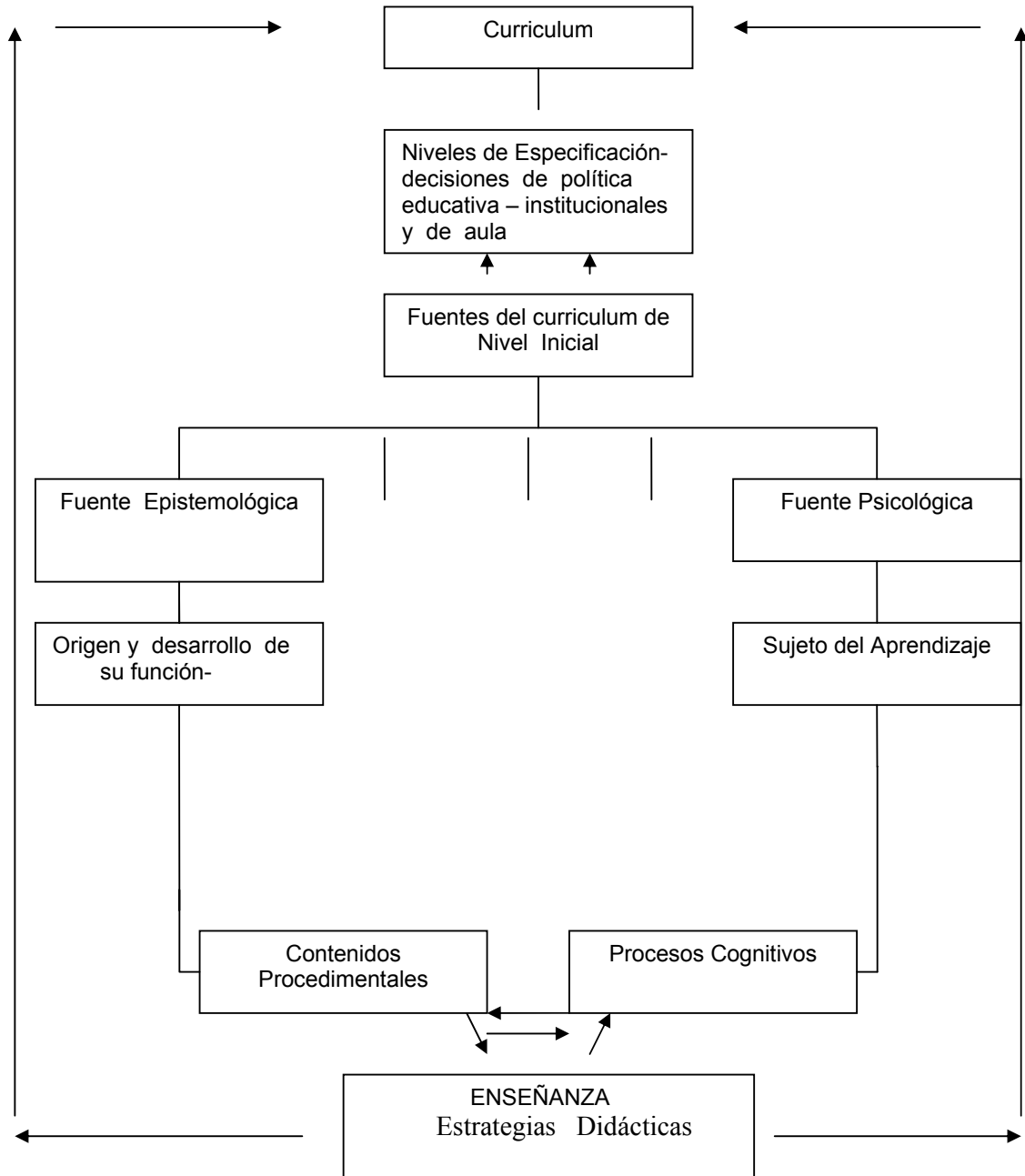




### 3. MARCO TEÓRICO



### 3-1 Esquema explicativo :



## ESQUEMA EXPLICATIVO

La concepción amplia de curriculum ‘como proceso de construcción cultural’ nos permite avanzar en algunas explicaciones producto del cruce de elementos que a nuestro juicio – hipotético - deben mostrarse para permitir una observación crítica del hecho educativo en el Nivel Inicial

El esquema precedente muestra los grandes núcleos temáticos considerados tanto en el marco conceptual referencial, como a la hora de seleccionar la metodología y realizar el procesamiento de la información obtenida.

Tal como lo plantea Terigi ((1999), es necesario que el análisis del curriculum no se reduzca a los textos, pero deberán generarse criterios para discriminar niveles de análisis y pertinencia temática con respecto a todas las problemáticas que han caído bajo la esfera del curriculum; “... d) *generar criterios para evaluar críticamente el campo, recuperando los aportes de las producciones existentes y señalando vacíos que deben ser cubiertos por la investigación y desarrollo*”.

La concepción de **curriculum** que preside el esquema constituye el punto de partida para transparentar su comportamiento a través de **los niveles de especificación**, por cuanto en cada uno de ellos participan actores que contribuyen a configurar la práctica curricular determinante de las prácticas de ENSEÑANZA.

La mirada al devenir histórico constitutivo del nivel, con sus mandatos fundantes y tradiciones pedagógicas, y al proceso de constitución subjetiva del niño impactan fuertemente en las decisiones curriculares y por lo tanto se constituyen en **fuentes del curriculum**.

**Así mismo las decisiones curriculares determinan las estrategias de enseñanza, por lo tanto las prácticas de aula permiten desocultar**



el posicionamiento asumido en el proceso de construcción curricular.

## 3.2- Posicionamiento frente al curriculum

### 3.2.1-Concepto de curriculum

En torno del currículum como práctica social podemos advertir multitud de intereses y puede ser analizada su función social en tanto reproducción cultural, social, política e ideológica, o también como resistencia y producción cultural emancipatoria.

Los debates de mediados del siglo veinte en torno al curriculum se han ido complejizando de tal modo que llevan a la necesidad de reconceptualizarlo, al intentar focalizarlo como objeto de estudio.

Menciona Bolívar ob cit. que **la distinción o no que podamos hacer entre curriculum y enseñanza es dependiente del marco teórico curricular en que nos situemos**. En primer lugar cabe concebir al curriculum como un plan, distinto de su ejecución (curriculum en uso). Así Eisner (1979:39) define al curriculum como “serie de eventos planificados que se pretende tengan consecuencias educativas para uno o más alumnos”. Desde esta perspectiva cabe cifrar la enseñanza en el momento de su ejecución, puesta en práctica o desarrollo. La enseñanza, para el propio Eisner (1979:163 ) representa ‘ la transformación del curriculum en la escuela’. La distinción no puede ser radical dado que lo planificado depende de la ejecutado y viceversa. Menciona también el autor que no es conveniente diferenciar radicalmente entre diseño y desarrollo curricular marcando una distinción por áreas de responsabilidad entre sus agentes... y como consecuencia la escisión teoría - práctica. ( Bolívar 1995:96). **Desde la perspectiva de la investigación curricular podemos asumir que el curriculum es un sistema que abarca toda la realidad educativa en la cual, a una sus fases, se la denomina enseñanza ( Bolívar 1995: 97).**



Consecuentes con el enfoque adoptado asumimos aquí –como equipo de investigación - la noción de curriculum propuesta por Alicia de Alba, quien sostiene:

*“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales ( valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistir a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”.* (de Alba,1998, p.59/60.)

Valoramos en toda su dimensión la riqueza de la definición presentada, y resulta de especial interés enfatizar que los elementos culturales a los que se refiere la definición, se incorporan al curriculum no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviniendo en práctica concreta.

Asumimos la determinación de considerar al curriculum desde su dinámica constructiva, cuyos actores sociales se encuentran involucrados desde el diseño hasta su evaluación. Ahora bien, acordamos con Rodrigo cuando menciona que gracias a la corriente neovigotskiana se han aportado datos muy interesantes para la consideración de la importancia de los escenarios culturales en la construcción del conocimiento. (Rodrigo, 1994: 23). El curriculum por lo tanto en el marco del presente trabajo es considerado un objeto social contextualizado, es por ello que entendemos que se constituye en un fuerte insumo para el análisis el



proceso de construcción histórico - fuente epistemológica- de dicho conocimiento.

Desde una concepción epistemológica acerca del curriculum se hace necesario considerar que el saber no existe como algo independiente de las personas, siendo “descubierto” por ellas, sino que éstas lo construyen a lo largo de la historia .

En cuanto a la investigación, menciona Bolívar (1999), implica el estudio de todos aquellos procesos humanos mediante los cuales algunos intereses llegan a prevalecer sobre los demás, de modo que son éstos los que finalmente emergen en vez de otros. La investigación sobre el curriculum examina aquellos procesos mecánicos, logísticos y de evaluación grupal o individual a través de los cuales los currícula se perfeccionan, instalan o reemplazan... Así sustantivamente, se establece una peculiar dinámica entre curriculum formal y las configuraciones que adquiere en su desarrollo.

El desarrollo curricular va dando lugar a un proceso constructivo en donde intervienen los actores de la práctica. Ahora bien esos actores en interacción, determinarán tanto la dimensión sustantiva como la procesual. Este proceso de construcción se da en diferentes niveles, que en el presente trabajo son asumidos como niveles de especificación curricular.



### 3.2.2- Niveles de especificación del curriculum

Señala Bolívar que las hipótesis clásicas en la teoría curricular plantean inicialmente dos alternativas: la hipótesis de aplicación, o de la eficacia absoluta de la lógica de la prescripción y la de disolución, que supone que lo que sucede en el aula es lo que en realidad constituye el curriculum, con lo cual el curriculum prescripto carece de eficacia frente a las lógicas de cada nivel.

En ese marco, Terigi (1999) plantea una alternativa a las hipótesis anteriores, la cual sostiene que **los procesos curriculares son procesos de especificación, donde el curriculum prescripto si bien tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos otros niveles de escala, es a su vez objeto de una serie de transformaciones que contribuyen a redefinirlo, como consecuencia de las fuerzas operantes en los niveles específicos.** Los recortes de escala en los que el curriculum se especifica pueden reconocerse por las objetivaciones que producen. Esta alternativa, a la que Flavia Terigi le da el carácter de hipótesis de especificación, se complementa con tres supuestos: a) los diversos ámbitos de un mismo nivel de escala no son idénticos; b) estos ámbitos no son homogéneos internamente y c) los procesos curriculares son procesos históricos.

La hipótesis de especificación, constituye un supuesto fuerte en la presente investigación, preocupada por **mostrar los grados de coherencia curricular entre estos niveles, en relación a los contenidos procedimentales.**

#### 3.2.2.1- El curriculum prescripto como instrumento de la política educativa

**La política educativa incluye y en ocasiones se focaliza en la curricular, que no puede quedar al margen del objeto 'curriculum'** en un contexto determinado, tiene como finalidad establecer las coordenadas de dicho contexto. Para ello gobierna las decisiones generales y se manifiesta en una cierta ordenación jurídica y administrativa (Gimeno Sacristán, 1989:127).



No puede entenderse el curriculum de manera independiente de las condiciones del contexto en el cual se inscribe, lo que lo convierte en un objeto social, cultural e histórico.

**La política curricular se incorpora al discurso sobre el curriculum dado que constituye un marco ordenador decisivo para la realidad práctica, a la cual condiciona, y sobre la que tiene repercusiones, como asimismo las tiene sobre todos los actores involucrados en ella.**

**En este nivel de determinaciones se toman decisiones y se ponen en marcha mecanismos que impactan en los otros niveles de especificación, hecho que permite conocer y comprender desde una perspectiva crítica lo que ocurre en la realidad escolar.** Estas categorías de análisis curricular – los niveles de especificación dan cuenta del accionar de los actores de la educación en cada uno de ellos y muestran también <sup>4</sup> que **el sistema curricular está sometido a regulaciones políticas, económicas y administrativas.**

Dado que el curriculum se halla implicado en el ordenamiento del sistema educativo, de las escuelas y en la distribución del profesorado, es lógico que se produzca una regulación del curriculum, lo que se explica no sólo por el interés político básico de controlar la educación como aparato ideológico, sino también por la necesidad técnica o administrativa de ordenar el propio sistema educativo. **El sistema burocrático también lo determina.**

En el ANEXO I se encuentran obajetivaciones pertenecientes al presente nivel de especificación - cada una con su fecha de edición-

“¿Por qué creéis que pongo fecha a todo lo que hago? No basta con conocer las obras de un artista. También hay que saber cuándo las hizo, por qué, cómo, en qué circunstancias. Sin duda, un día existirá una ciencia que se denominará tal vez ‘la ciencia del hombre’, que tratará de penetrar más en el hombre a través del hombre-creador...” (Picasso)

El curriculum como sistema recoge el mandato social y pone en interacción los actores con el conocimiento socialmente construido. Desde una concepción epistemológica acerca del currículum se hace necesario considerar que el saber no existe como algo independiente de las personas, siendo “descubierto” por ellas, sino que éstas lo construyen a lo largo de la historia .

La política curricular, prescribe contenidos mínimos y orientaciones diversas acerca del curriculum, determina acreditaciones que tienen una fuerte incidencia en el modo de enseñar y aprender <sup>5</sup>mercado de trabajo, dado que el conocimiento es un factor

---

<sup>4</sup> En la presente investigación el comportamiento curricular en los niveles se devela al mostrar ideas - acciones –producciones de los actores y el impacto que la regulación oficial genera..

<sup>5</sup> Véase en el Anexo I



esencial en cualquier sector productivo y profesional. De este modo, el ordenamiento del curriculum forma parte de la intervención del Estado en la vida social y económica. Ahora bien ¿Cómo se define la política curricular? Al respecto Gimeno Sacristán sostiene que:

*“...Es un aspecto específico de la política educativa que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el curriculum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el curriculum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo(.....) podríamos decir que la política curricular es toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica de desarrollo del curriculum desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular. Diseña un marco de actuación con un grado de flexibilidad para todos aquellos que tienen que moldear el curriculum...”* Gimeno Sacristán (1989: 129).

Para Gimeno Sacristán (1989), las principales funciones y regulaciones curriculares son:

- a) Prescribir contenidos mínimos como cultura común
- b) Fijar condiciones para garantizar igualdad de oportunidades
- c) Organizar el saber dentro de la escolaridad
- d) Controlar la práctica de la enseñanza
- e) Realizar evaluaciones y control de calidad
- f) Establecer lineamientos con respecto a la relación entre los contenidos prescriptos y los medios del curriculum.
- g) Fijar criterios para determinar el formato del curriculum

### **3.2.2. El curriculum en el Nivel Institucional**

El rol protagónico en el desarrollo curricular por parte de las escuelas merece ser considerado como una expresión de tradiciones educativas progresistas y renovadoras dada su intencionalidad transformadora.

El Proyecto Curricular Institucional constituye una de las objetivaciones de las actividades deliberativas y colaborativas de los docentes en la instancia de especificación del curriculum en del nivel institucional. En consecuencia, su diseño y



desarrollo les compete a los equipos directivos y docentes de las escuelas y promueve además la participación de otros miembros de la comunidad escolar.

*“...En él se recogen las decisiones, contextualizadas y consensuadas, relativas al qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar en cada etapa...”*. (del Carmen, L.,1994: 62).

*“... La adecuación del currículo escolar a cada contexto particular tiene una influencia decisiva en su potencialidad para dar respuestas a las diversificadas necesidades del alumnado, ya que las características del mismo son una de las variables fundamentales que contempla...”*. (del Carmen, 1996: 67 )

**El Proyecto Curricular Institucional:** Este nivel de especificación del curriculum, en tanto nivel intermedio entre las propuestas emanadas desde el nivel político y las programaciones de los docentes para cada grupo de alumnos, genera la posibilidad efectiva de contextualizar la oferta educativa. Por ello, el Proyecto Curricular Institucional constituye un modelo proyectivo y operativo flexible y con un grado importante de apertura. Facilita la participación genuina de los docentes y permite espacios de intervención de la comunidad escolar toda: personal no docente, alumnos y padres.

Para Gairín (1997), el Proyecto Curricular Institucional debería contener dos partes, una general y otra particular:

Según el mismo autor en la primera parte se pueden consignar:

Los **objetivos generales de la escuela y marco epistemológico y pedagógico**, en tanto permiten al equipo docente reflexionar sobre qué y para qué educar en esa institución en particular, como instancia de negociación de significados, toma de decisiones y construcción de propuestas.

La contextualización es un proceso fundamental en tanto contenga orientaciones para los docentes, que les proporcionen un marco de referencia para darle mayor coherencia a las programaciones del aula, a fin de facilitar el desarrollo de las capacidades de los alumnos en relación con las necesidades reales, con problemáticas concretas y expectativas sociales.

Los **criterios metodológicos**, vinculados con el tratamiento didáctico que se ha de adoptar según las áreas concretas; pero también están referidos a decisiones acerca del tratamiento de la diversidad, tipos de intervención pedagógica a partir de una concepción constructivista del aprendizaje, propuestas que tengan en cuenta los principios de globalización e interdisciplinariedad

**Criterios de organización de tiempos, espacios y materiales curriculares.**



En la segunda parte se hace referencia a aspectos específicos:

Aspectos referidos a una **organización** por áreas, bloques temáticos y actividades marco.

**Criterios de secuenciación** de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales integrados en los diferentes bloques temáticos, distribuidos en ciclos.

**Orientaciones didácticas**

**Criterios específicos e instrumentos de evaluación.**

Determinación de ideas-eje o ideas-base para facilitar las interrelaciones y destacar lo importante de lo accesorio.

**Criterios de organización interdisciplinar**, cuando corresponda.

Para Gairín (1997), es necesario que para que se dé un desarrollo pleno del Proyecto Curricular Institucional, es importante que la institución se construya como un centro autónomo, a diferencia de uno dependiente., con características de descentralización en la toma de decisiones, currículo abierto, papel asesor de los técnicos, formación del profesorado centrada en la institución, con estructuras de participación múltiples y plurales para la auténtica toma de decisiones, entre otra condiciones. **De este modo, el Curriculum Institucional tiene la posibilidad de constituirse en una herramienta estratégica para la promoción personal y social de los alumnos y en consecuencia un medio para viabilizar transformaciones sociales.**

### 3.2.2.3- El curriculum en el Aula

En este apartado se consideran aquellas prácticas de índole casi privado del docente y sus alumnos en donde se observan procesos e instrumentos mediante los cuales se objetiva el desarrollo del curriculum en el aula. Para no exceder el ámbito de la presente investigación vamos a plantear como nivel de especificación de aula a aquel espacio donde el docente expande su profesionalidad.

En toda situación de enseñanza, el docente “presenta” saberes/ contenidos/ conocimientos desde donde se abre un abanico de posibilidades: éstos serán asumidos, reconstruidos, mediados, restituidos, olvidados. Siempre transmiten visiones del mundo “legitimadas” por el docente y a la vez, definen implícitamente lo que no es considerado conocimiento válido. También importa cómo se presenta el conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el “control” de la transmisión, la demanda de la respuesta textual... no son sólo formas varias sino que



son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica. La forma en que se presentan los contenidos afecta su significado.

Las planificaciones de los docentes, como diseño que anticipa decisiones curriculares y las carpetas de trabajo de los alumnos constituyen esas objetivaciones que posibilitan develar los intereses curriculares en el aula. **También se muestran esos intereses curriculares cuando en un diálogo fluido con la docente, se puede indagar acerca del valor y espacio dado a la planificación o diseño anticipatorio – del formato que sea- y la coherencia que guardan esas ‘ideas’ con las producciones de los alumnos.**

Los ‘procesos cognitivos’, entendidos como capacidades se operacionalizan en el sujeto a partir de una serie de condiciones, entre otras ‘una serie de procedimientos adecuados’ a la resolución del problema que se presenta.. Estos procedimientos deberán constituir la base de actividades a planificar.

### 3.3- Fuentes del curriculum

Una idea significativamente instalada es la de que, ‘el curriculum escolar se debe identificar con las prescripciones porque estas definen la enseñanza’. Esa prescripciones entendidas como asépticas y como la verdad en tanto ‘es lo que se debe aprender’.

Es importante traer a la consideración los elementos que impactan en el desarrollo curricular desde este pensamiento e identificarlos desde las fuentes que lo diseñan y determinan..

El posicionamiento asumido por el docente, explícita o implícitamente, respecto a quién es el sujeto que aprende y cómo aprende, determina el curriculum escolar.

En este punto resulta relevante identificar las fuentes presentes en el diseño y desarrollo del curriculum.

- Fuente Filosófica.
- Fuente Sociocultural
- Fuente Epistemológica
- Fuente Psicológica
- Fuente Pedagógica

<b>La Fuente Filosófica</b> Justificación de los fines y principios que	<b>La Fuente Sociocultural</b> Es la zona de contacto entre la	<b>La Fuente Epistemológica</b> Esta fuente se relaciona con la	<b>La Fuente Psicológica</b> Formalismo lógico de las disciplinas	<b>La Fuente Pedagógica</b> La Práctica educativa/ <b>ENSEÑANZA</b>
--	---	--	--	---



<p>orientan la acción escolar intencionada. De ella emanan criterios de inclusión/exclusión en el proceso de selección de contenidos culturales, valores, procedimientos... Aquí se ubica la dimensión axiológica .</p>	<p>escolaridad y el entorno. Condicionantes Estructurales: Socialización Primaria: apropiación de Códigos (conceptos-procedimientos -actitudes) Un curriculum puede ser permeable al entorno de manera pasiva o crítica. Puede explorar y comprender su contexto histórico, las culturas que lo habilitan y ser capaz de dar respuesta y anticipar mundos posibles.</p>	<p>construcción lógica del conocimiento. Desarrollo de las disciplinas del saber. Construcción lógica del conocimiento (a partir de los procesos cognitivos que se activan).</p>	<p>del saber ( construcción humana a partir de los procesos cognitivos del sujeto que hace ciencia) a la comprensión psicológica de los alumnos y el modo en que operan sus propios procesos de pensamiento .</p>	<p>Conocimiento <math>\pi</math> Pedagógico del Profesor condicionantes del proceso de aprendizaje del alumno.</p>
---	---	--	---	--

Uno de los primeros problemas que hay que resolver a la hora de iniciar un proceso de construcción de un curriculum, es el relativo a las fuentes a las cuales recurrir, las que se entienden como espacios sociales de los cuales es posible extraer metas y contenidos para el curriculum. En consecuencia ¿Cómo se determina el proyecto cultural que constituye todo curriculum? ¿De dónde surgen los elementos culturales que se han de constituir en contenidos educativos? ¿Cómo se seleccionan? ¿Son estos elementos definidos de manera unívoca?

Un factor que revela la variabilidad de las prescripciones curriculares, y por lo tanto, su no univocidad, está constituido por la diversidad de significados y sentidos que los distintos actores intervinientes, desde sus propias concepciones y creencias, pueden eventualmente atribuirles a los elementos de la cultura que aportan o se aportan



desde las fuentes señaladas , y que emergen cargadas de valoraciones diversas. La aceptación de este fenómeno contribuye a la comprensión de la complejidad del curriculum que se ha venido mencionando.

A los efectos de la presente investigación no concentraremos en tratar específicamente dos de las fuentes:

### **3.3.1- La fuente Epistemológica**

¿A qué tipo de conocimiento se alude cuando se habla del mismo como fuente del curriculum? García, J. (1998) sostiene que una de las polémicas está centrada en torno a la consideración y lugar que se otorgue al conocimiento científico y al conocimiento cotidiano en la escuela; asimismo a las relaciones que se establecen entre ambos, lo cual ha dado lugar a diversas hipótesis respecto del conocimiento escolar.

..

#### **3.3.1.1-La concepción de conocimiento científico.**

El papel que desempeña la ciencia en la sociedad contemporánea es muy importante, no sólo en lo que respecta a sus aplicaciones tecnológicas, sino también por el cambio conceptual que ha inducido en nuestra comprensión del universo y de las comunidades humanas.

Para Klimovsky (1997), desde un punto de vista restringido, que deja de lado la actividad de los hombres de ciencia y los medios de producción del conocimiento científico, la ciencia es fundamentalmente un acopio de conocimiento que se utiliza para comprender el mundo y modificarlo. Ahora bien, ¿qué alcances tiene este conocimiento? ¿Qué condiciones debe cumplir?

Según lo expone Platón en su diálogo Teetetos, citado por Klimovsky, tres son los requisitos que se le deben exigir para que se pueda hablar de conocimiento: verdad, creencia y prueba; sin ellos, se estará en un estado de opinión, pero no de conocimiento.

Si se consideran las versiones aceptadas por el sentido común, inclusive el de los científicos mismos, difundidas desde las epistemologías anticuadas, nada es más exacto y objetivo que el conocimiento científico; nada es más parecido al dibujo natural del mundo que el mapa que ofrece la ciencia (Follari, 1998: 9).

Para este autor, tales concepciones, que apelan a la intuición sensible, hacen creer que el conocimiento científico es una especie de radiografía de la realidad, una copia pasiva de sus características intrínsecas. La ciencia sería el resultado de las



tendencias espiritualizantes propias del pensamiento occidental postulado por los griegos, después de destronar a los sofistas, de modo que su exactitud, su supuesta certidumbre, sería las negaciones cerradas de la falibilidad, de la imposibilidad de certezas absolutas y de la contingencialidad propias del conocimiento y el acontecer humanos.

Largo es el recorrido realizado en este campo, que no se desarrollarán en esta investigación, desde las concepciones planteadas en la antigüedad referida. En la actualidad ninguno de los tres requisitos planteados por Platón se considera apropiado para definir el conocimiento científico, dado que la concepción del mismo es más modesta y menos tajante que la platónica. Ya no se exige del conocimiento una dependencia estricta entre prueba y verdad; sería posible haber probado suficientemente una teoría científica sin haber establecido su verdad de manera concluyente, por lo cual es posible que una teoría aceptada en cierto momento histórico sea desechada más adelante.

En el mismo sentido, según sostiene Klimovsky, hoy la noción de prueba no está indisolublemente ligada al tipo de convicción o adhesión llamada creencia. Las antiguas concepciones platónicas sostenidas en gran parte de los procesos posteriores, ocultan el hecho de que la ciencia es una producción, una construcción, por lo tanto de ninguna manera una simple constatación de algo pre-constituido.

Para Follari( ) la ciencia puede ser advertida en lo que tiene de objetivación, más que de objetividad; es el fruto de poner los objetos en perspectiva de una cierta forma, de captar sus aspectos legaliformes y repetibles, de modo de hacer desaparecer de la percepción aquello que queda fuera de dicho campo de estipulación previa.

El autor mencionado, señala que si se considera lo que se abre desde una posición como la antes brevemente planteada, quedan sin efecto una serie de supuestos que suelen darse por obvios y se conciben como naturales, a saber:

- La ciencia no señala cómo son los hechos, sólo el comportamiento ideal de leyes que en la realidad fáctica nunca se dan aisladas; nunca surgen de una simple lectura inmediata del comportamiento de lo real.

- La ciencia no dice lo real, sino que lo explica por medio de teorías. Ello implica que la ciencia no surge de la observación, según a menudo se cree, sino que implica la existencia de supuestos previos que son puestos a contrastación por vía de la experiencia. Este es uno de los puntos que más contradicen la supuesta evidencia: tal como señala Bourdieu (1975), citado por Follari, lo real no habla, sólo se hace inteligible en orden a los interrogantes conceptuales que se le formulan.



- La ciencia implica apelar a teorías y en consecuencia a provocar recortes empíricos disímiles. Dicho de otro modo, la observación no es neutral ni objetiva, sino que se capta diferenciadamente según los supuestos- explícitos o no- que ordenan la mirada del observador. Es así entonces que a teorías o paradigmas diferentes, corresponden recortes empíricos diferentes.

- Teorías diferentes implican categorías de análisis disímiles en relación a los mismos objetos del mundo, con lo cual se dificulta el tomarlos por los mismos, según Kuhn. Con ello se plantea la diferencia de lenguaje entre teorías. Si el lenguaje no refiere inmediatamente a lo real, sino que lo hace por mediaciones socioculturales específicas, cabe señalar, como lo hace Follari, que no existe un lenguaje neutro interteórico que pudiera remitir directamente a lo real para resolver diferencias o para permitir comunicación fluida. Dado que sus protocolos de validez no son homologables. Esto remite al tema de la inconmensurabilidad entre teorías o, paradigmas que planteara Kuhn: dos teorías diferentes se sostienen en supuestos diferentes; por ello no pueden resolver argumentativamente sus diferencias, ni tampoco empíricamente.

- La ciencia no progresa linealmente, sino por rupturas. Es decir, una nueva teoría habitualmente plantea corte, no continuidad con la anterior. Así la ciencia no devela gradualmente una realidad pre-dada cuyas características van apareciendo cada vez más, sino que define en cada caso tal realidad diferencialmente, según el tipo de aproximación teórica.

- Las posiciones que se tomen en las querellas de interpretación científica están condicionadas por el lugar relativo que se ocupa dentro del espacio social global y también en el espacio de las jerarquías científicas. Las tomas de posición en el campo del conocimiento están afectadas por situaciones contextuales ajenas a lo científico mismo, de las cuales no siempre el científico es consciente.

**¿Método o métodos científicos?** Según algunos epistemólogos, lo que resulta característico del conocimiento que brinda la ciencia es el llamado método científico, un procedimiento que permite obtenerlo y a su vez justificarlo.

Para Follari, el método científico único, pretensión del positivismo, no existe, sino que depende de la especificidad del objeto; en consecuencia es variable en cada caso. Las ciencias no comparten un método, como sostiene el positivismo, sino la rigurosidad metódica respecto de la coherencia interna, la postulación de teorías públicamente expuestas y la contrastación empírica. En coincidencia con esta afirmación, Klimovsky (1997) sostiene que hablar de método científico es referirse a un vasto conjunto de tácticas empleadas para constituir el conocimiento.





**Las disciplinas en la ciencia.** Klimovsky sostiene que cuando se habla de ciencia conviene realizar ciertas distinciones, entre las cuales destaca la disciplina científica como una unidad de análisis tradicional dentro del campo científico. La misma pone el énfasis en los objetos de estudio y a partir de ella, podría hablarse de ciencias particulares. El mismo autor sostiene que hay buenas razones para afirmar que el enfoque disciplinar no es realista, pues los objetos de estudio de una disciplina cambian a medida que lo hacen las teorías científicas; ciertos puntos de vista son abandonados, o bien en otro momento de la historia de la ciencia son readmitidos.

El mismo autor, en vez de pensar en disciplinas prefiere hablar de problemas básicos que orientan distintas líneas de investigación, lo que lo lleva a plantear una nueva unidad de análisis, la teoría científica.

Para Klimovsky una teoría científica es un conjunto de conjeturas, simples o complejas acerca del modo en que se comporta algún sector de la realidad. Las teorías se construyen para explicar aquello que genera interrogantes, para resolver algún problema o para responder preguntas acerca de la naturaleza o la sociedad. En ciencia, problemas y teorías van de la mano; Por todo ello, el autor mencionado sostiene que la teoría es la unidad de análisis fundamental del pensamiento científico contemporáneo.

Con referencia a las disciplinas, Morín, E. (1990) realiza un planteo cuya consideración es pertinente con respecto a la temática y a los objetivos de la presente investigación.

Esta autor, plantea el inconveniente de una selección de saberes para ser enseñado en los límites que impone el conocimiento organizado en disciplinas, la disciplina organiza el conocimiento científico: instituye la división y la especialización del trabajo y responden a la diversidad de los campos que abarcan las ciencias. Una disciplina tiende a la autonomía en razón de la delimitación de sus fronteras pero ciertas concepciones científicas mantienen su vitalidad porque rechazan el encierro disciplinario. Las complejizaciones de las disciplinas en campos policompetentes, por la emergencia de nuevos esquemas cognitivos y nuevas hipótesis explicativas permitió articular campos disciplinarios en un sistema teórico común. Hoy emerge un paradigma cognitivo que comienza a poder establecer puentes entre las ciencias y las disciplinas.

En suma, dice Morin, son los planteos inter, poli y transdisciplinarios que han operado y jugado un rol fecundo en la historia de las ciencias. Este abordaje a la problemática disciplinar permite repensar los formatos y/o códigos del



currículo que es uno de los aspectos sobre los cuales tomar decisiones en el proceso de construcción curricular.

### **3.3.1.2-El conocimiento escolar**

Resulta hoy incuestionable que la producción de conocimientos en el mundo, por su celeridad y diversidad y cantidad, exige definir mecanismos cada vez más elaborados para seleccionar lo que se ha de enseñar, habida cuenta de la imposibilidad absoluta de abarcarlo todo.

Ahora bien, si la escuela no puede transmitir toda la cultura que ha acumulado la humanidad: ¿Qué hacer? ¿Qué enseñar en la escuela? ¿Transmitir información?, ¿Habilidades?, ¿Actitudes? ¿Enseñar a aprender? ¿Aprender a aprender? ¿Cuáles son los criterios que utiliza una sociedad para determinar el capital cultural que se transmitirá en la escuela?

Para responder a esta pregunta existen diversas posturas teóricas. Cada una de ellas otorga importancia a diferentes aspectos: intelectuales, afectivos, volitivos, etc. Los avances en las disciplinas pedagógicas y la experiencia concreta, evidencian que lo importante no es sólo transmitir los conocimientos correspondientes a determinada cultura.

Pues... ¿cómo determinar cuál es la cultura que se considera más relevante?

Toda persona forma parte de "muchas culturas". Por ejemplo, la región geográfica y la tradición histórica constituyen un aspecto del contexto cultural de pertenencia.

A1 mismo tiempo, cada ser humano participa en diversos grupos e interactúa con diferentes sujetos: en la comunidad, en el barrio, en el trabajo, en el club, en la escuela, en la familia, etc.

En cada uno de estos ámbitos desarrolla diferentes estrategias y modos de comunicación, formas particulares de hablar, de mirar e interpretar los hechos y fenómenos que la realidad circunstancial le presenta.

*Resultará importante, en el marco de un sistema educativo democrático, **mediar experiencias de aprendizaje** para que los alumnos logren manejar no sólo sus propias culturas y sus aspectos más próximos, sino incluir y abarcar el más amplio abanico de posibilidades de resolución de problemas .*

La determinación de qué enseñar en el sistema educativo no depende solamente de las ideas pedagógicas. Un elemento cultural llega a ser un contenido a enseñar cuando es impuesto a través de un complejo proceso de negociaciones, en el cual quienes detentan mayor poder, la autoridad y la legitimidad



social, tienden a determinar lo que debe ser considerado como saber oficial o saber oficializado.

Durante varias décadas el curriculum escolar sostuvo su legitimidad en su supuesta neutralidad y en su referencia al “verdadero” conocimiento, al conocimiento científico; pero desde comienzo de los '70, las investigaciones y reflexiones desarrolladas en el marco de la Sociología del Curriculum señalaron las relaciones de poder que subyacen tras la determinación de lo que debe considerarse como conocimiento escolar. Merced a estos aportes, el curriculum escolar fue redefinido como una producción cultural implicada en relación es de poder. Las disciplinas escolares se reconceptualizaron como formas históricas y particulares de sistematizar el conocimiento: el curriculum académico con sus disciplinas individuales separadas, sus jerarquías de conocimiento válido y su exclusión del conocimiento no escolar, se analizó como la forma de legitimación de las formas privilegiadas por los grupos dominantes, y por lo tanto como instrumento de exclusión de vastos sectores sociales (Young, 1971).

En este planteamiento hay dos cuestiones sobre las cuales se determina el conocimiento escolar: una de ellas es la relación de coherencia y continuidad entre los contenidos escolares del curriculum y el saber experto de las disciplinas, además de los problemas en la selección de los contenidos, ya explicados, es necesario considerar los que devienen de la fabricación del contenido escolar como objeto didáctico; el otro factor a considerar en el proceso de determinación del saber escolar, es el lugar a asignar al conocimiento cotidiano.

Con respecto al primer problema, el concepto de transposición didáctica (Chevallard, 1997) señaló la distancia entre el conocimiento académico y el contenido escolar, distancia que a juicio del autor no constituye un desvío del conocimiento erudito, sino que es esperable en tanto este último no puede ser desarrollado en la escuela. La transposición conlleva cierta infidelidad del saber enseñado con respecto al erudito, lo que se traduce en los hechos por una originalidad del primero respecto del segundo, cuyos rasgos estructurales se explican precisamente por la naturaleza de las limitaciones que pesan sobre el saber enseñado (Gimeno, 1992). Tales limitaciones convierten al proceso de transposición didáctica en un proceso curricular característico. Esto es así porque los saberes y prácticas construidos en los ámbitos de referencia del curriculum no pueden insertarse en las escuelas tal como funcionan en su contexto de origen; se hace necesario entonces, primero una descontextualización de los contenidos, para posteriormente proceder a la



recontextualización para adecuarlos a las particulares condiciones de funcionamiento de la escuela.

Siguiendo los análisis de Lundgren (1992), los procesos señalados son inherentes al funcionamiento del sistema escolar, porque la existencia de éste descansa en la separación entre los contextos de producción del conocimiento y los de reproducción de los mismos en las sociedades.

Con respecto al segundo aspecto señalado referido a la determinación escolar, desde el punto de vista de García (1998), la escuela debe convertirse en un lugar de reflexión sobre las relaciones entre los humanos, y entre éstos y el medio, además de ser un motor de cambio social, teniendo como objetivo educativo básico lo que podríamos denominar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano. La evolución de dicho conocimiento se dirigiría así hacia la construcción, por parte de los sujetos, de un determinado modelo de desarrollo humano (individual y social) alternativo al actualmente predominante.

### **3.3.2- Fuente Psicológica del curriculum**

La consideración de esta fuente resulta imprescindible al abordar el estudio del curriculum, por cuanto brinda explicaciones acerca de fenómenos sobre el aprendizaje y el conocimiento del sujeto humano, cuyo abordaje resulta fundamental para el mismo.

Apropiarse de la cultura simbólica que hoy demanda la sociedad del conocimiento, exige nuevas formas de adquirirlo. De hecho, entre los conocimientos culturales que esos procesos permiten aprender está incluida o implícita una cultura del aprendizaje, que entre sus múltiples herramientas incluye un bagaje cognitivo constituido por nuevos procesos de adquisición de conocimiento. Los acelerados cambios que se van produciendo en la sociedad del conocimiento traen como consecuencia que aquellos que no disponen de esas herramientas cognitivas se queden sólo en una sociedad de la información. Por ello, traen como requerimiento nuevas formas de aprender, de adquirir ese conocimiento; estas nuevas formas son diferentes, a los dispositivos de aprendizaje que todos tenemos como parte del bagaje cognitivo de serie ( Pozo, 2003).

A partir de este marco global, se plantea un movimiento que va desde la psicología cognitiva a la psicología del conocimiento. La mente humana no solamente tiene una serie de procesos y mecanismos psicológicos, sino que procesa determinados tipos de contenidos, que son los conocimientos producidos y generados por la cultura y es la cultura la que modifica el ordenamiento de la mente humana. EN EL



CURRICULUM APARECE LA PREOCUPACIÓN POR EL SUJETO QUE APRENDE QUE PONE EN EVIDENCIA LA FUENTE PSICOLÓGICA, QUE PERMITE LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DESDE EL SUJETO QUE APRENDE.

Entre las figuras destacadas en el campo de la investigación sobre el tema, se halla sin lugar a dudas Jean Piaget, quien formula su teoría global sobre el desarrollo incluyendo la adolescencia, basada en la concepción de etapas en el conocimiento.

**Gradualmente va abandonando su intención inicial de ocuparse tanto del contenido como de las formas de organización del pensamiento, dando prioridad en sus investigaciones a estas últimas.** En virtud de ello, Piaget e Inhelder (1971) distinguen entre las reglas de construcción y transformación del objeto de conocimiento (componente operatorio dependiente de la organización del pensamiento) y la representación del objeto tal y como aparece ante nuestra vista (componente figurativo dependiente del contenido y naturaleza del objeto).

Ambos componentes están implicados en el desarrollo, pero el componente operatorio es el más importante ya que determina el tipo de construcción que el sujeto realiza sobre el objeto, cualquiera sea su naturaleza física o social (componente figurativo). Las operaciones de transformación del objeto van variando con la edad dando lugar a una sucesión de estructuras cognitivas o etapas que permiten una construcción de los objetos de conocimiento cada vez más compleja. De hecho, Piaget define las estructuras cognitivas o etapas como sistemas de transformaciones, pero la progresión de estas estructuras cognitivas genera cambios en el conocimiento que no son específicos de dominios físicos o sociales, sino que son generales para todos ellos.

A partir de los debates críticos acerca de las teorías piagetianas en las décadas de los 70 y 80, numerosos estudios dan cuenta de que las etapas no son tan universales como Piaget las planteaba; así por ejemplo, el pensamiento lógico formal que debería caracterizar las formas del razonamiento a partir de la adolescencia, prácticamente no existe en los grupos de esa edad; se basan en el manejo de premisas abstractas, libres de contenido, sobre las cuales el sujeto sólo puede usar una operatoria lógica. Cuando estas mismas tareas se rellenan de contenidos de contenidos cotidianos, el panorama cambia; el vacío de reglas operatorias se llena de procedimientos intuitivos,



en los que los sujetos acuden a analogías, esquemas pragmáticos, heurísticos, etc. En conclusión, las habilidades de razonamiento no se desarrollan como sistemas de reglas abstractas, sino ligadas al nivel de conocimiento alcanzado al nivel de determinados dominios de conocimiento.

Los modelos neopiagetianos, como consecuencia de las críticas, descartan y a la posibilidad de que haya una única estructura general en cada etapa para todos los dominios de conocimiento (Case y Edelman, 1993); por el contrario, sostienen que las estructuras son locales, más sensibles a factores contextuales, como por ejemplo la práctica en un determinado dominio. Las estructuras componen un sistema de relaciones semánticas (ligadas al significado y al contenido) más que lógicas. Por ejemplo Case considera que hay distintas estructuras para los dominios de número, espacio, causalidad, conocimiento interpersonal, etc.

Como las estructuras son locales, el relativo sincronismo del desarrollo entre diferentes dominios no es fruto de la existencia de estructuras generales o etapas, sino de **constricciones** centrales del sistema cognitivo.

Se explica por medio de las estructuras locales la heterogeneidad del desarrollo, pero las constricciones sobre la capacidad central de procesamiento mantienen la heterogeneidad interdominio bajo ciertos límites.

Otro modo de explicar la complejidad del conocimiento es la consideración del predominio del contexto en la construcción del conocimiento, el que es considerado como un entorno físico y humano muy próximo al individuo, donde las actividades tienen un significado socio-cultural.

El autor más importante en esta perspectiva es Vigotsky, para quien el modelo de interacción social bajo la guía de una persona más capaz.

El desarrollo se construye a través de la interiorización que el novato hace de los procesos cognitivos compartidos con el experto. Gracias a esto, el niño no sólo desarrolla destrezas personales sino que puede adquirir los instrumentos del pensamiento que son fruto del desarrollo sociocultural: la lecto-escritura, el sistema numérico, el manejo de ordenadores, etc. El lenguaje, aunque se construye sobre la base de una herencia biológica, también tiene una importante dimensión cultural; se erige como instrumento básico modelador de las formas superiores del pensamiento y a la misma vez como el instrumento mediador de toda la transmisión cultural que tiene lugar entre el experto y el lego (Vigotsky, 1987).

El escenario donde se realiza la construcción del conocimiento y se atribuyen significados a las cosas es para Vigotsky un escenario educativo (compuesto de personas, actividades y objetos), externo (situado en un mundo accesible y visible



para todos y sociocultural ( en él se estructuran actividades culturales que se llevan a cabo de modo cooperativo entre varias personas).

Tanto los escenarios cotidianos (informales), como los escolares (formales), presentan los componentes socioculturales mencionados. Lo que varían son los entornos físicos los actores que intervienen, los tipos de intercambios que realizan, las actividades socioculturales que realizan, el tipos de metas que sostienen, etc

El jardín de infantes es un lugar privilegiado para dar lugar al derecho inalienable de nuestros niños a jugar. Se busca no solo respetarlo sino también promoverlo a partir del despliegue de muchas y variadas oportunidades de juego en diferentes formatos (juego dramático, juego de construcciones, juegos tradicionales, reglados o con convenciones). Esto les permite a los niños comprender mejor el mundo en el que participan, del cual son parte. Además, un niño siempre esta rodeado de otros niños, por ello, tiene la oportunidad de interactuar con sus pares y con la docente. En esta interacción cada niño puede participar en el aprendizaje de los otros, favoreciendo el proceso de socialización escolar, se enriquecen los vínculos, las relaciones interpersonales **y el conocimiento**. Pág. 18 – NAP - vol II

Establecer esas diferencias es fundamental para diseñar contextos diferenciados entre la construcción del conocimiento cotidiano y el escolar; son diferentes por su finalidad y por la epistemología con que se construye el conocimiento cotidiano y el escolar: El primero es fundamentalmente pragmático y dirigido a la acción, se ocupa de darle significado al mesomundo; el segundo, tiene una orientación teórica y empírica, mediante la que además de conocer el mesomundo, pretende conocer también el micro y macromundo. La elaboración de estos dos últimos tipos de conocimiento, requiere del alumno gran capacidad de abstracción, lo que no significa que ese conocimiento está descontextualizado. Esto significa que la escuela debe aportar entornos de aprendizaje que permitan construir contextualizadamente tanto el conocimiento del mundo concreto como el de las abstracciones y simulaciones ideales de la realidad (Rodrigo, 1994).

Ahora bien, **el estudiar el aprendizaje situado en un contexto concreto conlleva el riesgo de caer en una mera descripción de episodios fugaces que por su particularidad sean difícilmente generalizables a otros. Una forma de salvar ese obstáculo es pasar del contextualismo neovigotskiano hacia un constructivismo episódico, que a diferencia del que diseñó Piaget para la macrogénesis permite a los individuos elaborar representaciones temáticas, no lógicas correspondientes a las situaciones (Rodrigo, 1993b).**

Según esta concepción, la variabilidad de los episodios se vería reducida gracias a dos tipos de constricciones: a) las relativas al contenido de la tarea y/o actividad que desarrollan las personas en el escenario, b) las debidas a sus capacidades cognitivas, concretamente su representación de la situación y sus procesos de cambio representacional.



Respecto a la primera de las constricciones Coll (1992) señala la importancia del contenido y de las demandas de la tarea en torno a las cuales se produce la organización de la actividad conjunta. Por ejemplo, resolver una tarea motriz donde hay un referente perceptivo no proporciona las mismas oportunidades de interactuar ni el mismo tipo de interacción que resolver una tarea de razonamiento, donde el referente es mental. De modo que **si ligamos el análisis de los episodios a dominios de conocimiento y estructuras de las tareas determinadas, tendremos más oportunidades de que este análisis sea generalizable, al menos al mismo tipo de dominios y de tareas.**

La segunda constricción es la que ha pasado mas inadvertida en los estudios contextuales (exceptuando a Wertsch) por su énfasis en el concepto de representación compartida de la situación. Ahora bien, para que haya una verdadera construcción compartida del episodio hay que partir del análisis de los estados representacionales iniciales de las personas, de sus capacidades cognitivas-que posibilitan la transformación de dichas representaciones- y de las estrategias de negociación que emplean para llegar a un significado compartido, desde puntos de vista divergentes. En este sentido no parten de una misma representación los legos y los expertos, los niños y los adultos, ni cuentan todos ellos con las mismas capacidades cognitivas para situarse en el punto de vista del otro y entender su razonamiento. Por lo tanto, en el análisis contextualista de las situaciones hay que movilizar ingredientes cognitivos de varios tipos que permitan una cierta generalización para aquellos episodios cuyos actores intervinientes estén en condiciones cognitivas semejantes.

En realidad, el constructivismo episódico, como todo modelo constructivista, debe integrar perfectamente el contexto y las capacidades cognitivas de las personas que en él participan.

La articulación del conocimiento en dominios constituye otra manera de abordar el desarrollo del conocimiento; esta perspectiva implica estudiar directamente los productos de la construcción de conocimiento diferenciando sus peculiaridades estructurales y procesos de cambio en función del dominio de que se trate. Por **dominio** Rodrigo (1994) entiende un conjunto de representaciones mentales relativas a un área específica de conocimiento del mundo. Algunos de estos dominios tienen como referente las propias características internas de nuestra mente, siguiendo un juego reflexivo en el que la mente se conoce sí misma (conocimiento metacognitivo). Otros dominios tienen relación con realidades más externas.

Es preciso destacar que no hay acuerdos unívocos para identificar los posibles dominios de conocimiento que alberga nuestra mente, no solo en el caso del mundo social, sino también en el mundo físico.





Cabe reiterar que los modelos de dominios se diferencian notablemente de las tesis piagetianas. Para éstas el desarrollo implica la construcción de cambios generales en las estructuras representacionales que operan en todos los dominios de conocimiento y sobre todos los aspectos del sistema cognitivo. Aunque las versiones neopiagetianas matizan que las estructuras son más locales y pueden afectar a dominios distintos de conocimiento, todas ellas siguen pautas de desarrollo bastante semejantes porque están constreñidas por las capacidades generales del sistema cognitivo

Los modelos de dominios, no asumen que el desarrollo se produce de modo sincrónico en todos ellos, ya sea por la acción de determinados principios operatorios o de capacidades cognitivas generales. Por el contrario, se plantean dos postulados: a) Los cambios evolutivos más importantes son los que se producen en la estructura del conocimiento; b) Estos cambios tienen lugar de modo local, sin que resulte afectado todo el sistema cognitivo. Es dable esperar una gran diversificación de los patrones evolutivos dependiendo de cada dominio. De hecho, estos modelos surgen para explicar las diferencias de rendimiento que puede mostrar un mismo individuo en tareas que difieren en su contenido.

A fines de los 70 algunos estudios atribuyeron a la práctica acumulada por una persona en un dominio específico, un efecto facilitador. Desde esta concepción **ambientalista**, dentro de la tradición de las teorías cognitivas sobre el aprendizaje, se definieron las categorías de expertos y novatos (Simon y Simon, 1978). Esta distinción afecta no sólo a la cantidad de conocimiento que acumula una persona en un dominio y la automatización de ciertas destrezas, sino también al grado de complejidad alcanzado en la organización jerárquica de dicho conocimiento. Posteriores avances en esta línea de pensamiento (Chi y Rees, 1983) sostienen que gran parte de los progresos evolutivos de los niños pueden producirse por efecto del aprendizaje en determinados dominios.

En oposición a la concepción ambientalista planteada, recientemente ha surgido un modelo de dominio que supone un giro hacia una explicación **innatista** del desarrollo; el mismo sostiene que hay una predisposición innata en las personas para conceptualizar en su desarrollo de modo prioritario unos dominios en lugar de otros. Esta versión tiene su apoyo teórico en la concepción modularista de Fodor (1983).

El mencionado autor sostiene que la arquitectura de la mente está constituida por módulos genéticamente especificados, que funcionan de modo independiente uno de otros y son de propósito específico ya que procesan sólo una clase determinada de estímulos. UN módulo es pues una unidad de procesamiento de la información que encapsula el conocimiento relativo a un dominio y realiza computaciones con él. La



información procede del medio externo, pasa a través de una serie de transductores sensoriales (para la visión, audición, tacto, etc) que transforman los datos en el formato que cada módulo es capaz de procesar. La información es específica para cada módulo y es cognitivamente impenetrable para el resto de los módulos o de los sistemas modulares en general. Cada sistema modular, después de procesar rápida y automáticamente estas informaciones las produce en un formato común, denominado “lenguaje de la mente”, adecuado para el llamado *procesador central*. Este procesador contiene información proveniente de todos los sistemas modulares, por lo que es de propósito general. También recibe información de la memoria a largo plazo, de modo que puede integrar la información actualizada proveniente de cada sistema modular con la ya almacenada. Sus características funcionales son muy distintas de las de los módulos: es lento, actúa frecuentemente bajo control de la conciencia y no está encapsulado. Su finalidad es fijar el sistema de creencias para que las personas puedan interpretar el mundo dotarle de un conocimiento amplio relativo a todos los dominios y permitirle la planificación de la acción. En suma, los módulos están innatamente determinados (sólo es posible que aparezcan algunos nuevos, como el de la lectura), mientras que el procesador central (que sí podría verse sometido a cambios) es según Fodor inescrutable para la investigación psicológica, sea o no de carácter evolutivo. Cabe señalar que las recientes investigaciones sobre las capacidades cognitivas de los bebés, han permitido identificar gran diversidad de sistemas modulares o cuasi- modulares (percepción visual, relación partes-todo, cognición espacial, etc).

**Con respecto a las posturas relativas a las teorías implícitas, Rodrigo y otros señalan que elaborar una teoría no es un mero ejercicio intelectual, sino una actividad vital para interactuar eficazmente con el medio. Estas teorías tendrían un carácter individual, subjetivo. Fodor habla en este sentido, de una “fijación” de teorías. Visto así deberíamos asumir una fundamental incompreensión entre las personas. Sin embargo, este mismo autor reconoce la existencia de dos niveles funcionales de representación: el de conocimiento y el de creencia. Tal diferenciación nos permite entender por qué las personas nos manejamos alternativamente en uno u otro nivel según las situaciones y los contextos.**

Esta idea guarda similitud con lo que propone Gardner, cuando habla de “tres personajes” conviviendo en nosotros: el aprendiz intuitivo, el escolar y el disciplinar. Lo común en ambas posiciones teóricas sería el reconocimiento de niveles de conocimiento mas “personales”, al modo de verdaderas teorías acerca del mundo, que



nos permiten entenderlo, significarlo, para poder actuar en él. La propuesta de Gardner es la superación de los conocimientos intuitivos, a partir de una enseñanza que utilice variadas “puertas de entrada”. Pero tal propuesta se asienta justamente en el reconocimiento de la dificultad de erradicar dichos aprendizajes, por el gran arraigo y persistencia que tienen en los mismos sujetos.

En relación a las teorías implícitas que maneja el hombre de la calle, Rodrigo se pregunta por su procedencia, y señala que las respuestas, aunque con ciertas matizaciones, reflejan dos grandes corrientes de pensamiento: la individual o psicologista y la cultural o sociologista.

La individual ubica al sujeto como principal protagonista en la construcción de teorías. “Para esta tradición, el conocimiento es un producto estrictamente individual que depende de la complejidad de los procesos cognitivos que el individuo aplica para la construcción de lo real. Así pues, la realidad se construye activamente mediante la aplicación y el reajuste de los esquemas cognitivos del sujeto al medio ambiente.

En cambio la perspectiva cultural considera que el conocimiento tiene un origen sociocultural y es compartido por grandes grupos, con la finalidad de proporcionar a sus miembros, palabras, imágenes y percepciones sobre el mundo que les rodea. Este enfoque también considera importante la influencia del conocimiento científico en el lego, pero sufriendo el primero ciertas transformaciones y simplificaciones.

Rodrigo afirma que: *“Las teorías implícitas son el talón de Aquiles del enfoque individual y del cultural. Nos revelan que ambas visiones son el fruto de perspectivas disciplinares cerradas que se han mantenido al margen una de la otra. Una buena teoría sobre la construcción del conocimiento debe proporcionar **un modelo representacional** que describa el modo en que el conocimiento individual se almacena, se organiza y cuáles son sus funciones. Pero además, debe tener en cuenta que este modelo no puede elaborarse al margen de toda consideración del individuo como ser social que forma parte de una especie cultural”* (Rodrigo y otros, 1993: 19).

Proponen que la construcción de teorías implícitas es una función invariante de nuestra especie, y viene garantizada por tres tipos de anclajes básicos: biológico, social y representacional.

De todas las consideraciones anteriores surge la pertinencia de problematizar las relaciones entre el conocimiento científico y el cotidiano como fundamentos del conocimiento escolar, atento al desafío de intervenir desde la enseñanza para optimizarlo



## PROCESOS COGNITIVOS

Ahora bien **cuando nos referimos a los *procesos del pensamiento***, es decir a procesos que permiten el aprendizaje de las ciencias, nos estamos refiriendo a: observación, descripción, comparación, clasificación, etc. De esos procesos también podemos decir qué es la observación, qué es la descripción, y además podemos decir cómo se observa, cómo se describe, es decir podemos identificar cuáles son los procedimientos para realizar cada uno de esos procesos.

Esto nos permite señalar que cuando se habla de enseñar *contenidos procedimentales* se está haciendo referencia tanto a los procesos y a los procedimientos que estudian las ciencias y como a los que permiten aprender ciencias.

**En este trabajo nos abocamos al análisis de algunos procesos cognitivos con los que se trabaja para el desarrollo de habilidades. Estas están constituidas por secuencias de pasos que van configurando el desarrollo de determinadas capacidades del sujeto.**

Cabe destacar entre otros factores, la naturaleza, grados de generalidad o especificidad y complejidad de los procesos, por ello es necesario darle un carácter relativo a la selección realizada en el presente trabajo, despejando toda intencionalidad taxonómica. Esta situación, como asimismo los enfoques asumidos por distintos autores avocados a esta temática, hacen que los criterios de selección y organización sean muy diversos. En nuestro caso responde más bien a criterios didácticos funcionales. Tomamos aquí la propuesta de Margarita Amezttoy de Sánchez:

- Observación y descripción
- Comparación
- Establecimiento de relaciones
- Identificación de características esenciales
- Clasificación
- Planteamiento y verificación de hipótesis
- Definición de conceptos
- Orden, cambios y transformaciones
- Clasificación jerárquica
- Análisis
- Síntesis
- Evaluación

La **observación** es un proceso de identificación permanente en la interacción del sujeto con su ambiente. Es una actividad mental que se experimenta cotidianamente



mediante los sentidos. Es la habilidad de pensamiento más elemental y primitiva del ser humano, base de otras habilidades más complejas que tiene o puede desarrollar.

La identificación tiene dos momentos: a) el contacto con el objeto o situación a nivel concreto y b) la abstracción de las características del objeto o situación para transformarlo en una imagen o representación mental.

La mayor parte de lo que sabemos acerca del mundo que nos rodea se basa en nuestras observaciones directas; mientras que este conocimiento se complementa también con las observaciones indirectas, es decir con lo que otras personas nos han descrito y transmitido a través del lenguaje, dibujo u otros medios de comunicación.

El segundo momento de mayor nivel de abstracción requiere el desarrollar habilidades para identificar a nivel concreto, las características del objeto o situación, relacionar dichas características con la experiencia y finalmente, darle un significado a la observación. Son sus fases:

- Recepción de estímulos (objeto o situación)
- Retroalimentación (revisión de los resultados de la observación).
- Verbalización de las características depende del propósito general o propósito específico

Los **procedimientos de la observación** son:

- Determinación del propósito o intención de la observación (general o específico).
- Realización de preguntas para organizar las ideas. (Qué observar? Cómo? Dónde? Quién?)
- Enumeración de las características del objeto o situación a partir del propósito y respondiendo a las preguntas.
- Determinar los medios y situaciones para realizar observaciones directas.
- Determinar las fuentes de donde se obtienen las observaciones indirectas (si corresponde)
- Revisión del proceso para corregir errores (retroalimentación) según se trate de observación directa (información de los sentidos) o indirecta (información de personas, bibliografía, etc.)

La **descripción** es el proceso mediante el cual enumeramos e integramos las características del objeto o situación que observamos; se organizan las características en la mente, permitiendo la formación de la imagen mental del objeto o situación que se observa y la comunicación del resultado de la observación.

- Definición del propósito.



- Observación del objeto, situación, lugar, etc., utilizando todos los sentidos posibles.
- Uso de un conjunto de preguntas que se consideren adecuadas para el propósito de la descripción. (qué es, cómo es? color? tamaño? qué hace? qué función realiza? para qué se usa?).

La **comparación y el establecimiento de relaciones** son dos procesos muy importantes para el aprendizaje de conceptos, propiedades, etc. en distintas ciencias. La comparación requiere que como primer paso se identifique la/s variable/s a considerar para concretarla. Una variable es una característica o dimensión del objeto o situación como el peso, color, volumen, etc. Posteriormente se describen las semejanzas y diferencias entre objetos, tomados de a dos, para lo cual se comparan pares de características. Cada variable representa un mismo aspecto a observar en cada objeto y en cada aspecto se dirige la observación a características específicas. Las características son propias de los objetos o situaciones, no de las variables. Los valores de la variable existen independientemente del objeto; pueden ser cualitativas o cuantitativas.

Como vemos, la identificación de semejanzas y diferencias entre las características de objetos o situaciones es la base de la discriminación y de la generalización.

*“...Visualizar diferencias ayuda a saber discriminar y visualizar semejanzas permite agrupar objetos en clases representativas que engloban y sintetizan sus características; proporcionan, además, referencias cada vez más abstractas para separar conjuntos en clase y para formular conceptos y generalizaciones” (M.Amestoy pág.117).*

La descripción es un proceso que se considera la base de la discriminación y una etapa esencial de la comparación.

La descripción de diferencias es considerada como una extensión de la observación y consiste en identificar pares de características diferentes. Cada par de características (una de cada objeto) debe pertenecer a la misma variable. En relación a las semejanzas se destaca su relatividad y su dependencia del contexto en el que se realiza la comparación.

*“La comparación es considerada, como un proceso básico que “constituye el paso previo para establecer relaciones entre pares de características de objetos o situaciones”. (M. Amestoy, pág.117).*



La **comparación** es el proceso mediante el cual se identifican y especifican, variable por variable, las características que hacen que los pares de objetos o situaciones que se comparan sean semejantes o diferentes entre sí. Los procedimientos para identificar diferencias son:

- Observación de los objetos.
- Identificación de pares de características en que difieren los objetos.
- Identificación de la variable correspondiente a cada par de características.
- Registro de las características diferentes y de las variables correspondientes.

Revisión del proceso invirtiendo los procedimientos: partir de cada variable y revisar la correspondencia con cada par de características.

Los procedimientos para identificar semejanzas son:

- Observación de los objetos.
- Identificación de las características idénticas o similares.
- Selección de los objetos más parecidos.
- Identificación de la variable correspondiente a cada par de características semejantes o idénticas.
- Registro de las características similares o idénticas y de las variables correspondientes.

Revisión del proceso y del resultado

El establecimiento de relaciones implica precisamente las relaciones, que representan enunciados abstractos y contribuyen a representar mentalmente las ideas pues el establecimiento de relaciones permite la conexión de las mismas en la mente.

Si se analizan los procesos de comparación y relación, éstos incluyen dos niveles de abstracción diferentes:

√ En la comparación se establecen semejanzas y diferencias entre características de dos objetos o situaciones, considerando dichas características independientemente. Se trata, por lo tanto, de identificar y especificar, variable por variable, las características que hacen que los pares de objetos o situaciones que se comparan sean semejantes o diferentes entre sí.

√ En la relación se llega a un paso más allá en el procesamiento de la información, puesto que se consideran pares de características (semejantes o diferentes) de una misma variable, provenientes de la comparación, y se conectan mediante una proposición que establece el nexo entre ellas (pág. 118).

El **establecimiento de relaciones** es el proceso mediante el cual se establece un nexo entre dos características de un objeto o situación que se refieren a una misma variable. Las relaciones representan enunciados abstractos y contribuyen a



representar mentalmente las ideas pues el establecimiento de relaciones permite la conexión de las mismas en la mente.

Los **procedimientos** (si no están dadas las características) son:

- Definición del propósito de la observación
- Identificación de la/s variable/s que definen el propósito
- Identificación de las características semejantes y diferentes correspondientes de cada variable
- Establecimiento de nexos entre esos pares de características.

Verbalización y comunicación de las relaciones establecidas.

Si se analizan los procesos de comparación y relación, éstos incluyen dos niveles de abstracción diferentes:

√ En la comparación se establecen semejanzas y diferencias entre características de dos objetos o situaciones, considerando dichas características independientemente. Se trata, por lo tanto, de identificar y especificar, variable por variable, las características que hacen que los pares de objetos o situaciones que se comparan sean semejantes o diferentes entre sí.

√ En *la relación* se llega a un paso más allá en el procesamiento de la información, puesto que se consideran pares de características (semejantes o diferentes) de una misma variable, provenientes de la comparación, y se conectan mediante una proposición que establece el nexo entre ellas (pág. 118).

La **identificación de características esenciales** es el proceso de identificación de semejanzas y diferencias se constituye en la base para agrupar objetos. Esta operación es fundamental pues gracias a ella podemos identificar objetos que nunca hemos visto, identificar o definir conceptos y plantear hipótesis.

La identificación de características esenciales proceso más abstracto que la comparación proporciona el conocimiento y habilidades previas requeridas para comprender y aplicar el proceso de clasificación. Para ello es necesario trabajar con grupos de objetos conocidos, concretos y abstractos y con diseños visuales abstractos, con el objeto de comparar y contrastar sistemáticamente los miembros de cada uno de éstos para aislar las características que todos comparten.

De modo inverso el proceso se complementa con la identificación de las características compartidas por todos los elementos de un grupo, o sea sus características esenciales para discernir cuál elemento, entre varias alternativas, debería pertenecer al grupo.





Al utilizar estas figuras abstractas en lugar de conocimientos previos constituidos por diseños familiares, lleva a los sujetos a basar sus decisiones en el producto de su razonamiento.

La mayoría de los objetos que pertenecen a un conjunto comparten más de una característica esencial. Para que un objeto pertenezca al mismo grupo de otro objeto, tiene que compartir todas las características esenciales del grupo. Si le falta alguna de esas características, no califica para pertenecer al grupo; quizá pertenezca a un grupo familiar pero no igual.

En síntesis, la identificación de características esenciales es el proceso mediante el cual se identifican las características compartidas por un conjunto de objetos, situaciones o conceptos.

Los procedimientos son:

- Pensar en las características de los objetos, situaciones o conceptos.
- Comparar las características identificadas
- Identificar las características comunes (o esenciales) a todos los objetos, situaciones o conceptos.
- Identificar las variables correspondientes a las características esenciales
- Establecimiento de relaciones entre las características esenciales (o entre las variables).
- Verbalización del resultado

Verificación del resultado y del proceso buscando otra/s característica/s comunes.

La **clasificación** es el proceso mediante el cual se organizan en categorías los objetos o situaciones de un conjunto dado, de acuerdo con un propósito definido

Los **procedimientos** de la clasificación son:

- Identificación del propósito de la clasificación
- Identificación de las características esenciales de cada objeto del conjunto.
- Identificación de características semejantes y diferentes
- Establecimiento de las respectivas relaciones entre ellas.
- Identificación de variables correspondientes a las características semejantes y diferentes
- Definición de los criterios de clasificación.
- Identificación de los subconjuntos o clases de objetos que comparten las mismas características respecto a las variables y criterios elegidos para la clasificación



-Revisión del proceso teniendo en cuenta las condiciones de una buena clasificación.

es un proceso que se realiza muy habitualmente en la vida diaria. Cuando les decimos a nuestros hijos que cada cosa va en un lugar determinado: las medias con las medias, las camisetas con las camisetas, las cucharas con las cucharas.....estamos seleccionando un criterio que nos permite separar elementos de un conjunto y ubicarlos en un subconjunto.

En cada uno de los subconjuntos existe algo en común que hace que un elemento esté en ese grupo y no en otro.

Matemáticamente podemos decir que cuando se clasifican los elementos de un conjunto es necesario que:

- la unión de los subconjuntos formados es el conjunto universo.
- cada subconjunto formado es diferente del conjunto vacío
- la intersección de dos en dos de los subconjuntos es siempre vacío.
- los elementos de cada subconjunto tienen todos en común el criterio elegido es decir que cada elemento pertenece a ese subconjunto y no a otro según ese criterio de clasificación
- todo universo puede clasificarse de muy diversas maneras, dependiendo de los criterios que se piensen para su clasificación.

M. Amestoy (2000, pág.157) dice con respecto a la importancia de este proceso que la identificación de clases es un proceso terminal con múltiples aplicaciones en el procesamiento de información, entre las cuales se podrían mencionar:

Permite organizar el mundo que nos rodea en categorías. Esta categorización facilita comprender los hechos y fenómenos que ocurren alrededor de la persona y permite predecir las características de eventos, objetos o situaciones, a partir de la clasificación de éstos en determinadas categorías.

La clasificación es la base de la definición de conceptos; mediante este proceso es posible identificar las características esenciales de un concepto y distinguir ejemplos y contraejemplos del mismo. La definición de conceptos mediante la clasificación es un ejercicio que amplía la posibilidad de autoaprendizaje y eleva el nivel de abstracción del aprendiz. La mayoría de las definiciones del diccionario están elaboradas a partir de criterios de categorización, o sea, de pertenencia a una clase.



Las investigaciones demuestran que la categorización facilita la memorización y el aprendizaje significativo. Por esta razón se prefiere presentar los conceptos, o sus asociaciones, organizados en estructuras de clasificación.

La clasificación, además de su utilidad intrínseca como proceso, "... es punto de partida para desarrollar otros procesos de más alto nivel cognoscitivo, como la clasificación jerárquica, la evaluación, el análisis y la toma de decisiones". ( M. Amestoy, pág.157).

**El planteamiento y verificación de hipótesis.** En el punto anterior abordamos el proceso de clasificación. En él hemos visto que analizando un conjunto de objetos o situaciones e identificaciones sus características esenciales, los podemos agrupar en clases.

Cabe preguntarse ¿Qué proceso se pone en marcha cuando conociendo una clase de objetos o situaciones el problema a solucionar es descubrir cuáles son las características esenciales de los objetos de esa clase?

Ese proceso lo denominamos: *planteamiento y verificación de hipótesis*.

¿Qué procedimientos se ponen en marcha cuando se desarrolla el proceso de planteamiento y verificación de hipótesis?

M. Amestoy (2000, pág.172) dice que el planteo y verificación de hipótesis requiere del desarrollo de habilidades para razonar de manera sistemática y disciplinada, abstraer relaciones a partir de las características de los objetos, efectuar comparaciones, hacer inferencias y elaborar un registro mental de todas las deducciones mientras resuelve el problema.

El procedimiento a seguir en el proceso de planificación y verificación de hipótesis es el siguiente:

- Identifica y enlista las características del primer ejemplo.
- Identifica las características del segundo ejemplo y elimina de la lista las características que no están presente en el segundo ejemplo.
- Continúa observando ejemplares y descarta características que no se repiten hasta agotar los casos.
- Plantea las hipótesis correspondientes.
- Observa contraejemplos para verificar las hipótesis y formula conclusiones.



- Verifica si puede predecir o incluir nuevos elementos en la clase con la información disponible.

Formula conclusiones acerca de las características esenciales de la clase.

La **definición de conceptos**. El significado que le asignamos a las palabras muchas veces cambian de una cultura a otra; es más, dentro de una misma cultura puede variar de una persona a otra. Si nos detenemos a reflexionar sobre los procesos de comunicación, advertimos que en nuestro idioma existen varios vocablos para un mismo concepto, como así también hay varios conceptos para un vocablo.

El lenguaje verbal, oral y escrito, es la forma de comunicación más generalizada en la vida cotidiana y académica y la comunicación está basada en la definición y el uso de conceptos; esto nos permite comprender la importancia de definir, como proceso mental, razón por la cual es muy frecuente.

Las definiciones de conceptos se hacen necesarias entonces para la mejora de los procesos de comunicación y una de las aplicaciones de uso más generalizado en la identificación de categorías.

Un concepto es un ente abstracto que bajo una denominación, agrupa objetos o situaciones con características comunes o esenciales, denominadas también propiedades definitorias. Dichas características hacen que un objeto, evento o situación pertenezca a la categoría o clase que lo define.

Por lo anterior es posible definir un concepto a partir de la clasificación, el proceso consiste en identificar las características esenciales del conjunto de la clase que lo define y la palabra que lo identifica.

También es posible realizar el proceso inverso, es decir, ubicar un elemento por sus características dentro de la clase de determinado concepto. Los conceptos se pueden definir por el género y la diferencia específica.

El **procedimiento** para definir conceptos es:

- Observar o imaginar ejemplos de objetos o situaciones que pertenecen a la clase que define al concepto.
- Observar o imaginar objetos o situaciones que no pertenecen a la clase.
- Identificar las características esenciales de la clase, es decir, las características comunes a todos los objetos que pertenecen a la clase.
- Elaborar la definición.

En este procedimiento se aplican el concepto de clasificación y jerarquía para definir conceptos teniendo en cuenta el género y la diferencia específica. Además en el procedimiento se aplican los conocimientos previos de identificación de



características, determinación de características esenciales clasificación y verificación de hipótesis.

Esto se concreta en el siguiente **procedimiento**:

- Seleccionar un objeto cuyo concepto se va a definir.
- Agrupar términos que indiquen objetos de una misma clase (que compartan una o más características esenciales).
- Mencionar otros objetos o elementos que también pertenezcan a la misma clase incluyendo el objeto seleccionado en el punto 1.
- Mencionar las características del objeto elegido y compararlas con las del resto de los objetos del punto anterior. Las diferencias son las características propias de la subclase pertenecientes a la clase mencionada en el punto 2.
- Elaborar la definición en la que se incluye:
  - denominación del concepto por definir.
  - la clase a la cual pertenece el concepto. La/s subclases que permite/n abarcar el concepto con más precisión.

**Los cambios, orden y transformaciones.** El estudio de los cambios constituyen un factor fundamental para la formación de estructuras de pensamiento dado que se constituye en requisito para procesos cognoscitivos más complejos. Los cambios y las secuencias son procesos dinámicos que permiten modificaciones de objetos, situaciones y eventos.

Muchos de los casos que observamos cambian de sitio, evolucionan, se hacen más grandes o más pequeños. Ej. Las personas cambian en sucesivas etapas evolutivas, la sucesión entre estaciones trae cambios; comprender estos cambios es muy importante.

Cuando ocurre un cambio, lo que varía son las características del objeto o situación. Podemos afirmar entonces que las variables toman diferentes valores a medida que ocurren los cambios. Tal sería el caso por ejemplo de la temperatura en el caso de las estaciones.

Las características que tienen los cambios son:

- √Ocurren a medida que transcurre el tiempo.
- √Se discuten mediante los (valores) que adoptan las variables.
- √Lo que cambia de los objetos o situaciones son sus características, pero no el objeto mismo.

La primera característica indica que los cambios son procesos, es decir ocurren en el tiempo y suceden en etapas.



Las otras dos características permiten describirlos y facilitan su explicación.

Ahora bien qué tipos de cambios pueden darse? Los cambios pueden ser alternos, progresivos y/o cíclicos.

Son alternos cuando los valores de la variable considerada oscila entre dos extremos de manera intermitente (ejemplo: el movimiento de apagado y encendido de la luz de giro de un automóvil).

Son progresivos cuando el valor de la variable va en aumento creciente (ejemplo la edad de una persona); cambia de mayor a menor o viceversa; es así un cambio progresivo creciente (Ej: edad de una persona) o progresivo decreciente (Ej: un globo que se va desinflando).

Los cambios son cíclicos cuando se produce una sucesión de eventos que se reiteran de la misma manera, el cambio cíclico esta formado internamente por cambios progresivos; una vez finalizado el ciclo se inicia de la misma manera (Ej: estaciones del año, día y noche, ciclo del agua en la naturaleza). Esto ocurre si las condiciones en las que se observa el cambio son las mismas; si las condiciones se modifican lo que ocurre en un ciclo se modifica y necesitan una nueva descripción.

Los cambios pueden tener más de una de las características señaladas (Ej: El de la hora puede ser cíclico, pero también progresivo creciente).

La relación que se establece entre la dinámica de las variables y la descripción de los cambios consiste en que la variable que se considera es el elemento clave para describir los cambios. Un mismo evento o suceso puede describirse de diferentes maneras; depende de la o las variables seleccionadas. Ej: tiempo de luz u oscuridad de los días, o temperaturas según las estaciones.

Ahora bien, como habíamos anticipado en párrafos anteriores, cada ciclo puede estar formado por uno o más cambios alternos (Ej: ciclo del agua en la naturaleza). Depende del interés del estudio puede considerarse el ciclo según los cambios que lo determinan; otras veces interesa analizar según sus cambios internos.

La secuencia se produce cuando las características de cada elemento una relación conocida con las características de los elementos precedente y siguiente. Los elementos que tienen un orden y continuidad forman una sucesión que constituye una secuencia.

En la metodología de procesos, el concepto de variable es fundamental. Las variables (conceptos que poseen un referente directo observable - Ruth Sautu, pág. 60, 2003) pueden clasificarse en dos tipos: en las que permiten agrupar los elementos de un conjunto de clases (color, sexo, clima, nacionalidad) y las que permiten ordenar los objetos en secuencias (peso, volumen, superficie).



Las primeras pueden utilizarse para definir criterios de clasificación y las segundas para explicar los cambios, el orden y las transformaciones.

Analizamos aquí las segundas, con respecto a las cuales puede señalarse que existen criterios de ordenamiento: cuando hablamos de ordenamiento se ordena en función de los valores que asume la variable asignados a objetos o situaciones. En consecuencia, si los valores de una variable son ordenables, las características de los objetos correspondientes a una variable ordenable, también son ordenables.

Los valores de las variables ordenables, sugieren un orden de los elementos del conjunto ordenable, se cambia la posición de cualquiera de los elementos de una secuencia progresiva, se altera el orden de tal secuencia

Cabe recordar aquí el concepto de relación como la conexión mediante un nexo de dos características de objetos, correspondientes a la misma variable.

Las relaciones que se refieren a variables ordenables, se determinan relaciones de orden.

Cuando se relacionan dos elementos estableciendo una causa y un efecto entre ambas, estamos en presencia de una relación de causalidad. El tiempo es una variable que nos permite ordenar la secuencia de eventos en una relación de causalidad: la causa ocurre primero y el efecto, después.

En el primer caso la relación de una fuerza a un cuerpo, produce alteración en su estado de reposo o movimiento y si se produce una alteración en su estado de reposo o movimiento es debido a la aplicación de una fuerza.

En el segundo caso, es simple o unilateral dado que la guerra produce destrucción y desajuste económico; pero estos pueden ser producidos por otros factores (causas) como terremotos, inundaciones, catástrofes climáticas, otros.

Las relaciones de causalidad permiten inferir efectos a partir de sus causas, es decir, realizar predicciones.

Estas relaciones de orden, otras precisiones a realizar es la de las descripciones relativas de objetos, eventos o situaciones que pertenecen a conjuntos formados por secuencias progresivas. Los alcances de la descripción relativa están determinados por la necesidad de utilizar criterios o referencias precisas para describir y formular conclusiones relacionadas con dichos elementos. Así los mismos elementos se pueden construir en referencias dado que se describe un elemento de la secuencia comparándolo y relacionándolo con otros elementos del conjunto.

**Transformaciones.** Los cambios a los que nos hemos referido precedentemente, en su gran mayoría incluyen en mayor o menor grado, transformaciones que alteran los



objetos o las situaciones y pueden afectar a otros elementos relacionados, concretos o abstractos. Según Sánchez (2000).

Como los cambios, las transformaciones también se explican a partir de las variables. El grado de complejidad y magnitud de una transformación dependen del número de variables que intervienen en el cambio que la produce. El análisis de estas variables facilita la comprensión de la transformación.

Las transformaciones pueden ocurrir de manera natural o espontánea o ser provocadas por un agente. En cualquier caso la causa actúa sobre el sistema (objeto, evento, etc.) generando un producto o elemento transformador. (Sánchez: 342, 2000). Así como ejemplo de transformaciones espontáneas podrían señalarse la evolución de ciertos organismos vivientes.

En cuanto a las transformaciones provocadas, el hombre modifica su ambiente de manera permanente utilizando para ello diversidad de agentes que producen cambios en el mismo poniéndolo a su servicio; estos cambios pueden ser inmediatos o mediatos, transitorios o permanentes.

Ahora bien ¿Cuáles son las habilidades a desarrollar en relación con las transformaciones? Son fundamentalmente dos: una dirigida a facilitar la comprensión e interpretación de las modificaciones que ocurren alrededor de las personas, como consecuencia de los cambios y de las transformaciones; la otra destinada a desarrollar capacidades para generar las transformaciones que contribuyan a satisfacer sus necesidades en función de su interacción con el medio.

Desde la perspectiva de los beneficios sociales, la comprensión y la concientización de los procesos de cambio y transformación pueden dar lugar a la racionalización de las acciones que se ejercen en el medio, ya sea para optimizar sus efectos, cuando la transformación contribuye a mejorar o para atenuar sus efectos cuando dichas transformaciones pueden provocar desequilibrios no deseados.

El agente de cambio es la causa que produce la transformación. En consecuencia toda transformación implica una relación de causalidad.

La transformación del objeto, que cambia sus características, es el efecto en esa relación.

El cambio producido puede ser total o parcial y se diferencia del objeto en su estado original en por lo menos una característica.

Algunas transformaciones ocurren por etapas (transformación de agua en vapor), mientras que otras se dan en un determinado momento, de manera instantánea (ruptura de un vidrio).





Existen situaciones de transformaciones independientes (ej. rotura del vidrio) y otras en las que las relaciones de causalidad son fuentes de secuencias de transformaciones, que se dan en etapas (proceso de digestión de alimentos).

El desarrollo de las habilidades para analizar las transformaciones permiten elevar el nivel de abstracción de nuestro pensamiento, facilita la comprensión de hechos y fenómenos complejos que ocurren a nuestro alrededor.

La **clasificación jerárquica**. La clasificación y ordenamiento, procesos ya analizados en este trabajo, son integrados por la clasificación jerárquica.

Esta requiere la relación entre categorías y subcategorías dentro de una jerarquía de clases y subclases.

Tales jerarquías pueden estar formadas por ideas y por conceptos. En el primer caso, los niveles jerárquicos más bajos incluyen ejemplos concretos y en el segundo, se omiten y en su lugar se incluyen sus características.

La clasificación jerárquica asume una estructura de árbol jerárquico que tiene niveles y ramas. Cada nivel corresponde a una variable y a una clasificación, de los conceptos del nivel anterior en clases más específicas; de esta manera, el número de subclases aumente conforme se agregan niveles hasta que, en el último, se especifican las características o se dan los ejemplos concretos del concepto. Las ramas recorren la jerarquía de lo particular a lo general o viceversa, permitiendo describir un elemento concreto en términos de posconceptos que lo generan y viceversa, un concepto general, a partir de los subconceptos que lo forman.

La relación entre las características esenciales de los conceptos en una jerarquía de clases puede ser inclusiva o subordinada. Si se comienza por el nivel inferior, las subcategorías presentan cada vez características adicionales y cada subconcepto forma una clasificación simple más específica, es decir, con mayor número de características esenciales que la clasificación del nivel precedente.

Todos los componentes de una jerarquía están interrelacionados; sin embargo, todos son a la vez diferentes porque tienen características específicas de la subclase.

La identificación de las características esenciales de las clases incluidas en otras o subordinadas a otras permiten comprender y seleccionar los ejemplos y contraejemplos más apropiados para identificar un concepto dentro de la jerarquía que la define.

Así mismo se comprende mejor que los conceptos de los primeros niveles de la jerarquía son más generales y constituyen referencias más abstractas que los conceptos de los últimos niveles, los que son más específicos y constituyen referencias más concretas.



Todo ejemplo de una subcategoría lo es también de la categoría más general que la incluye; los ejemplos de una categoría no lo son necesariamente de determinada subcategoría.

Los tres elementos propios de las transformaciones son:

- √El objeto o situación.
- √El agente que produce el cambio.
- √El objeto o situación transformado.

El agente de cambio es la causa que produce la transformación. En consecuencia toda transformación implica una relación de causalidad.

La transformación del objeto, que cambia sus características, es el efecto en esa relación.

El cambio producido puede ser total o parcial y se diferencia del objeto en su estado original en por lo menos una característica.

Algunas transformaciones ocurren por etapas (transformación de agua en vapor), mientras que otras se dan en un determinado momento, de manera instantánea (ruptura de un vidrio).

Existen situaciones de transformaciones independientes (ej. rotura del vidrio) y otras en las que las relaciones de causalidad son fuentes de secuencias de transformaciones, que se dan en etapas (proceso de digestión de alimentos).

El desarrollo de las habilidades para analizar las transformaciones permiten elevar el nivel de abstracción de nuestro pensamiento, facilita la comprensión de hechos y fenómenos complejos que ocurren a nuestro alrededor.

### **Los procesos de análisis, síntesis y evaluación**

Integran los procesos de desarrollados hasta aquí, y son la base para desarrollar el razonamiento deductivo, inductivo y del pensamiento crítico.

El **análisis** es un proceso que implica la separación de un todo en sus partes, profundiza el conocimiento de las partes como elementos constitutivos, de un todo complejo, por lo cual incluye también nexos, usos, cualidades, relaciones, leyes, operaciones, estructuras y funciones. De acuerdo con la totalidad que se seleccione es posible realizar análisis de partes, cualidades, funciones y/o usos, relaciones, estructuras y operaciones, los que se constituyen en criterios de análisis. La operacionalización del proceso de análisis lleva a la definición de procedimientos los cuales permiten dividir, de manera sistemática y organizada, situaciones complejas en otras más simples o elementales.

Algunos criterios de análisis son:

- Análisis de partes o elementos.



- Análisis de cualidades de un objeto según: tamaño, forma, color, funcionalidad, aspecto estético, beneficioso para el ser humano, perjudicial para el ser humano, otros.
- Análisis de relaciones: relaciones de orden y de causa-efecto (causalidad).
- Análisis de estructuras
- Análisis de funciones y/o usos
- Análisis de operaciones

Los **procedimientos** del análisis son:

- Definir el propósito
- Definir el/los tipo/s de análisis (partes, relaciones, etc.)

Seleccionar un (otro) tipos de análisis

- Definir el conjunto (o todo) por separar
- Separar el todo en sus partes o elementos de acuerdo con el criterio
- Enumerar las partes o elementos

Integración y/o reinicio del proceso.

La **Síntesis** es un proceso de integración de las partes en un todo significativo con sus propiedades, relaciones, operaciones, etc.

La síntesis es el proceso que permite integrar elementos, relaciones y propiedades o partes para formar entidades o totalidades nuevas y significativas. No existe un procedimiento único para operacionalizar el proceso de síntesis. Sin embargo es factible determinar un proceso general que se particulariza según cada situación. Este procedimiento general incluye la aplicación sucesiva del análisis y la síntesis de manera repetitiva hasta lograr el nivel de integración deseado.

A título ilustrativo se pueden mencionar situaciones que ameritan el pensamiento sintético, tales como la generación de conclusiones, la profundización del conocimiento acerca de un tema; la identificación de los elementos esenciales que deben integrar una totalidad; la descripción de situaciones, eventos, u objetos; la integración de esquemas o estructuras que incluyen jerarquías o cualquier otro criterio de organización; la abstracción de características que definen un grupo y el uso de éstas para adquirir conocimiento generalizado, etc.

El análisis y la síntesis son dos maneras de pensar acerca de un mismo conjunto de procesos racionales; son dos procesos inversos simultáneos y según sostienen diversos autores son procesos inseparables, no hay síntesis sin análisis y viceversa.

Los procedimientos de la síntesis son:

- Definir el propósito



- Realizar análisis de conceptos y relaciones
- Elaborar esquemas para organizar conceptos y relaciones
- Explorar nexos o relaciones entre los elementos del esquema
- Integrar conceptos y relaciones en un contexto determinado
- Elaborar síntesis

La **Evaluación** consiste en la emisión de juicios de valor acerca de objetos o situaciones desde el punto de vista cognitivo incluye :

a- la denominada evaluación interna, consiste en determinar discrepancias entre una situación deseada, cuyos criterios provienen de un modelo ideal y una situación observada, que constituye el objeto y situación a evaluar. (Ej: coherencia interna de una situación).

b- La, denominada evaluación externa consiste en comparar dos objetos o situaciones mediante criterios externos, los cuales surgen de las expectativas de personas interesadas o de los objetivos de la evaluación.

### **3.4- Los Componentes del Curriculum Escolar: los contenidos educativos**

No hay respuestas unívocas frente a preguntas relativas a cómo precisar las intenciones educativas, que contenidos seleccionar, qué estrategias proponer, qué criterios de evaluación, entre otros. Asimismo, parte de las respuestas a estas cuestiones requiere asumir una postura epistemológica frente a cada una de las decisiones para configurar una propuesta coherente. Es desde este marco que extraemos uno de los elementos que constituyen parte del objeto de estudio de la presente investigación: los contenidos escolares y, dentro de ellos, más precisamente, la dimensión procedimental de los mismos.

Los apartados que siguen abordan una serie de conceptualizaciones que configuran categorías de análisis para su construcción.

#### **3.4.1 -Los contenidos educativos**

La palabra contenido se relaciona con el verbo contener, que deriva a su vez del término latino continere. Los significados de esta última palabra que nos acercan a la acepción pedagógica de contenidos, son los siguientes: mantener unido, atado/encerrar abarcar, incluir /llenar un espacio, ocupar, abarcar/guardar, encerrar, conservar. En el diccionario se dice que el término contenido puede ser un adjetivo: es la propiedad o situación de estar encerrado adentro de otra cosa. Pero la acepción



educacional refiere a un sustantivo: lo que se contiene dentro de una cosa. Si se revisan las acepciones mencionadas se verá que la noción de contenido tiene una relación muy estrecha con las acciones de limitar, controlar, ocupar, conservar.

El contenido constituye el qué de la transmisión cultural que realiza la escuela

Se entiende por contenidos

*“... selección de formas o saberes culturales tales como conceptos, explicaciones, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, etc, cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuados en los alumnos/as en el marco de la sociedad a la que pertenecen, saberes y formas culturales para cuya correcta y plena asimilación se requiere una ayuda específica...”* (Coll, C. Pozo, J., Sarabia B. y Valls, E. 1994).

Valls (1995: 25), además agrega que los contenidos son saberes preexistentes que permiten el desarrollo de determinadas capacidades de los alumnos, de los cuales se reclama una apropiación significativa y con sentido; estos saberes constan en el curriculum escolar, ordenados en el seno de diversas áreas curriculares.

De la definición surge que se consideran contenidos una diversidad de elementos tales como diversos tipos de conocimientos, procedimientos, actitudes normas y valores; y aunque esencialmente constituyen una unidad, los autores señalados consideran una triple dimensión de los contenidos escolares: la conceptual, la procedimental y la actitudinal.

La propuesta de establecer una distinción entre el saber decir y declarar, el saber hacer y transformar, el saber ser, estar y valorar responde, en definitiva, al viejo sentido común que reconoce que en la experiencia humana tales formas de posesión de cultura gozan de características definitorias particulares y uno se las va apropiando de manera diferenciada.

Esta perspectiva de análisis responde a un criterio pedagógico, en tanto permite decidir formas alternativas de abordaje para su desarrollo, enfatizando una u otra dimensión, sin dejar de lado las otras, criterio que se considera adecuado por cuanto permite equilibrar las decisiones más adecuadas, orientadas al desarrollo de capacidades de los alumnos..

En virtud del interés vinculado con la delimitación del objeto de la presente investigación, se considera pertinente abordar la dimensión procedimental de los contenidos.



### 3.4.2- Contenidos procedimentales

Al bucear en la literatura pedagógica sobre los contenidos procedimentales, son varios los términos con los que suelen aparecer asociados los procedimientos: destrezas técnicas, métodos, reglas, estrategias, entre otros. En algunos casos se los suele utilizar como sinónimos y al intentar diferenciarlos, entre los autores no aparecen unívocamente definidos., pues son objeto de múltiples interpretaciones.

A partir de lo anterior, abordaremos desde una perspectiva general algunas precisiones conceptuales para delimitar el concepto de procedimiento.

De la consulta de diccionarios surge que el uso del término posee un carácter dinámico; al abstraer las características distintivas del significado, Valls (1995) señala las siguientes: a) Se refiere a un curso de acción, a un camino, un proceso, una secuencia, una operación o serie de operaciones; b) Hay un orden que preside (curso de acción, proceso, etc), de manera que unas cosas vayan detrás de otras, se acuerdo a determinados criterios; todo está en función de obtener un resultado, o de conseguir una meta.

Valls (1995), con la intención de despejar términos, plantea la diferencia entre proceso y procedimiento. Señala que el primero es usado en áreas cercanas a la educación, como la de la psicología y que ambos son de uso frecuente en el campo educativo, particularmente el del curriculum. Por ello, para hablar con mayor propiedad, es necesario diferenciar ambos términos.

Acordamos con el autor mencionado- quien cita a Huerta (1979: 165)- en que el procedimiento se utiliza cuando se trata de concretar alguna ejecución específica del proceso. De esta manera, este último es el término a utilizar para referirse al **conjunto de las fases sucesivas** de un fenómeno de desarrollo, entendiendo esta secuencia como una totalidad.

Aunque pueden existir muchos modelos de sistematización de los procesos educativos, todos ellos participan de la idea común que se trata de un todo organizado en funcionamiento o desarrollo; Según Valls si queremos referirnos a una manea concreta y ordenada de materializar ese proceso, se ha de acudir al término procedimiento, el que también en su instancia de concreción puede asumirse con criterios y formas diversas.

Hablar de *proceso* es referirse al **qué** de lo procesual, y hablar de *procedimiento* es referirse al **cómo** de lo procesual.



En otros términos, el conocimiento declarativo es el conocimiento sobre qué es algo, mientras que el conocimiento procedimental es el conocimiento sobre cómo hacer algo.

El conocimiento procedimental, es más dinámico. Cuando este último se activa, el resultado no es un simple recuerdo de información, sino una transformación de ésta.

En la concepción de procedimiento que plantea, Valls, con condicionamientos, incluye a las estrategias dentro de la consideración de los mismos. Si bien el término se aplica en un gran abanico de situaciones y campos, y además no es usado de manera unívoca, la vigencia del concepto, que ha servido para tipificar una clase de aprendizaje- aprendizaje estratégico-, amerita una mención especial.

Reconoce que la resolución de problemas es la situación típica de aplicación, en la cual se produce una confrontación entre una tarea y un sistema cognitivo mediante la cual se elabora y aplica una actividad de resolución del mismo; previo a la elaboración de la estrategia, el sujeto construye una representación del problema. A propósito de la enseñanza de estrategias, Valls consigna la siguiente cita: *“El factor que distingue un buen aprendizaje de otro malo o inadecuado es la capacidad de examinar las situaciones, las tareas y los problemas y responder en consecuencia; y esa capacidad raras veces es enseñada o alentada en la escuela..”* (Nisbet y Shucksmith, 1987: 47).

Es así como el autor citado señala algunas diferencias y coincidencias. Establece como **coincidencias entre procedimiento y estrategia que ambos son mecanismos reguladores de las actividades**, que se trata de modelos para la obtención de resultados; que se **trata de sistemas que se desarrollan a partir de determinadas secuencias**. Como diferencias reconoce la naturaleza heurística de las estrategias, lo que no siempre ocurre con los procedimientos. Para completar su concepción Valls propone la representación de un **continuo** en el que se podrían encontrar desde los procedimientos más específicos (microestrategias), en un extremo, hasta las estrategias de carácter más general (macroestrategias) en el otro.

### **3.4.3 - La interacción entre sujeto y medio como supuesto del conocimiento de los procedimientos.**

La actividad se presenta como una puesta en acto de una determinada interacción entre el sujeto y un medio físico o social. El primero con su sistema cognitivo en funcionamiento, dotado de conocimientos que planifican, conciben, anticipan, intentan



la actividad, y que son necesarios para explicar su ulterior desarrollo y el segundo, referido a las actividades que el sujeto ha de resolver, aquello con lo que se enfrenta.

Si se consideran los supuestos señalados, la actuación procedimental será siempre el resultado de la interacción entre sujeto y tarea.

Para Gimeno( 1988:248), las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etc, pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuentas de ellas constituye un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades.

Existen tareas muy distintas, de distinto grado de complejidad y duración, con implicación de elementos sencillos o más complejos. Dentro de las más amplias, caben las más específicas, inclusión en la que encuentran sentido, dando en su conjunto, sentido unitario a la acción.(Gimeno, 1988 op.cit.).

Por ejemplo, para entender la naturaleza de actividades tales como la observación del crecimiento de las plantas, la elaboración e interpretación de planos, la clasificación de materiales, el análisis crítico de información, la producción de textos, etc, deben ser consideradas como el resultado de la interacción entre el sujeto que las intenta y las características de la tarea como tal.

*Para una mejor comprensión de los procedimientos y su aprendizaje, resulta pertinente distinguir entre los aspectos objetivo y subjetivo de la tarea que el sujeto debe abordar:*

- el primero está referido a un conjunto estructurado de objetos de conocimiento, de descriptores de propiedades de esos objetos y de operaciones sobre esos objetos; esta objetividad es preexistente a la propia actividad que realizará el sujeto (Hoc, 1987).
- El segundo representa al sujeto que aprende, que construye una representación de las tareas y realiza sucesivas reelaboraciones hasta la construcción de un modelo interno que contiene lo que ha de hacer para resolver la tarea. Esta representación es la que realmente le servirá como base para entender, organizar y solucionar la misma.El carácter **subjetivo** de la tarea está constituido precisamente por esas representaciones, que son el producto de un proceso de interiorización vinculado a la realidad objetiva, pero, como anticipáramos como anticipáramos al presentar la concepción del conocimiento (en el tratamiento de las fuentes del curriculum punto 3.3.1.1.)





no se trata de una copia de ella, sino una construcción más esquemática, en la que se han reducido o simplificado operaciones y se han privilegiado algunos aspectos o propiedades sobre otros.

### **Características de los procedimientos**

La adquisición de una actuación hábil, estratégica, eficaz, se realiza sobre la base de conocimientos o representaciones.” *A estos conocimientos (de reglas, de principios o instrucciones acerca de cómo actuar) que acompañan la actuación externa, también se los llama procedimientos, aunque una denominación más adecuada sería conocimiento procedimental, representación procedimental”*.(Valls, 1995:...)

Conocer la descripción de cómo realizar algo y realizarlo concretamente a través de una secuencia de acciones apropiadas, constituyen dos tipos de saberes muy diferentes. Como consecuencia de estas diferencias, no necesariamente se dan simultáneamente, puesto que por ejemplo, es posible conocer reglas y fallar en su aplicación.

A propósito de la precisión anterior, cabe asumir con Valls(1995:75): “... *el aprendizaje de los procedimientos se trata de conocer las formas de actuar, usar este conocimiento y usarlo para conocer más cosas. Los tres aspectos están incluidos en los procedimientos y los tres vale la pena que sean inducidos al aprendizaje*”.

Entre las numerosas características de los procedimientos, además de las que se han ido desarrollando, asumimos la postura de Valls cuando señala que resulta significativo considerar tres de ellas que configuran esencialmente la **naturaleza de los procedimientos: a) se orientan a la consecución de una meta; b) constan de una secuencia de acciones y c) los cursos de acción procedimentales están sujetos a evolución temporal.**

En el primer caso se trata de un conjunto de acciones adquirido por el sujeto, ordenadas de manera algorítmica o heurística, con miras a **conseguir ciertas metas**. En virtud de esto, **para precisar la naturaleza de cualquier procedimiento es indispensable apreciar el significado diferenciado de las tareas en las cuales se requieren, identificar lo más significativo, los objetivos, los objetos, las propiedades y las condiciones**. Por esta razón, Valls (1995: 76), establece una fórmula que aplicada al dominio de los saberes específicos de las disciplinas o áreas regirían la concreción de los procedimientos que son propios de esos



**dominios.** La fórmula, denominada por el autor *Sistema general de reconocimiento de procedimientos* reza:

*“SI el dominio del saber x... tiene como objeto de estudio a...,*

**ENTONCES** *los procedimientos privilegiados en ese ámbito serán los que permiten tratar mejor esos objetos de conocimiento”*

La característica referida a que los procedimientos constan de una **secuencia de acciones**, indica que no resulta suficiente considerar objetos, propiedades y metas, sino que para la resolución de tareas es también necesario tener presente el curso de acción adoptado, planes de acción, con tratamientos algorítmicos o heurísticos.

La característica señalada en tercer término, referida a la **evolución temporal de los cursos de acción**, es una dimensión cuya comprensión es fundamental para entender los procedimientos.

Hablar de procedimientos nos lleva a pensar en ejecuciones precisas, vinculadas con la meta. Valls plantea que si en lugar de considerar sólo el tiempo final, cercano a la meta y se atiende al tiempo completo de la actividad que se orienta hacia un objetivo desde la etapa de formación, hasta la realización precisa, es posible diferenciar diversas formas de actividad, con diferentes mecanismos responsables de la construcción progresiva, que ejercen un grado de control diferenciado sobre ella. Aparece nuevamente aquí la idea de **continuo** para referirnos a los procedimientos.

Es común *hallar, durante el proceso, momentos de imprecisión, de ensayos y pruebas con los que se avanza acertando o errando. Es precisamente en esos momentos en los que se activan representaciones simbólicas que guíen de alguna manera esa actuación inicial ( reglas, principios de acción, normas a seguir, conocimientos particulares, etc). En etapas posteriores, irá adquiriendo precisión y en consecuencia, disminuyendo el control conciente que ejercía el sujeto a través de sus representaciones y hasta pueden desaparecer mecanismos reguladores de la acción - según el tipo de procedimiento de que se trate – hasta llegar a estar tan coordinado y preciso que se llegue a la automatización.*



## **Criterios que orientan la clasificación de los procedimientos**

No es la pretensión de este trabajo clasificar los procedimientos a partir de posturas taxonómicas rígidas con respecto a ellos, que sin duda, independientemente de los criterios en los que se sustenten, siempre tienen un carácter restrictivo. Cabe puntualizar que en virtud de la multiplicidad y variedad de metas con que nos enfrentamos a lo largo de la vida, se hace necesario recurrir a múltiples vías para acceder a ellas, por lo que resultaría prácticamente imposible encontrar clasificaciones tan abarcadoras. Cualquier clasificación por la que se opte puede implicar, superposiciones, exclusiones, solapamientos, entre otros.

Pero sí consideramos funcional y pertinente tener como referencia algunas clasificaciones que han realizado distintos autores, como asimismo el abstraer criterios que orienten la construcción de clasificaciones propias, o al menos la selección de las mismas para ser utilizadas en situaciones determinadas, fundamentalmente vinculadas con la elaboración y desarrollo del currículum. En la revisión de propuestas de distintos autores que se ha realizado, se advierten en principio, dos grandes criterios de categorización, como asimismo propuestas que los combinan a ambos: algunos se centran en modalidades de razonamiento de carácter general y otros en cambio, ponen el acento en el desarrollo de procesos cognitivos específicos.

En virtud de lo anteriormente explicitado, se destacan como interesantes – y aquí se incluyen- dos clasificaciones de las que Valls (1995: 87 y 89) cita sobre el tema: la de De Corte y la de Monereo; además se incluye la clasificación elaborada por Valls. Entendemos que las tres, a pesar de que responden a criterios clasificatorios diferentes, no son excluyentes entre sí, lo que les da una potencialidad abarcadora de amplio espectro, mediante la combinación de tales criterios.

El primero de los criterios formulados por Valls, contempla dos tipos de procedimientos: **simples** y **complejos**, atendiendo al número de operaciones requeridas para constituirlo completamente, a fin de resolver las tareas.

El segundo criterio trata de cubrir dos tipos de procedimiento; por una parte aquellos en los que la actuación del sujeto se ve condicionada por las características del instrumento sobre el cual o con el cual se opera, por sus características restrictivas.; en ese caso, la secuencia de operaciones es bastante fija, con pocas opciones en



cuanto a su selección. Se hallan dentro de esta categoría lo que suele reconocerse como **destrezas motrices**, las que dependen en una buena medida de la naturaleza y características del medio que se utiliza, el que impone en gran medida las condiciones objetivas de la tarea. Entrarían mayormente dentro de esta categoría los procedimientos que requieren actividad motriz evidente.

En el caso alternativo, se hallan los procedimientos en los que las orientaciones para la acción son más **abiertas o libres**, con lo cual se da la posibilidad de elegir y decidir sobre las operaciones constitutivas del procedimiento; en ese caso es el sistema cognitivo, mediante sus representaciones, el que va definiendo una actuación. Se destaca en este grupo de procedimientos el componente cognitivo de los mismos.

Cabe aclarar que los dos tipos de procedimientos descritos dentro del segundo criterio planteado por Valls, no se excluyen mutuamente, sino que podría decirse que constituyen dos caras de un mismo fenómeno. Consecuentemente, es un criterio a tener en cuenta en la escolaridad, para tomar decisiones reflexivas sobre el lugar que a cada uno debe asignársele en la formación integral del alumno. **En el marco de la presente investigación emerge esta preocupación al considerar el aprendizaje en dominios específicos, presentes en el proceso de desarrollo curricular en los diferentes niveles de especificación, en los que los sujetos determinan el curriculum. A este respecto, resulta muy caro a la escuela, el interés por incentivar el desarrollo de estrategias superiores de pensamiento, de aprender a pensar.**

El tercer criterio planteado por Valls hace referencia a los procedimientos **algorítmicos** y a los **heurísticos**. Estas categorías surgen de la naturaleza de la regla que sustenta el procedimiento. Estaremos frente a un procedimiento algorítmico, si la regla resulta analítica y exhaustiva, en su prescripción, donde se han previsto todos pasos cruciales posibles, antes de seleccionar las operaciones a realizar, por lo cual la secuencia de actuación resulta totalmente determinada y rigurosamente definida; de este tipo de procedimientos se esperan iguales resultados. No hay lugar en este tipo de procedimientos para experiencias o conocimientos que por su cantidad o calidad, constituyan particularidades subjetivas.

Por el contrario, una fórmula no algorítmica será la que determine en escasa medida una secuencia para llegar a la meta. En consecuencia, no garantiza la solución, pero sí las posibilidades del sujeto de desarrollar creativamente sus potencialidades. Es frecuente encontrar en la literatura específica la identificación de este tipo de procedimientos, con las estrategias cognitivas.



- **El cuarto criterio de Valls está vinculado a las características de las tareas escolares en función del dominio específico al que pertenezcan. En este sentido, si seguimos el concepto de Gimeno (1988) acerca de las tareas escolares consideradas en el sentido de la práctica, resultaría pertinente definir procedimientos particulares para cada uno de los dominios de conocimiento que son objeto de enseñanza. En estos casos, la naturaleza de las metas esperables en cada uno de ellos, da paso a la naturaleza de los procedimientos que se seleccionen. Es en este punto donde encuentra el curriculum de Educ Inicial su fundamento respecto de los procedimientos seleccionados. Por ejemplo en relación con el dominio específico del lenguaje el DCP propone:**
  - identificación de los momentos de una situación comunicativa
  - Utilización de formulas de cortesía interpretación de los signos no verbales como interlocutor
  - Procesamiento de la información
  - Interpretación de la intención del hablante
  - Retener mensajes orales simples
  - Búsqueda de información
  - Selección de textos
  - Uso de convenciones básicas de escrituras

A partir del análisis de algunas clasificaciones aplicables a los procedimientos en general, parece pertinente incluir en el presente trabajo la clasificación planteada por *Laura Fumagalli* planteadas como específicas a las Ciencias Naturales pero que a los efectos prácticos del desarrollo de procedimientos a edades tempranas, tiene su justificación:



### **FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y EXPLICACIONES PROVISORIAS**

*Observar y utilizar la observación para hacer registros, para comparar, para extrapolar el análisis de los cambios observados, comparar ideas científicas a partir de textos, etc, discutir el impacto de los trabajos científicos, recuperar información.*

### **SELECCIÓN, RECOLECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN**

*Elaboración de cuadros simples, gráficos, esquemas, registro y organización de la información.*

### **INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

*Elaborar conclusiones, contrastar conclusiones con modelos o teorías.*

### **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

*Enunciar problemas, señalar variables, seleccionar una muestra.*

### **COMUNICACIÓN**

*Elaborar distintos tipos de comunicación: paneles, murales, informes, empleo de gráficas, de tablas.*

*Manejo y comprensión de un vocabulario de específico de las Ciencias Naturales.*

A LOS EFECTOS DE PODER ESTABLECER UN ANÁLISIS DESDE LOS RELATOS QUE PRODUCEN LOS ENTREVISTADOS CUANDO EXPLICAN QUÉ ES LA OBSERVACIÓN O LA COMPARACIÓN, ETC: INCLUIAMOS ESTA PRECISIÓN RELATIVA AL DESARROLLO DE LAS OPERACIONES BÁSICAS DE PENSAMIENTO O PROCESOS COGNITIVOS ELEMENTALES QUE LOS SUJETOS PONEN EN JUEGO AL APRENDER:

#### **OPERACIONES DEL PENSAMIENTO**

##### **OBSERVACIÓN**

**Definición:** observar es percibir metódicamente lo que nos rodea utilizando todos nuestros sentidos: vista, oído, olfato, tacto, gusto a partir de nuestras experiencias anteriores.



### **Procedimientos implicados :**

- Fijar la atención en un objeto o situación interior o exterior a nosotros mismos.
- Pensar cuidadosamente en sus características una por una.
- Describir usando las características.

### **Reglas**

- ¿Cuándo observar?  
Cuando quiero saber cómo es, o que hace algo o alguien.
- ¿Cómo empezar?  
Preguntándome según los casos: ¿qué es?, ¿qué tiene?, ¿qué hace?, ¿cómo funciona?, ¿para qué sirve?.
- ¿Qué hacer si no logro describir?
- Volver a hacerme las preguntas y pensar hasta encontrar alguna respuesta.
- Si no conozco alguna palabra que quiero decir para expresar lo que observo, pregunto a mi señorita.

### **Conocimiento o criterios previamente necesarios:**

- Componente enciclopédico relacionado con la dificultad presentada.

### **CLASIFICAR**

**Definir:** Agrupar los elementos de un conjunto, a partir de criterios elegidos prioritariamente .  
Ordenar en clases

### **Procedimientos:**

- Escoger una variable en la que los objetos difieran entre sí.
- Identificar diferentes características en la variable elegida.
- Ordenar los objetos en distintas clases a partir de sus características esenciales.

### **Reglas**

- ¿Cuándo usar?  
Para ordenar cosas o procesos que tienen algo en común.
- ¿Cómo empezar?  
Observando los objetos, comparando y estableciendo similitudes y diferencias.
- ¿Qué hacer si no encuentro nada en común?  
Revisar los pasos de la observación y la comparación.  
Si hay algún elemento que no puedo ubicar: revisar las características y variables.

### **Conocimientos o criterios**

- Determinar características particulares.
- Conocer el concepto de variable, característica y clase.

Variable → es un descriptor. (término que abarca) Se usa para resumir y organizar características o datos del objeto.

Características → término descriptor capaz de incluir o datos de modo resumido y organizado.

Clase → Grupo de objetos unidos alrededor de una o más características comunes y permanentes.

Ej: Si digo que una manzana es más roja que otra, estoy clasificando y para esto aplico la variable: color.

### **COMPARAR**

#### **Definición:**

Observar, buscar diferencias y similitudes. Buscar interrelación entre objetos, procesos, palabras sucesos.

#### **Procedimiento:**

- Observar característica por característica.
- Abstracta y retener mentalmente la abstracción.
- Determinar variables que posibiliten la comparación
- Especificar semejanzas o diferencias entre las características que pertenecen a una misma variable.

#### **Regla:**

- ¿Cuándo usar?  
Cuando necesito establecer semejanzas o diferencias.
- ¿Cómo empezar?



Se comienza observando las características de lo que se comparará y buscando variables.

- ¿Qué hacer si no estoy seguro de haber comparado bien?

Hacer un listado de las variables a tener en cuenta. Ejemplo: altura, color tamaño.

Descubrir las características que corresponden a altura : bajo – alto – mediano.

### **Conocimientos previos ( criterios):**

- Saber que es una variable.
- Señalar características.
- Observar característica por característica.
- Identificar variables a las que las características pertenecen; ej: alto – bajo. Variable altura.
- Establecer diferencias o semejanzas.

Semejanza → característica compartida por todos los elementos.

Diferencia → las que permiten distinguir los elementos.

Reconocer que la semejanza es relativa, es decir que depende de la característica de las cosas con las que se compara.

### **SECUENCIAR**

#### **Definición:**

Establecer series o sucesiones alternas, cíclicas o progresivas de objetos, hechos o situaciones.

Es una habilidad para reconocer los entes a pesar de los cambios, además de comprender y proyectar un cambio.

#### **Procedimientos**

- Reconocer cambios
- Establecer secuencias en relación a variables específicas.
- Distinguir variables ordenables y no ordenables.

#### **Reglas**

¿Cuándo se usa?

Cuando se organizan elementos, hechos, sucesos..., en series.

¿Cómo empezar?

- Observar detenidamente los cambios en hechos sucesos...

- Determinar si el cambio es progresivo, alterno o cíclico.

- Distinguir variables ordenables y no ordenables.

¿Qué hacer si no logro secuenciar?

Revisar los pasos de la observación y la comparación.

Si hay algún elemento que no puedo ubicar: revisar los cambios: progresivos, alternos o cíclicos.

Conocimiento previo requerido para la secuenciación:

- Reconocer cambios progresivos, alternos, o cíclicos.

### **CLASIFICAR JERÁRQUICAMENTE**

#### **Definición**

Clasificar jerárquica es la inclusión de una clase en otras clases. Las jerarquías permiten una definición más precisas de las semejanzas y diferencias; es una herramienta de uso constante para la descripción analítica, organización e investigación.

#### **Reglas**

¿Cuándo usar?

- Se usa para organizar o relacionar clasificaciones múltiples entre sí.

- Para identificar las múltiples variables a utilizar en la clasificación de un conjunto de objetos.

- Para identificar las clases y objetos específicos que se determinan considerando un conjunto de valores en diferentes variables de clasificación.

- Para interpretar descripciones de objetos de acuerdo a las posiciones de los objetos en una jerarquía.

#### **Conocimientos previos (Criterios)**

Habilidad para observar, clasificar, comparar, secuenciar.

### **Razonar**





## RAZONAR ANALÍTICAMENTE

**DEFINICIÓN:** el análisis es la operación por la cual, el pensamiento separa un todo en sus partes. Razonar analíticamente consiste en derivar a casos particulares las implicaciones contenidas en afirmaciones de tipo general. Muchas de las cosas que conocemos no las hemos aprendido directamente, sino que las hemos deducido de otras cosas que sabemos. Por ej .sabemos que el lago Nahuel Huapi contiene agua, no necesariamente porque hayamos estado ahí, sino por que sabemos que todos los lagos ,por definición contienen agua.

### PROCEDIMIENTOS:

#### REGLAS:

##### ¿Para qué se usa?

El razonamiento deductivo se aplica por ejemplo en la **resolución de situaciones problemáticas**, en la **interpretación** de gráficos, ... .

### CONOCIMIENTOS PREVIOS (CRITERIOS):

Habilidad para observar, clasificar, comparar, secuenciar, clasificar jerárquicamente...

## RAZONAMIENTO SINTÉTICO

**DEFINICIÓN:** La síntesis es la operación por la cual el pensamiento compone, unifica las partes de un todo.

El razonamiento inductivo parte de la observación y análisis de datos y fenómenos para llegar a una conclusión general .Es decir, comienza desde lo particular y llega a lo general. Para pensar de esta forma **se requiere observar y analizar** los fenómenos o datos y descubrir las relaciones para inferir leyes o conclusiones, por lo tanto implica ir más allá de la información parcial recibida .Este proceso de razonamiento es esencial para la ciencia.

### PROCEDIMIENTOS:

Observación.

Experimentación.

Comparación.

Abstracción.

Generalización.

#### REGLAS:

### CONOCIMIENTOS PREVIOS (Criterios):

Habilidad para observar, clasificar, comparar, secuenciar.



## **4- MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**



“... El problema de la investigación en Ciencias Sociales en general y en Educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento: los fenómenos sociales, los fenómenos educativos. El carácter subjetivo y complejo de éstos requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza...”<sup>6</sup>

Coincidentemente con este pensamiento de Pérez Gómez, entendemos que la investigación educativa requiere de un modelo metodológico de investigación que contemple las peculiaridades de los fenómenos objeto de estudio.

El proceso reflexivo posibilitará transparentar las anticipaciones de sentido y construir los nuevos significados. En cuanto a las técnicas, será la observación la técnica privilegiada y como instrumento las notas de campo. El entrar al campo para el equipo de investigación fue todo un desafío. Ya que requería profundizar los esquemas conceptuales y de acción.

Siguiendo la metáfora de Claxton (1984), el mapa (la teoría) no hace al territorio (la realidad, la práctica), pero ayuda a caminar por él, ayuda a no perderse, a situarse en el punto elegido y a trazar el itinerario deseado. A su vez, el recorrido por el territorio (la práctica) nos hace comprender de manera más significativa los símbolos topográficos, cobran un sentido pleno las diferentes señales que aparecen en el mapa (la teoría), y éste se va completando y haciendo progresivamente más complejo. En este sentido se trabajó en el territorio leyendo desde los supuestos pero buscando simultáneamente explicaciones..

Toda investigación se realiza desde una matriz conceptual que sirve de apoyatura epistemológica, un paradigma, que define las características del objeto de estudio, los tipos de problemas y su tratamiento (estrategias de investigación). En tal sentido, existe una relación dialéctica entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio.

En la investigación de corte cualitativo, los procedimientos de investigación tienen que ser de tal naturaleza que permitan indagar la producción e intercambio de significados. Razón por la que, los indicadores externos y observables de los acontecimientos estudiados, no son tratados como unidades uniformes susceptibles de suma y resta. Por lo contrario, se utilizan procedimientos que permitan llegar a comprender el significado de tales indicadores situándolos en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que los condiciona.

#### 4.1. Enfoque de la Investigación

*Al decir de María teresa Sirvent Sirvent (1997)<sup>7</sup> La dimensión de la estrategia general,*

---

<sup>6</sup> Pérez Gómez, Ángel (2000): “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos

<sup>7</sup> Citada en Souza Minayo, María C. (2003): Investigación Social. Teoría, método y creatividad. Buenos Aires, Argentina. Lugar editorial. Pág. 21



tiene como finalidad decidir el cómo se va a investigar, es decir cuáles van a ser las estrategias metodológicas más apropiadas para llegar a dar respuesta al problema planteado’.

Con posicionamiento en el paradigma interpretativo, se optó por una metodología cualitativa – participante activa, sin constituirse en investigación acción como metodología específica. Las decisiones que se tomaron en esta instancia son las referidas a: selección del tipo de diseño y del **enfoque de investigación que se iba a utilizar**.

Al **optar por una investigación cualitativa** debemos profundizar en sus características con el objeto de ejercerla. Taylor y Bodgan<sup>5</sup> plantean como rasgos propios de la investigación cualitativa los siguientes:

Es inductiva, prefiere metodológicamente el descubrimiento antes que la comprobación o la verificación.

Es holística, los sujetos de investigación son estudiados en su contexto desde una perspectiva de totalidad e integralidad.

Es interactiva y reflexiva, el investigador tiene presente los efectos que la situación de investigación y de él mismo como investigador pueden tener sobre las personas.

Es naturalista, el investigador trata de comprender a sus objetos de estudio dentro del ambiente natural en el que se desarrollan cotidianamente.

No se imponen visiones previas, se intenta suspender temporalmente las propias creencias, presupuestos y perspectivas.

Es abierta, para el investigador no existe una opinión más valiosa que otra, todas son igualmente importantes. Todos los escenarios y personas son factibles de ser investigados.

Es humanista, se busca lo particular, las percepciones, concepciones y experiencias personales de los participantes.

Es rigurosa, los investigadores cualitativos buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por la vía de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentidos compartidos).

En esta misma línea teórica, Rut Vieytes<sup>8</sup> (2004) sostiene que:

**“... el planteo que caracteriza a la investigación cualitativa es su intención de entender los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de los propios sujetos que los producen y experimentan. El investigador se pregunta qué piensa realmente la gente sobre esta situación concreta, cómo vive o experimenta un cambio en sus hábitos y costumbres, cómo se siente ante los hechos de su entorno, cuáles son las imágenes que subyacen a sus elecciones y qué temores o expectativas le generan las transformaciones en su realidad cotidiana...”**

Tal como señaláramos antes, la investigación cualitativa busca la perspectiva del actor e **intenta desnudar las redes de significados y significaciones que los sujetos entablan en las relaciones sociales**. Se trata de entender el “mundo” del otro. Se parte de que los significados no son fijos sino que son profundamente cambiantes, siendo uno de los motivos principales de esa dinámica el contexto.

## **Los participantes de la investigación en la investigación cualitativa: selección y rol**

Siempre el objetivo de un estudio cualitativo es aprehender en toda su riqueza la perspectiva de los actores. Lo que se busca es captar en profundidad sus vivencias, sentimientos y razones.

**La selección de los sujetos participantes de la investigación es siempre de carácter intencional. Es decir que los sujetos son elegidos de acuerdo con los propósitos de la investigación, sin obedecer a reglas fijas ni especificadas de antemano. ( En este sentido al integrar al equipo docentes que inician su proceso investigativo, se dan situaciones particulares que perjudican la permanencia y estabilidad del equipo / los miembros constantes se sobrecargan y deben mediar nuevamente el proceso con los nuevos integrantes.)**

Metodológicamente, la muestra puede ser constituida siguiendo los pasos del muestreo opinático, teórico, caso típico, caso extremo, bola de nieve, por cuotas o accidental o al decir de M. Teresa Sirvent caso reputado- La selección realizada se hizo teniendo en cuenta casos reputados y durante el proceso se incorporaron instituciones seleccionadas con un criterio accidental.

### **MUESTRA:**

#### **Jardines de Infantes de**

**Capital:** 3 salas (dos de 4 años y una de 5 años) turno mañana.

**Godoy Cruz:** 2 salas (4 y 5 años) turno tarde.

**Las Heras:** 3 salas ( 1 de 3 años y 2 de 5 años) turno mañana.

**Guaymallén:** 3 salas (una de 4 y 2 de 5 años) turno mañana y tarde.

**SEOS:** 3 salas ( 3 y 4 años) turno mañana y tarde.

**Junín:** 1 sala de 4 años

**Rivadavia:** 1 sala de 5 años

**Los participantes, en interacción con el investigador, cumplen el rol de informantes o colaboradores de la investigación. La relación que se establece entre investigador e investigados es de interrelación y afectación mutua.**

### **Las técnicas de recolección de datos.<sup>9</sup>**

Cabe señalar que en la investigación cualitativa el principal instrumento de recolección de datos es el investigador. **Las técnicas usadas con mayor frecuencia en la investigación educativa de corte cualitativo son las entrevistas en profundidad y la observación no estructurada. Además en función del objeto se trabaja sobre el análisis documental de las formas objetivas del curriculum de Nivel Inicial.**

“ Las entrevistas cualitativas tienen como característica principal el ser flexibles y dinámicas, de tipo conversación narrativa entre entrevistador y entrevistado en sucesivos encuentros.

Se intenta acceder a la información desde la perspectiva del actor, esto es a partir de una pseudo informalidad.

El objetivo central es captar los significados, las perspectivas, definiciones y el modo en que los participantes experimentan y describen su mundo. La información que se obtiene es contextualizada y holística.

---

<sup>9</sup> Rut Vieytes (2004)

Del documento de cátedra de Jaquelina Edith Noriega – Univ Nacional de San Luis.



En general en educación se utilizan mayormente entrevistas individuales que tienen como objetivo principal comprender la perspectiva de los sujetos.”<sup>10</sup>

En este sentido se trabajó con el equipo en varias instancias para elaborar una guía de la entrevista, que no se a gota en las preguntas y que en el diálogo con el entrevistado tuvo la intencionalidad de identificar también los procedimientos que se trabajan a partir de ejemplos – **Ver ANEXO II**

La técnica de observación, se asienta sobre la base de lo percibido por los propios sujetos de investigación. Es un estudio de acontecimientos que suceden en su estado natural o espontáneamente, es decir, acontecimientos que están presentes en el campo perceptivo actual, y que pueden referirse a hechos pasados o presentes. Las observaciones suelen complementarse con notas de campo.

Otra fuente de recolección de datos muy usada es el análisis documental, los documentos escritos son analizados mediante la técnica de análisis de contenido, y también pueden realizarse desde una perspectiva hermenéutica. El uso de distintas técnicas de recolección empírica incorpora la posibilidad de triangulación.

### **El análisis de datos**

Sostener la investigación educativa desde una perspectiva cualitativa, en el nivel ontológico exige asumir que la realidad es múltiple, dinámica y global, y que se construye a través de procesos de interacción. Tendrá como correlato epistemológico la preferencia por la vía inductiva en la generación de conocimiento. El investigador tendrá en cuenta el carácter emergente del diseño, el cual será reelaborado constantemente a lo largo de todo el proceso.

Por otra parte, se deberá mantener una relación interactiva con la realidad investigada, construyéndola al tiempo que se van extrayendo de ella nuevos elementos y para incorporar al diseño de la investigación.

El análisis es recursivo porque hay una primera mirada, donde se ordenan y reelaboran los datos y, una segunda mirada para dar un nuevo ordenamiento, una nueva reelaboración. En otras palabras, el análisis de los datos comienza con la primera recolección y progresa continuamente en el transcurso de toda la investigación, en una interacción permanente entre observación e interpretación, datos recogidos y análisis.

Según Rodríguez Gómez y otros (1996) el análisis de los datos consta de 3 momentos. El primer momento es el denominado de **análisis preliminar**, donde el trabajo es predominantemente descriptivo. Se comienza a generar significados desde de los datos, recurriendo a los conceptos sensibilizadores. El segundo momento es la **instancia de codificación**, la operación más concreta en el sentido manipulativo

---

<sup>10</sup> Del documento de cátedra de Jaquelina Edith Noriega – Univ Nacional de San Luis.

mediante el cual el investigador asigna a cada segmento del texto analizado un indicativo o código propio de la categoría en la que lo considera incluido.

## PROCESAMIENTO DE LAS ENTREVISTAS A LOS DOCENTES

CATEGORÍAS : CURRIUCLUM - RELACIÓN CON LOS PADRES EN LA DEFINICIAÓN DE QUÉ ENSEÑAR

CATEGORÍAS TEÓRICAS	DESDE LOS ENTREVISTADOS
<p>CURRICULUM:</p> <p>Señala Bolívar que las hipótesis clásicas en la teoría curricular plantean inicialmente dos alternativas: <b>la hipótesis de aplicación</b>, o de <b>la eficacia absoluta de la lógica de la prescripción y la de disolución</b>, que supone que lo que sucede en el aula es lo que en realidad constituye el curriculum, con lo cual el curriculum prescripto carece de eficacia frente a las lógicas de cada nivel.</p> <p>En ese marco, Terigi (1999) plantea una alternativa a las hipótesis anteriores, la cual sostiene que los procesos curriculares son procesos de especificación, donde el curriculum prescripto si bien tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos otros niveles de escala, es a su vez</p>	<p>_ A los NAP nunca los hemos analizado, por lo menos yo no recuerdo. A los DCP, si, son los que estamos dando. Pero, no los consulto para planificar. En realidad, trabajé muchísimo con las separatas y con la capacitación que brindo el Jardín Mercedes durante 3 meses más o menos, con los aportes de la Ley Federal, hace algunos años atrás y que me sirvieron muchísimo, desde todas las áreas.</p> <p>_Selecciono lo que tengo que enseñar del Documento Curricular Provincial (DCP) para la sala de 4 años- y sigue diciendo igual que todas porque todas nos guiamos por los mismo DCP, así me dijo la directora que todas enseñamos el mismo curriculum-</p>

<sup>11</sup> Ministerio de Educación – Ciencia y Tecnología - (2007) Presidencia de la Nación - CFE - Consejo Federal de Educación. Bs. As.



objeto de una serie de transformaciones que contribuyen a redefinirlo, como consecuencia de las fuerzas operantes en los niveles específicos. Los recortes de escala en los que el curriculum se especifica pueden reconocerse por las objetivaciones que producen. Esta alternativa, a la que Flavia Terigi le da el carácter de hipótesis de especificación, se complementa con tres supuestos: a) los diversos ámbitos de un mismo nivel de escala no son idénticos; b) estos ámbitos no son homogéneos internamente y c) los procesos curriculares son procesos históricos.

“...La mejora de la práctica implica tomar partido por un marco curricular que sirva de instrumento emancipatorio que sirva para sentar las bases de una acción más autónoma

Y para esto, la teoría ha de servir de instrumento de análisis de la práctica, en primer lugar y apoyar la reflexión crítica que de conciencia de cómo las condiciones presentes llevan a la falta de autonomía”...Gimeno Sacristán\*1

Elena Martín Ortega\*2 destaca que el Proyecto Curricular y su construcción implican un proceso de toma de decisiones por el cual un equipo docente establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

Estos acuerdos se refieren a aquellas decisiones que, siendo imprescindibles para planificar, las prácticas docentes nos son tomadas en cuenta por la administración.

Uno de los principales objetivos que se persiguen con la elaboración del Proyecto Curricular es la consolidación de los equipos docentes.

\*1”Comprender y transformar la enseñanza” GIMENO SACRISTÁN, PEREZ GOMEZ

\*

EN EL CURRÍCULO APARECE LA PREOCUPACIÓN POR EL SUJETO QUE APRENDE YA QUE UNA DE LAS FUENTES ES LA PSICOLÓGICA Y ES LA QUE PERMITE LA CONSTRUCCIÓN

\_ 21 años en sala de 5 -No han cambiado mucho. Aplico lo que aprendí y agrego lo que la experiencia que fui teniendo con los años, que me ayudaron a enriquecer mi tarea y cumplir con los contenidos.

Los contenidos que se mantienen son: los de esquema corporal- colores- formas- tamaños- ubicación y relación espacial- cuantificadores todos, algunos, ninguno.

Los que se han complejizado y cambiado, ya que antes no se daban, cuando me recibí son: los de número: aspecto cardinal y numeral. Y relacionar las letras con sus referentes.

Los niños han cambiado. Sus intereses son diferentes, sus estímulos, sus conductas, ahora se ven mucho más hiperactivos, te plantean cosas, te preguntan sobre todo, te desafían, tienen reacciones muy distintas a la de antes. Antes eran más tranquilos por lo general, se te quedaban mirando, más introvertidos.

\_ Las prácticas de enseñanza han cambiado a medida que cambian los gobiernos educativos. Pero mis prácticas sólo las amoldé a las nuevas propuestas. En la sala se adecua a los distintos modelos políticos y sus bajadas. Pero la esencia y las estrategias no se pierden. Los niños no han cambiado

- Un día de clase, en sala de 3, 4 y/o 5 años brindará estrategias didácticas para los siguientes momentos:

- Entrada.
- Saludo a la Bandera.
- Higiene de manos.
- Merienda.





CURRICULAR DESDE EL SUJETO-

- Higiene de dientes.
- Conversación.
- Trabajo en talleres.
- Juegos en el patio.
- Momento de reflexión.

- NECESITAMOS QUE NOS cuente cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años -Del Documento Curricular Provincial (DCP) -

Ya que es docente de sala de 4 años, nos podría decir qué aprendieron los niños de la sala de 3 en su institución : hábitos y ya no lloran- Compartimos algunas actividades cuando estamos en el patio. Pero ellos todavía no saben jugar

Si es maestra de sala de 5 nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4-

La mayoría sabe escribir y/o copiar el nombre, los colores, las formas geométricas, algunas letras, especialmente las de su nombre y la etapa del dibujo es el monigote. Pero no todos así que repetimos muchas cosas en la sala de 5.

- la sala de 5 es diferente porque antes era...., tenía números, no tenía letras. Si bien no estamos alfabetizando, pero hacemos una aproximación a la lecto escritura y a los números, entonces es lógico que el cambio es rotundo para el niño, y no todos los niños están predispuestos a ese cambio, porque yo veo niños que a lo mejor están muy estimulados, que vienen, que sí realmente vos les das números, les das letras, que nosotros no le damos el número como una cosa teórica, sino que lo hacemos en la misma práctica el aprendizaje del número, pero... me da la sensación que es como que están apretados muchos niños, porque no todos están estimulados como para aprender números, no todos llegan agarrando su lápiz, sabiendo escribir, no todos llegan con un esquema corporal, no todos llegan así preparados como para....para un número, una letra. A veces hasta el mismo grafismo de su nombre les cuesta....

-Sí, ahora tenemos reuniones y bueno, ....y ahí vamos viendo todo lo que necesitamos, lo que van poniendo y yo en realidad, todavía no hemos terminado, o sea , yo no he terminado de ver todo en realidad, de todo entero del PEI me entendés, por eso te digo... nosotros , llegás el...un día, imaginate, las otras están todo una etapa de febrero elaborando las cosas y vos llegás en un día y te dan todo y quedás así. Los niños, la adaptación, todo.....no sabés cómo quedás.... PARA ESO SIRVE

NIVEL INICIAL  
NAP - SERIE CUADERNOS PARA EL AULA<sup>11</sup>  
VOLUMEN 2

**Juego**

El jardín de infantes es un lugar privilegiado para dar lugar al derecho inalienable de nuestros niños a jugar. Se busca no solo respetarlo sino también promoverlo a partir del despliegue de muchas y



variadas oportunidades de juego en diferentes formatos (juego dramático, juego de construcciones, juegos tradicionales, reglados o con convenciones). Esto les permite a los niños comprender mejor el mundo en el que participan, del cual son parte. Además, un niño siempre está rodeado de otros niños, por ello, tiene la oportunidad de interactuar con sus pares y con la docente. En esta interacción cada niño puede participar en el aprendizaje de los otros, favoreciendo el proceso de socialización escolar, se enriquecen los vínculos, las relaciones interpersonales y el conocimiento. Pág. 18

.. actividades variadas que permitan la exploración, el juego, la observación, la interacción entre los niños, la comunicación, la resolución de problemas: “se presentará en forma jugada permitiendo la libre exploración en el entorno, con los objetos, con los demás, y la búsqueda de respuestas variadas y originales” (Currículum Nacional para NI de Guatemala 2001)

Lo lúdico es esencial en el maternal.

Las categorías que deben construirse a partir del desarrollo sistemático de los procedimientos vinculados al mundo animal son complejas, pero se logran si se trabajan los procedimentales señalados en el DCP (vinculándolos a las operaciones elementales – observar-comparar-clasificar...☺

- Exploración activa y sistemática.
- Formulación de preguntas y anticipaciones de respuestas.
- Observación, selección y registro de la información.
- Interpretación de la información a través del establecimiento de relaciones de semejanza y

\_el machete...

\_La guía, me entendés entonces ,es como que ...lo voy llevando yo de a poquito. ¿Me entendés? .Y ahora yo ya estoy trabajando con las letras .Les he puesto el nombre de de todos los chicos en las letras y a su vez todas las partes de abajo ,por ejemplo Nicolás. Yo les he hecho hacer a las madres unos cuadraditos con la N nido .....con n naranja ...¿entonces ellos qué van haciendo ,reconocer bien esto ,ya lo escriben ,cierto ,a partir de su nombre que identifiquen .Entonces yo trabajo con esta parte ,con esta, con esta ,con esta .Ellos saben que nido es de la N ,que naranja es de la N ,que iglú y toda esa historia ...

- D- el discurso que dice la transformación educativa y la realidad que nos toca vivir - son cosas diferentes- **Sí el juego es esencial ....**

Lo que pasa es que a veces se hace un poquito contradictorio, porque... o sea, es como muy, a veces muy ideal, nosotros queremos algo para los chicos pero no se logra, porque... el otro día estaba hablando con una colega y le decía que...en realidad el rol docente se ha modificado tanto de un tiempo a esta parte.....terminamos siendo psicólogos, médicos, sociólogos y la parte pedagógica se tiene dejada de lado, entonces a veces nos corren los tiempos, nos corre la realidad que es difícil, a veces afrontando en donde te toque trabajar, entonces muchas veces los que luchan ha costa de todo eso, para poder llegar al ideal de alumno que uno quiere, me entendés .....?

- SI , hay un tiempo de juego, porque sino no entienden qué es jugar y qué es aprender..

- Las planificaciones tendrían que ser diferentes, pero muchas jardines maternales han ocupado el lugar del jardín de 5 y han llenado a los niños de actividades sin tener en cuenta realmente sus intereses.

- Este año cuando trabajamos con el día del animal los pudimos llevar a la granja, estuvo muy bueno ... no siempre podemos ir porque sale muy caro transporte y la entrada, ... con respecto a lo que aprendieron te digo que ya saben los nombres de los animales y los identifican.- los otros días jugamos con los sonidos onomatopéyicos .. y sí dibujamos al día siguiente porque es una forma de expresión y de que los padres cuando reciban la carpeta se acuerden de todo lo que hicimos. Ves los trabajitos... Sí



<p>diferencia y de la relaciones causales simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación de la información analizada utilizando diversos registros.</li> <li>• Análisis y resolución de problemas.</li> </ul>	<p>ellos observan y dibujan -</p>
<p>LOS PADRES Y EL CURRÍCULUM</p> <p><b>Son muchos los autores que abogan por una adecuada intervención educativa en estas edades como el camino más eficaz para prevenir problemas del desarrollo</b> (Aranda,1996; Evans,1987; Lichtenstein e Ireton,1984; etc.).</p> <p>Desde la perspectiva curricular se pretende el ejercicio de la docencia por parte de un profesional que entienda el curriculum como constructo social con un papel es central en el diseño y desarrollo curricular por parte de todos los actores .</p> <p>El contexto social cambia y el Sistema Educativo deberá responder rápidamente a ello, la comprensión del</p>	<p>Los padres esperan que nosotras enseñemos lo que ellos no lograron- te dicen ¡ hay espero que aprenda a lavarse los dientes porque en casa no lo puedo lograr¡- espero que me lo ponga en línea ya le he dicho que acá se viene a estudiar¡ - sala de 4 años-</p> <p>-También esperan que sus hijos aprendan, sean buenos compañeros – porque están en la etapa en que se pegan mucho- entonces vos tenés que poner límites -y esperan que la maestra sea dedicada, este pendiente de todo y los cuide .</p> <p>Generalmente, viene la mamá, excepcionalmente la pareja.</p> <p>Si trabajo con los padres-Realizo reuniones informativas (forma de trabajo – puntualidad – organización de los cumpleaños y situaciones particulares).Los invito a festejar los cumpleaños 2 veces en el año. Antes realizaba más actividades junto a los padres. Pero ahora no, por que cada día manifiestan y reclaman por cualquier cosa. Discuten todo. Sobre todo cuando al niño le pasa algo, los docentes somos los peores enemigos, ante cualquier situación, demandan o amenazan con realizar denuncias. Ya sea por un raspón, o algo mínimo que no les gustó. Desde la cas pueden venir sin comer, la ropa sucia o caerse y lastimarse... pero en el jardín, que no le pase nada, porque sino te demandan. En estos últimos años, me resulta mucho mejor, tenerlos lejos. Me tira abajo esa actitud de muchos padres y</p>



docente de los procesos sociales , su impacto en el alumno dependerá en gran medida de su formación profesional continua.	me decepciona. Una les brindar lo mejor y trata de estar en todo...pero no es valorada, ante la mínima desconfianza del padre, sos la peor. Es muy triste.
---	--

En el tercer momento, se trata de ir descubriendo la cadena lógica de evidencias que establecen una cadena de factores, para ir dando de a poco una explicación al suceso que se intenta comprender. Este es un proceso de juntar trozos de datos, de hacer lo invisible obvio, de reconocer los significados desde lo insignificante, de ligar lógicamente hechos aparentemente desconectados, de ajustar categorías unas con otras.

Más allá del método que se utilice para el análisis de datos, lo común es que al adoptar una lógica cualitativa, es interpretativo y hermenéutico y los datos son tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones en las respuestas.

Cabe destacar que la recolección y análisis de los datos en la lógica cualitativa de investigación es un complejo proceso que se desarrolla de manera paralela. En tal sentido, la teoría y la empiria se entremezclan en una relación dialéctica dando como resultado un proceso en espiral.

En un segundo momento, después de procesar las entrevistas a lo docentes buscamos al DIRECTOR COMO INFORMANTE CLAVE – se aplicaron encuestas ( porque desde un sentido práctico sabíamos que a algunos de esos directores les tendríamos que dejar las preguntas ya que tienen poco tiempo – Se trata de los Directores de las docentes entrevistadas-

A continuación se presenta el procesamiento de la información:

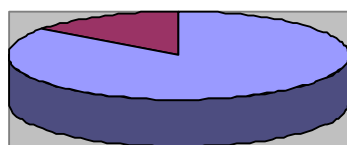
**Teniendo en cuenta las prescripciones curriculares, hicimos una discriminación en función de los niveles de especificación ya presentados en el marco teórico:**

**Nivel Político: CBC – NAP- DCP – RESOL CON INDICADORES PARA LA LIBRETA- ( ANEXO II)**

**Nivel Institucional : PCI**

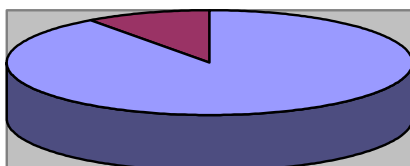
**LOS DOCENTES DICEN DESCONOCER LOS NAP**





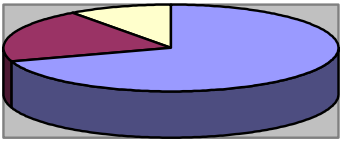
■ desconocen los N.A.P  
■ los conocen y los aplican

**LOS DIRECTORES DICEN QUE TRABAJAN LOS NAP CON LOS DOCENTES**



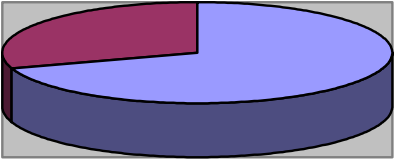
■ trabajan con los N.A.P  
■ no los aplica

**LOS DOCENTES DICEN TRABAJAR CON LAS SIGUIENTES PRESCRIPCIONES CURRICULARES**



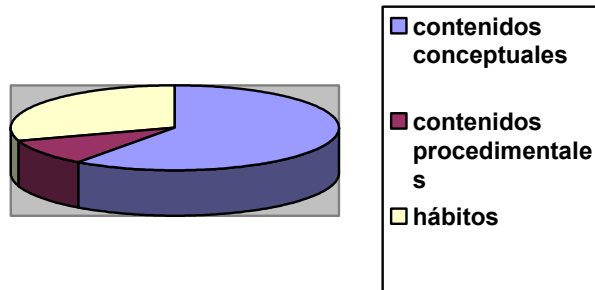
- trabajan con el D.C.P
- trabajan con C.B.C y D.C.P
- tienen en cuenta la libreta

**LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON LOS PADRES**  
- vinculada a las decisiones del qué enseñar-

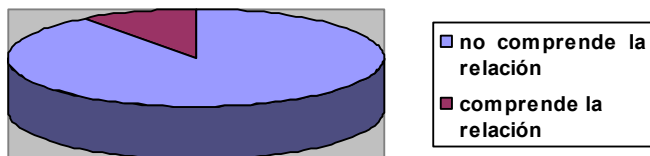


- consideran
- no los consideran

**ENCUANTO A LA DISCRIMINACIÓN REALIZADA RESPECTO A LOS CONTENIDOS - LOS DOCENTES MANIFESTARON EXPLÍCITAMENTE LA SIGUIENTE OPCIÓN :**



**DOCENTES Y DIRECTIVOS EN RELACIÓN A LOS CONTNIDOS PROCEDIMENTALES Y LOS PROCESOS COGNITIVOS**



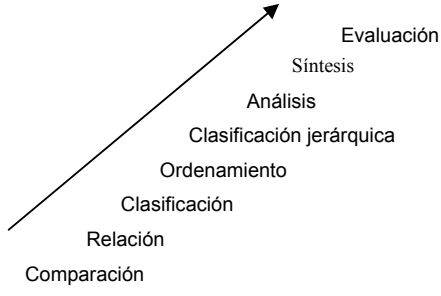
**- ANALIZAR LAS RELACIONES ENTRE PROCEDIMIENTOS Y PROCESOS COGNITIVOS INVOLUCRADOS ESTÁ VINCULADO AL SIGUIENTE PENSAMIENTO**

Enseñar aptitudes mentales en clases extraprogramáticas - clases que no están relacionadas con un contenido temático académico determinado- no ayuda tanto a los alumnos a usar las aptitudes como cuando se integra a la del aprendizaje de una materia. *No se puede pensar a menos que haya algo en qué pensar. (Beyer 1998)*

**No se puede enseñar a pensar sin el qué pensar, veamos los contenidos del DCP y qué requerimientos cognitivos se implican :**





<p>ALGUNOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES EXPLÍCITOS EN EL DCP – NIVEL INICIAL-</p>	<p>PROCESOS COGNITIVOS ELEMENTALES QUE SE PONEN EN JUEGO DURANTE EL DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</p>
<p><b>AREA DE MUSICA</b> Exploración y experimentación sonora de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonidos del entorno</li> <li>• Fuentes sonoras familiares</li> <li>• Rasgos distintivos del sonido en forma lúdica</li> </ul> <p><b>MATEMÁTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar, comparar y clasificar objetos, mediante la resolución de problemas sencillos: organizar datos, elegir, fijar prioridades se pone en juego los procedimientos y actitudes matemáticas</li> </ul> <p><b>CONOCIMIENTO SOCIAL Y DEL AMBIENTE</b> El desarrollo de capacidades como la observación, indagación y registros de los fenómenos naturales, artificiales y sociales del ambiente, se propiciará a partir de los siguientes contenidos procedimentales generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración activa y sistemática.</li> <li>• Formulación de preguntas y anticipaciones de respuestas.</li> <li>• Observación, selección y registro de la información.</li> <li>• Interpretación de la información a través del establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia y de las relaciones causales simples.</li> <li>• Comunicación de la información analizada utilizando diversos registros.</li> <li>• Análisis y resolución de problemas.</li> </ul>	<p><b>PROCESOS ELEMENTALES DE PENSAMIENTO</b></p>  <p>Observación</p> <p>Los procesos de razonamiento son estructuras procedimentales lógicas que permiten construir conocimientos, argumentar y sustentar puntos de vista, demostrar proposiciones, etc.</p> <p><b>PRODUCTOS DEL PENSAMIENTO</b> Mediante la elaboración e integración de procesos y contenidos es posible generar diferentes tipos de productos del pensar tales como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la solución de problemas, la creatividad y la inventiva.</p>

## Del documento de un SUPERVISOR REGIONAL:

- *"En la Sala de 3 años proponemos actividades más complejas, abriendo posibilidades de acción en todos las áreas: naturales, sociales, tecnológica, artística, de expresión corporal y verbal". La práctica de la plástica gráfica no es aceptada en primera instancia-*
- *"En la sala de 2 años, trabajamos con unidades didácticas (recortes de la realidad como mi cuerpo, mi casa, etc.) En estas unidades se tienen en cuenta los contenidos desde las ciencias sociales y naturales, lengua, etc. Las actividades se ven enriquecidas por diversas experiencias directas que incluyen salidas. También trabajamos con actividades especiales como música y expresiones corporales. Con los niños de esta edad, también abordamos las siguientes áreas: psicomotriz (movimientos de las partes de su cuerpo), socioemocional (el vínculo entre los niños y con el docente) y cognitiva (lo relacionado al lenguaje y el dibujo)".*
- *"En la sala de 3 y 4 años, trabajamos con unidades didácticas que se seleccionan en función de las necesidades e intereses del grupo, por ej.: la familia, el barrio, el cuerpo, etc., y a través de ellos, abordamos las distintas áreas de enseñanza: ciencias sociales y naturales, lengua, matemáticas, plástica y educación corporal".*
- *"Acompañamos el aprendizaje de los diferentes conceptos y procedimientos que nos ofrece el mundo, incluyendo la enseñanza de diferentes hábitos: orden, higiene, saludo, etc.*
- *"Juego de asociación teniendo en cuenta el color y la forma: jugamos al veo-veo."*
- *"Como nos comunicamos: elegir entre todos como vamos a jugar: televisión – radio."*

## EN TANTO TRADICIONES PEDAGÓGICAS QUE DAN CUENTA DE LA PREOCUPACIÓN POR LA ENSEÑANZA DE PROCEDIMIENTOS Y PENSAMIENTO :

### FUNDAMENTOS DE UN CURRÍCULO DECROLIANO

Parte importante de la fundamentación decroliana biológico-psicológica se sustenta en caracterizar al niño, y derivar a partir de ello sus bases pedagógicas. Por ejemplo, señala: "el niño debe vivir un hecho, porque solamente entonces este hecho ha penetrado por las vías más activas (las manos, la vista), y también porque ha estado intensamente interesado por él.

La imagen y la palabra no son más que auxiliares útiles si acompañan a la intuición concreta: inútiles y peligrosas si van solas. **Únicamente cuando se tiene la certeza de que el niño posee un gran número de experiencias sensoriales y motrices, cuando ha adquirido personalmente una serie de conocimientos concretos y precisos, es cuando en realidad se puede pasar a la abstracción.**

Como Fundamento Pedagógico, Decroly y sus colaboradores reiteradamente establecen en sus exposiciones que ellos no pretenden, en el plano de las ideas, establecer una teoría pedagógica nueva, porque **se adscriben básicamente a los planteamientos de una Escuela Activa**, y que más bien lo que pretenden es poder aplicar estos postulados, ya sustentados por muchos.



LA ESCUELA INFANTIL DE MEDIADOS DEL SIGLO PASADO  
DESARROLLABA ALGUNOS ELEMENTOS CURRICULARES QUE ESTAN  
HPY PRESENTES Y VIGENTES :

#### ACTIVIDADES y MATERIALES

Llama a un conjunto de actividades que desarrolló a partir de ciertos materiales:

Juegos Educativos, los que se clasifican en:

Juego Visuales-Motores

Juegos Motores y Auditivos Motores.

Juego de Iniciación a la Aritmética.

Juegos que se refieren a la noción de tiempo.

Juegos de iniciación en la lectura.

Juegos de gramática y comprensión del lenguaje.

Otras actividades serían: las de canto, rítmica, las de jardinería, horticultura y cuidado de animales, y las que se derivan de los centros de interés.

#### EVALUACION

Plantea explícitamente criterios de evaluación diagnóstica, en base a antecedentes recogidos y a exámenes físicos y psíquicos.

En relación a la maestra, señala que: "Debe observar pacientemente a los niños y estudiarlos en sus diversas manifestaciones".

---

El entrar al campo significó para el equipo de investigación un desafío al requerir la compatibilización de los marcos teóricos.

Siguiendo la metáfora de Claxton (1984), el mapa (la teoría) no hace al territorio (la realidad, la práctica), pero ayuda a caminar por él, ayuda a no perderse, a situarse en el punto elegido y a trazar el itinerario deseado. A su vez, el recorrido por el territorio (la práctica) nos hace comprender de manera más significativa los símbolos topográficos, cobran un sentido pleno las diferentes señales que aparecen en el mapa (la teoría), y éste se va completando y haciendo progresivamente más complejo. En este sentido trabajaremos tratando de identificar nuestro objeto.

Muchas voces acerca de la buena enseñanza se reflejan en el discurso y se ocultan en la práctica. Esa práctica será revisada desde los procesos de construcción curricular a los efectos de desocultar aquellas cosas que se enseñan en las salas de Jardín de Infantes que sin duda manifiestan la persistencia de las tradiciones y el impacto de las decisiones que van desde la política curricular hasta la sala a nivel de sistema e institución.



Se logra un constructo comprensivo de los “Significados” planteados por los “sujetos” de la investigación producto de una lógica inductiva, dado que nos propusimos indagar, identificar e interpretar acciones sistemáticas en relación al objeto de estudio:

La entrevista y la encuesta, caracterizándolas con las peculiaridades que adoptan en la investigación cualitativa pudieron utilizarse a fin de recoger información específica respecto al tratamiento dado a los contenidos procedimentales en el contexto del Jardín de Infantes..

Posteriormente, las formas de análisis y tratamiento de los datos cualitativos a la luz de las líneas de pensamiento explícitas dan sentido a la investigación y aportes nuevos y necesarios por el tratamiento de la información.



## 5. CONCLUSIONES PARCIALES



**Estas conclusiones están atadas directamente a los objetivos de la presente investigación**

**Objetivos:**

- Generar un espacio de reflexión entre los participantes sobre la función educativa del Nivel Inicial y desde allí la focalización del problema vinculado a la enseñanza de los contenidos procedimentales; todo en el marco de un proceso de desarrollo profesional que permita enunciar las anticipaciones de sentido.

Este objetivo se comienza a lograr desde la formulación del proyecto, pero es en la Reformulación vinculada a los señalamientos realizados por los evaluadores donde se da verdaderamente un instancia de profunda reflexión.

Así se revisó la coherencia entre problema, hipótesis y objetivos en el taller de capacitación planteado desde la FEEyE. Las metodólogas hicieron un aporte importante, instalando instancias de reflexión frente al objeto de investigación. Al interior del equipo se notó un crecimiento en el proceso investigativo entendido como instancia socio-constructiva.

- Identificar contenidos procedimentales, en las diferentes instancias de desarrollo curricular del Jardín de Infantes ( salas de 3, 4 y 5 años) pertenecientes al Nivel Inicial.

Se cumple este objetivo al realizar una Revisión de los CBC (Contenidos Básicos Comunes), el procesamiento del Documento Curricular Provincial para identificar claramente los contenidos procedimentales, y de los NAP , como así también incorporar para el análisis de la información proyectos presentados por los entrevistados. VER ANEXO I

- Analizar secuencias didácticas a partir de la relación contenido procedimental – procesos cognitivos- VER ANEXO 2
- Evaluar la coherencia entre la enseñanza de contenidos procedimentales y los procesos cognitivos que se ponen en juego por parte del sujeto de la educación. Este objetivo se cumple al procesar las entrevistas realizadas . VER ANEXO 3



# CONCLUSIÓN



***“Los Romanos enseñaron a sus niños  
que nada podría aprenderse  
permaneciendo sentados”***

12

Como parte constitutiva de la formación que todo docente debe recibir para ser un buen profesor, está la vinculadas a la reflexión curricular en tanto constructores activos y permanentes del mismo con autoridad moral, autoridad que da el conocimiento profesional.

Un curriculum que pretende construirse con elementos del enseñar a pensar requiere de docentes comprometidos con esa practica., de otro modo advertimos que los sujetos desarrollan sus procesos de pensamiento a pesar de.

Dice Carlos Monereo:

*"Para enseñar estrategias de pensamiento se necesita primeramente contar con profesores que las utilicen en el plano personal y profesional, para que no sólo piensen lo que enseñan, sino también enseñen lo que piensan y cómo lo piensan"*

Por otro lado el **aprendizaje** puede concebirse como reproducción o un proceso dialéctico-reflexivo que da lugar al pensamiento divergente.

La concepción acerca del **saber** como verdadero teórico-conceptual y un currículo prescrito, o el objeto de conocimiento que se construye poniendo en tensión los nuevos conocimientos con los que ya se poseen, para generar nuevas ideas, propuestas, conjeturas, hipótesis...

Estas cuestiones deben estar presentes en cualquier discusión docente porque debemos hacer explícito lo implícito durante el ejercicio profesional- Las docentes de Nivel Inicial entrevistadas denotan no haber superado un estado **empírico-voluntarista** que ejecuta acciones de rutina aprendidas por socialización institucional con una actitud de dedicación y esfuerzo. La burocracia educativa prevé **cambios curriculares a partir de documentos** con excelentes aportes a las prácticas, pero estos **no impactan en las decisiones del docente a la hora de**

---

<sup>12</sup> En OFELE, Regina (2000) Espacio, tiempo y materiales de juego en el Nivel Inicial- Primeras Jornadas de Capacitación y Actualización para docentes de NI - CIPOD- Bs As





**diseñar su proyecto curricular de aula.** Las prácticas ( que se infieren de la lectura de las prescripciones oficiales) sufren desde los niveles de especificación curricular una dilución observable en el procesamiento de la información cuando se muestra la desconexión entre directivo y docente frente al desarrollo curricular ( gráfica que muestra información sobre los NAP)- Si observamos los señalamientos realizados por Decroly, o los señalamientos en torno de lo procedimientos, realizados desde los CBC año 1995 o el DCP año 1997 o los NAP año 2006 tendremos que advertir que la prescripción no es la forma de llegar a la transformación que la sociedad requiere.

El 100% de la muestra – docentes y directivos- en ningún momento mencionan el giro sustantivo dado desde la política curricular al plantear los NAP cuando centra la propuesta en los aprendizajes y no en los contenidos- En este sentido justamente los NAP hacen un aporte a la consideración de la práctica lúdica, que no goza de buena salud en el Nivel Inicial; en tanto encontramos datos en donde el directivo asigna minutos para el recreo y menciona que esos son los tiempos de juego, o docentes que dicen que ahora hay que enseñarles a escribir y no pueden perder tiempo. Sentimos también durante las entrevistas : ‘si no terminan la tarea no van a jugar’. Al intentar encontrar secuencias didácticas, nos sentimos sin la posibilidad de compartir los significados con las docentes ya que se nos daban respuestas a otras preguntas- la secuencia tiene que ver con por ej. En la sala de cinco enseñamos las partes de la casa y en la de cuatro trabajamos con la casita de las muñecas, o en cuatro enseñamos números – hasta 5- y letras – la primera de su nombre- y en la de cinco enseñamos hasta 10 y escriben su nombre- La secuencia la logra el propio niño en los espacios de libertad y juego, aunque esa secuencia muchas veces es alterada.

A los efectos de encontrar vinculación entre procedimientos y procesos cognitivos pudimos observar en ocasiones con el mismo docente entrevistado ( al finalizar la entrevista) como el observar, comparar, relacionar, .. inferir, evaluar están presente en situaciones de juego que por suerte se desarrollaron mientras la entrevistada estaba ocupada.

De lo anteriormente expresado podrán inferir que el profesor concibe la realidad escolar desde su particular modelo didáctico, constituido por un conjunto de creencias de diferente naturaleza: concepciones epistemológicas e ideológicas, concepciones acerca del desarrollo humano, concepciones sobre el aprendizaje y las relaciones sociales, concepciones sobre los contenidos, etc. Dicho modelo es el trasfondo que guía, y a la vez condiciona, toda su práctica educativa. Podemos afirmar que las representaciones de los docentes entrevistados, en relación a la enseñanza en el Nivel Inicial, operan en contra de las situaciones lúdicas.

Estas creencias se manifiestan en una de las actividades profesionales más características: la de elaborar programas educativos, unidades didácticas, guías de trabajo ... ; es decir la de **planificar**. El programa es un intento de representar la realidad que se pretende. Un intento de dotar de sentido, de su sentido particular, a la práctica.

Pero el programa no es la realidad. Las intenciones, los deseos, los puntos de vista y las creencias que destila, interactúan "a posteriori" con las intenciones, deseos y puntos de vista de los alumnos, todo ello en un contexto complejo, diverso, **cambiante** y 'problemático". De ahí la necesidad de una metodología y de unos instrumentos que permitan establecer vínculos significativos entre la teoría (el modelo), el programa y la práctica. La investigación y el tratamiento por los profesores de sus problemas prácticos ayuda a explicitar creencias y teorías implícitas, y a que éstas evolucionen; ayuda también a diseñar hipótesis de intervención que intenten resolver



dichos problemas desde nuevas perspectivas. La investigación de problemas implica la experimentación de nuevos diseños y la evaluación de sus efectos, produciéndose con ello un desarrollo progresivo del conocimiento profesional.

Desde la mirada puesta en **"el docente al que aspiramos formar"**, junto con el resto de colegas que intervienen y han intervenido en los distintos espacios curriculares y frente a la realidad de la institución que tenemos, también producto de nuestras decisiones compartidas; intentaremos superar las antinomias. Desafío que supone superar las expectativas del medio sociocultural que nos convoca a esta tarea: la de investigar en educación.

Como fundamento de las líneas de acción se puede afirmar que hoy se impone la necesidad de una Pedagogía que no sea totalizadora y diga lo que hay que hacer, sino una Pedagogía que provea al docente de herramientas conceptuales y procedimentales, para redefinir junto a otros actores sociales entre otras cosas, su propio rol. Toda estrategia que se precie de oportuna para definir por fin el Nivel Inicial supone la consideración de la "...complejidad de la tarea docente"... "la implicación personal y el posicionamiento ético que supone(Terigi-Diker –1997;96).

***“El curriculum reclama convertirse  
en un espacio de expresión  
del docente y del estudiante  
y no sólo de la burocracia escolar.”  
A. Díaz Barriga***



# ANEXO I



## **NIVELES DE ESPECIFICACIÓN CURRICULAR COMO CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

### **CONTENIDO:**

- Fundamentación de la creación de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) año 1995- DOCUMENTO PROCESADO POR EL EQUIPO A PARTIR DEL DCP (Diseño Curricular provincial)
- NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) año 2006-
- Resolución de la Dirección General de Escuelas que determina los criterios de evaluación de la sala de 4 años y que aún está vigente-
- PEI (Proyecto Curricular Institucional) de una Escuela de Gestión Privada – cuyos docentes son entrevistados- con Nivel Inicial desde la sala de 3 años-



## LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

- AÑO 1996 - PRESENTACION

### Los contenidos en el Nivel Inicial

Hasta hace algunos años, el Nivel Inicial<sup>1</sup> no había explicitado sus contenidos. Sin embargo, en los objetivos de las diferentes propuestas para el nivel se puede inferir su presencia. Estos contenidos han girado en torno a dos ejes esenciales la socialización, como adquisición de pautas de convivencia, y la estimulación de los procesos evolutivos, variando el enfoque de los mismos según la corriente psicológica de referencia vigente en cada momento histórico (psicología genética, conductismo, etc.).

Con el retorno a la democracia, se revaloriza la función del Nivel Inicial 'primer nivel del Sistema Educativo como espacio educativo' responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo.

Se modifican entonces los fundamentos sobre los cuales se estructura la tarea didáctica. Se reconceptualiza la socialización al ampliar sus alcances hacia los procesos de apropiación de los contenidos de la cultura y al centralizar la acción educativa en la organización y comprensión de la realidad. Para posibilitar esta apropiación de lo real por parte de los niños y de las niñas se hace necesario trabajar desde los conocimientos que permiten leerla en sus múltiples manifestaciones.

Partir del territorio vital, próximo, **explorarlo sistemáticamente, contrastar, comparar, relacionar**<sup>13</sup> permite que los alumnos y las alumnas, al mismo tiempo que construyen conocimientos, incorporen valores y reconozcan la diversidad sociocultural, resuelvan situaciones que se les presentan en su vida cotidiana, amplíen sus posibilidades de expresión y comunicación, aprendan a convivir, a compartir y a disentir.

Los conocimientos son construcciones histórico-sociales que se han elaborado, conservado y transformado a partir de los problemas que se suscitan en los diferentes contextos socioculturales. El conocimiento así considerado es un bien cultural al que todos tienen derecho a partir de criterios de equidad y justicia social.

---

<sup>13</sup> La negrita es nuestra ya que demuestra la intencionalidad del documento oficial CBC de trabajar potenciando los procesos de pensamiento con procedimientos pertinentes-



Para que los niños y las niñas puedan ampliar, profundizar o modificar su proceso de comprensión del mundo deberán tener acceso a estos conocimientos, que se seleccionan y transforman en contenidos escolares.

Los bienes culturales no son propiedad exclusiva de la escuela, son bienes que circulan en la sociedad. En la selección de los contenidos, que deben ser distribuidos a todos equitativamente, es necesario considerar también los saberes previos que alumnas y alumnos han construido en su relación social y que forman parte de su cultura experiencial. Desde esta "memoria", los alumnos y las alumnas se apropian de los contenidos que el nivel propone de una manera sistemática y con una clara direccionalidad educativa.

Los contenidos "son el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo personal y social" (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1993). Ellos son "herramientas" para la comprensión del mundo y abarcan conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

Los contenidos conceptuales abarcan hechos, conceptos, ideas, interacciones, secuencias, principios, etc. Los contenidos procedimentales incluyen estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, y se aprenden conjuntamente con los contenidos conceptuales. Los contenidos actitudinales comprenden valores, actitudes, normas. Estos contenidos se aprenden integradamente con conceptos y procedimientos.

En el Nivel Inicial, las niñas y los niños comenzarán y/o desarrollarán su proceso de apropiación de los contenidos propuestos. Los mismos se continuarán trabajando durante la EGB. En este sentido, las expectativas de logros de cada bloque constituyen una guía acerca de lo que se considera posible de alcanzar dadas las características afectivas, sociales, cognitivas, expresivas y motrices de la población infantil.

Los contenidos se presentan en cinco capítulos (Matemática; Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología; Lengua; Expresión Corporal, Plástica y Música, y Educación Física), los que, a su vez, se organizan en bloques. Cada bloque comprende conjuntos de conocimientos que se interrelacionan significativamente.

Esta estructura está pensada para los CBC y *no* prescribe una organización curricular para su enseñanza. De igual modo, los diferentes capítulos y los bloques que los integran no suponen orden ni secuencia.

Los diseños curriculares de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires propondrán las estrategias didácticas adecuadas para que los contenidos de cada capítulo y de cada bloque se relacionen, articulen e integren entre ellos, ya que son los "instrumentos medios" para analizar los diferentes "recortes" significativos de la realidad que interesa que las niñas y los niños conozcan y organicen.

**EN UN PROCESO DE ESPECIFICACIÓN EN EL DESARROLLO  
CURRICULAR TOMAMOS LOS CBC PARA CONTRUIR EL  
DOCUMENTO CURRICULAR PROVINCIAL :**



**DCP - año 1997**  
**AREAS CURRICULARES CONSIDERADAS EN EL DOCUMENTO CURRICULAR**  
**PROVINCIAL**

**Área de la Expresión, Comunicación y Lenguaje**

(Desarrollo en la competencia comunicativa y competencia estético literaria)

**LENGUA**

**Expectativas de logro:**

- Resolver situaciones comunicativas que impliquen desarrollar la lengua oral, participando en conversaciones grupales, acrecentando el vocabulario y valorando sus aportes y los de los demás.
- Explorar la lengua escrita reconociendo sus usos o funciones e iniciarse en el sistema alfabético de escritura.
- Disfrutar del mundo imaginario de la literatura, distinguiendo progresivamente los textos literarios entre otros y explorar las posibilidades lúdicas de nuestro idioma.

<b>APRENDIZAJE ACREDITABLES –competencias-</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Participar (cooperativamente)<sup>14</sup> en conversaciones informales y dialogar en grupo y con la señorita respetando los turnos de intercambio.</li><li>• Comprender, retener y comunicar mensajes breves.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprender las funciones sociales de la lengua oral y la lengua escrita.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprender, retener y comunicar la información relevante de relatos breves leídos en voz alta por un adulto.</li><li>• De narrar con apoyo de imágenes.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Emplear formas personales de escritura acercándose a las formas convencionales.</li><li>• Comprender y utilizar el vocabulario de la lengua formal</li><li>• Memorizar y recitar poemas, canciones, rimas, adivinanzas.</li></ul>

<sup>14</sup> Cooperativamente siempre y cuando el sujeto haya superado el egocentrismo propio de la etapa.



**Contenidos:**

<b>Ejes organizadores</b>	<b>Conceptuales</b>	<b>Procedimentales</b>	<b>Actitudinales</b>
Comunicación oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversación informal</li> <li>• Dialogo</li> <li>• Narración breve</li> <li>• Renarración con apoyo gráfico</li> <li>• Reproducción de instituciones orales sencillas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de los momentos de una situación comunicativa</li> <li>• Utilización de formulas de cortesía</li> <li>• Interpretación de los signos no verbales como interlocutor</li> <li>• Procesamiento de la información</li> <li>• Interpretación de la intensión del hablante</li> <li>• Retener mensajes orales simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a las producciones de otros hablantes</li> <li>• Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas para los intercambios comunicativos y para contrastar argumentaciones y producciones</li> <li>• Seguridad en la defensa de sus argumentos y flexibilidad para modificarlos</li> </ul>
Comunicación escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de escritura en diferentes textos</li> <li>• Reconocimiento de siluetas y portadores textuales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de información</li> <li>• Selección de textos</li> <li>• Uso de convenciones básicas de escrituras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto por las producciones de otros hablantes</li> <li>• Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas para los intercambios comunicativos y para contrastar argumentaciones y producciones</li> <li>• Seguridad en la defensa de sus argumentos y flexibilidad para modificarlos</li> <li>• Necesidad de recrearse con la lectura y los intercambios comunicativos</li> </ul>
Reflexión sobre el	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del</li> </ul>	





lenguaje	s a la modalidad narrativa, descriptiva e instructiva de texto	propósito de lectura y escritura	
----------	--	----------------------------------	--

## **EDUCACIÓN ARTÍSTICA:**

### **Plástica – Música-Teatro y Expresión Corporal**

#### **Expectativas de logro:**

- Iniciarse en el conocimiento y la utilización en forma creativa y personal de elementos constitucionales de los lenguajes corporales, plástico y musical enriqueciendo su capacidad de representación, expresión y comunicación.
- Explorar intuitivamente mundo natural y cultural desde experiencias multisensoriales y emotivas para favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética.
- Producir mensajes utilizando diferentes lenguajes artísticos para expresarse espontáneamente, relacionándose, consigo mismo, con los demás y con el entorno.
- Disfrutar diferentes mensajes estéticos, expresivos en producciones propias y de otros e iniciarse en la apreciación intuitiva.
- Vivenciar experiencias expresivas en las que intuitivamente descubra la integración de lenguajes artísticos.

#### **APRENDIZAJES ACREDITABLES -competencias-**

<p>Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer sonidos del entorno natural y social</li> <li>• Identificar fuentes sonoras ya explotadas</li> <li>• Improvisar producciones musicales a través de distintas fuentes</li> <li>• Disfrutar de la música</li> </ul>
<p>Plástica y Artesanía:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir progresivamente colores, formas, tamaños y texturas</li> <li>• Utilizar diferentes materiales para elaborar imágenes en el espacio bi y tridimensional</li> <li>• Apreciar las producciones de otros y la suya propia</li> </ul>
<p>Teatro y Expresión Corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalizar y corporizar lo vivenciado.</li> <li>• Experimentar posibilidades expresivas del cuerpo y de la voz.</li> </ul>



- Imitar y recrear gestos, sonidos, movimientos.
- Reproducir situaciones sencillas de la vida cotidiana.
- Danzar espontáneamente frente a estímulos sonoros, verbales.....
- Disfrutar de la posibilidad de expresarse con el cuerpo

Contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales			
<i>EJES</i> <b>ORGANIZADORES</b>	<b>Música</b>	<i>Plástica y Artesanía</i>	<i>Teatro y Expresión corporal</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración Senso-perceptiva</li> </ul>	<p>Exploración y experimentación sonora de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonidos del entorno</li> <li>• Fuentes sonoras familiares</li> <li>• Rasgos distintivos del sonido en forma lúdica</li> </ul>	<p>Exploración del campo perceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas, colores, texturas del entorno</li> <li>• Mensajes visuales simples</li> </ul>	<p>Explotación de los movimientos del cuerpo, con o sin soporte de consignas verbales a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo global y partes en relación al espacio.</li> <li>• Movimientos y emociones en relación con los otros y los objetos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción, expresión y comunicación</li> </ul>	<p>Interpretación, improvisación y recreación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canciones (infantiles).</li> <li>• Acompañamiento con instrumentos sonoros.</li> <li>• Danzas sencillas</li> </ul>	<p>Representación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes recordadas</li> <li>• Formas en el espacio e iniciarse en la representación en el plano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación en forma espontánea o guiada de roles</li> <li>• Dramatizaciones sencillas.</li> <li>• Danzas simples.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciación de referentes cercanos y lejanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciación de sus propias producciones y la de sus pares</li> <li>• Apreciación de obras musicales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciación de sus propias producciones y la de sus pares.</li> <li>• Apreciación de muestras y espectáculos plásticos diversos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciación de sus propias producciones y la de sus pares.</li> <li>• Apreciación de espectáculos de danzas e iniciarse en la apreciación de obras sencillas de teatro.</li> </ul>



- Integración de los lenguajes artísticos

- Producción y apreciación de propuestas lúdicas -expresivos que integran todos los lenguajes.

## **MATEMÁTICA**

### **Expectativas de logro:**

- Iniciarse en las funciones, usos, designaciones y representaciones de los primeros números naturales.
- Iniciarse en la adquisición de estrategias para organizar el espacio físico y el de su desplazamiento, usando las relaciones espaciales y la codificación, en el reconocimiento, nombre y representación de las formas geométricas simples de planos y del espacio.
- Iniciarse en el planteo de problemas y en el desarrollo de estrategias personales de resolución que impliquen el uso progresivo de un lenguaje específico verbal, gráfico y/o simbólico para interpretar y comunicar información matemática sencilla.

### **Aprendizajes acreditables- competencias-**

- Usar adecuadamente los números naturales:
  - Enumerando elementos de una colección hasta 5
  - Comparando dos colecciones.
  - Comparando, ordenando e intercalando números en una sucesión de intervalo de 1 a 5.
  - Iniciarse en la ordenación: primero / último.
- Leer, representar de distintas maneras y escribir en forma cifrada los primeros números naturales.
- Comparar y ordenar por su longitud objetos.
- Usar adecuadamente las relaciones espaciales y códigos simples en el espacio (físico).
  - Ubicando y comunicando la posición de los objetos
  - Estableciendo puntos de referencias.
- Reconocer y nombrar formas geométricas simples primero en el espacio y luego iniciar el reconocimiento en el plano.
- Resolver problemas matemáticos sencillos.



## CONTENIDOS

EJES	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
Los números, sus relaciones y funciones	Los números naturales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciones y usos hasta el nº 10.</li> <li>• Aspecto cardinal/ordinal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar, comparar y clasificar objetos, mediante la resolución de problemas sencillos: organizar datos, elegir, fijar prioridades se pone en juego los procedimientos y actitudes matemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas.</li> <li>• Disciplina, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de soluciones.</li> <li>• Gusto por generar estrategias personales de resolución de problemas.</li> <li>• Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas en la resolución de problemas.</li> <li>• Respeto por el pensamiento ajeno.</li> <li>• Valoración de intercambio de ideas como fuentes de aprendizaje.</li> <li>• Valoración del trabajo cooperativo y</li> <li>• La toma de responsabilidad para lograr un objetivo en común.</li> </ul>
Los números, sus relaciones y aplicaciones	La medida y medición: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación por longitud.</li> <li>• Canjes de monedas y billetes.</li> <li>• Medición social del tiempo (relojes y calendarios)</li> </ul>		
Espacio y geometría	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas geométricas simples. Reconocimiento y denominación.</li> <li>• Relaciones de posición y de orientación.</li> </ul>		
Razonamiento comunicación y resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante la utilización de información matemática sencilla, resolver problema</li> </ul>		

## CONOCIMIENTO SOCIAL Y DEL AMBIENTE

### CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE

#### EXPECTATIVAS DE LOGRO:

- Iniciarse en el reconocimiento de la diversidad de componentes del mundo natural, observando y registrando sus interacciones y estableciendo relaciones sencillas de semeja y diferencia entre sencillas de semejanza y diferencia entre ellos para favorecer el cuidado de la salud personal, social y del ambiente e general.
- Iniciarse en el manejo de nociones temporales y espaciales básicas para ubicar situaciones de su vida cotidiana, de la casa, de la escuela, de la familia, del barrio, etc.
- Comenzar a observar de manera sistemática hechos y fenómenos de su ambiente, estableciendo relaciones entre los componentes naturales y sociales, observando algunos cambios y transformaciones y reconociendo su inserción como miembro de los grupos primarios.
- Reconocer el ambiente artificial mediante el análisis y la producción de tecnología en productos de escasa complejidad.



## APRENDIZAJES ACREDITABLES:

1. Reconocer las partes del su cuerpo y algunas acciones sobre su cuidado:
  - Realizando dibujos sencillos,
  - Identificándolas en esquemas, dibujos, modelo, etc.
  - Comentando y empleando algunas normas básicas de higiene.
  
2. Establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los componentes del mundo natural:
  - Observando y registrando algunas características simples de los seres vivos.
  - Comparando propiedades simples de diferentes materiales.
  - Explorando algunas interacciones entre objetos y materiales de entorno.

### CONTENIDOS

EJES	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
El conocimiento de sí mismo y su relación con el ambiente	Ubicación de sí mismo en el ambiente (yo y el jardín) su cuerpo, alimentación y cuidados (higiene, vacunas-prevención de accidentes)	El desarrollo de capacidades como la observación, indagación y registros de los fenómenos naturales, artificiales y sociales del ambiente, se propiciará a partir de los siguientes contenidos procedimentales generales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración activa y sistemática.</li> <li>• Formulación de preguntas y anticipaciones de respuestas.</li> <li>• Observación, selección y registro de la información.</li> </ul>	Los contenidos actitudinales en el área de Conocimiento del Ambiente expresan la necesidad de fomentar en los niños y niñas la confianza en sí mismos, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación, la curiosidad, la reflexión y el respeto por el conocimiento y el pensamiento de otros, la valoración de la herencia cultural local y la necesidad de preservar su diversidad socio-cultural y natural.
El ambiente natural y social: interacciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los seres vivos y su relación con el medio físico.</li> <li>• Los materiales del entorno: propiedades.</li> <li>• Vínculos entre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación de la información a través del establecimiento de relaciones de semejanza y</li> </ul>	Es por ello que los valores y las actitudes en la presente propuesta



	<p>el ambiente natural y social: las actividades humanas, el paisaje distinto tipo de construcciones (casas- edificios). La contaminación, normas básicas de cuidado del medio ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los diferentes grupos humanos, grupos primarios: roles, costumbres(yo y mi familia).</li> <li>• La organización del tiempo: referencias temporales básicas</li> <li>• (tiempo para ir a jardín – tiempo para dormir – higienizarnos .....)</li> </ul>	<p>diferencia y de la relaciones causales simples.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación de la información analizada utilizando diversos registros.</li> <li>• Análisis y resolución de problemas.</li> </ul>	<p>curricular pueden ser agrupados en relación al:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal.</li> <li>• Desarrollo socio-comunitario.</li> <li>• Desarrollo del conocimiento científico-tecnológico.</li> <li>• Desarrollo de la comunicación y la expresión.</li> </ul>
<p>Paso del tiempo: cambios en el ambiente</p> <p>El ambiente artificial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnológicas:</li> <li>• Las máquinas y su funcionamiento</li> <li>• Los procesos de producción: pasos (materia prima – máquinas – herramientas – producto – elaboración del vino.)</li> </ul>		

## EDUCACIÓN FÍSICA

### EXPECTATIVAS DE LOGRO:

- Reconocer las posibilidades y limitaciones funcionales de movimiento del propio cuerpo y utilizar adecuadamente sus capacidades psicomotrices, en la resolución de variadas situaciones problema, en interacción con los otros, los objetos y el medio.
- Comprender y emplear pautas de higiene, de cuidado de si mismo, de los otros y preservación del medio ambiente.
- Integrarse en situaciones de juegos colectivos, con organización y reglas simples.

### **APRENDIZAJES ACREDITABLES:**

- Explorar y experimentar movimientos, con diferentes objetos de diversa forma y tamaño, en interacción con los otros y el medio:
  - Manipulándolos y tomando contacto con ellos, con distintas partes del cuerpo.
  - Transformándolos con distintas partes del cuerpo golpeándolos, lanzándolos, empujándolos en interacción con sus compañeros.
  - Reconociendo y utilizando las posibilidades de movimiento de las distintas partes de su cuerpo, nombrándolas, moviéndolas y tocándolas en si mismo y en el cuerpo de los otros.
- Emplear adecuadamente la bolsa de higiene al finalizar las practicas físicas:
  - Lavándose con esmero las partes de su cuerpo mas empleadas en la practica física.
  - Usando con eficiencia los distintos elementos de la bolsa.
- Participar en juegos motores, masivos y tradicionales, aceptando las reglas simples y verbalizándolas:
  - Jugando espontáneamente desde el comienzo hasta la finalización del juego.





## CONTENIDOS

EJES	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
FORMACIÓN PERCEPTIVA MOTRIZ	<p>Desarrollo perceptivo motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensaciones propioceptivas.</li> <li>• Nociones espaciales.</li> <li>• Nociones temporales.</li> </ul> <p>La habilidad motora general:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades locomotoras.</li> <li>• Habilidades no locomotoras.</li> <li>• Habilidades manipulativas</li> </ul>	<p>En Educación Física el sujeto aprende a ser competente, por que se encuentra en interacción constante con la tarea y el contexto, y por que va construyendo de manera genérica y esquemática (no de manera específica) conocimientos sobre sus propias acciones y/o procedimientos generales y específicos. Cuando opera, vivencia o experimenta, va estableciendo relaciones entre sus movimientos y sus consecuencias, y las utiliza para satisfacer las múltiples demandas de las tareas motrices.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de sus propios aprendizajes y de sus posibilidades perceptivas, motoras y expresivas.</li> <li>• Confianza en si mismo y placer por la propia capacidad de creación y descubrimiento motor.</li> <li>• Valoración de trabajo con otro (cooperación)</li> <li>• Interés en el cuidado de si mismo, de los otros y preservación del medio ambiente.</li> <li>• Disfrute y valoración de las actividades físicas en contacto con la naturaleza.</li> </ul>
FORMACIÓN FÍSICA Y CALIDAD DE VIDA	<p>Desarrollo corporal y orgánico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El movimiento global y segmentario.</li> <li>• Esquemas motores y posturales básicos.</li> <li>• Cambios corporales y orgánicos.</li> </ul> <p>Cuidado de si mismo y del entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuidado del cuerpo y su relación con el medio.</li> <li>• Normas de higiene.</li> <li>• Características del entorno</li> </ul> <p>Juego motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos individuales</li> <li>• Juegos masivos</li> <li>• Juegos cooperativos</li> <li>• Reglas y consignas.</li> </ul> <p>Juego y comunicación motriz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El acuerdo con los juegos</li> <li>• Comunicación en los juegos</li> </ul>		

### AUTONOMÍA CORPORAL Y PERSONAL

Entendida como área de experiencia, el área recoge contenidos correspondientes al Área de Formación Ética y Ciudadana y Área de Conocimiento del Ambiente y Área de Educación Física se imbrica en todo el desarrollo curricular para ser entendida como contenido transversal.



En las Expectativas de Logro señaladas en los CBC para la Formación Ética y Ciudadana pág. 47 del DCP figura:

- iniciarse en el reconocimiento de lo que es beneficioso para la vida, la salud y la belleza en su propia persona, en la de los demás y en la naturaleza.

En las Circulares de la DGE relativas a Los indicadores que deben tenerse en cuenta en la evaluación de la sala de 4 años aparecen:

- se inicia en la cooperación, respeto y solidaridad
- cuida elementos y lugares de trabajo
- tolera progresivamente las diferencias evitando la discriminación

Desde el Área de Conocimiento del Ambiente ingresan contenidos tales como:

- cuerpo humano: partes constitutivas, extremidades, tronco sentidos, salud, higiene y alimentación.

Desde el Área de educación física se desarrollan los siguientes actitudinales:

- valoración de sus propios aprendizajes y de sus posibilidades perceptivas, motrices y expresivas,
- confianza en sí mismo y placer por la propia capacidad de creación y descubrimiento motriz
- valoración del trabajo con otro (cooperación )

interés en el cuidado de sí mismo, de los otros y preservación del medio ambiente.

Disfrute y valoración de las actividades físicas en contacto con la naturaleza.



# NAP - año 2006

## NUCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS PARA EL NIVEL INICIAL

*El Jardín ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:*

- La integración a la vida institucional, iniciándose en la autonomía en el aula y en el jardín.
- La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.
- La iniciación en el conocimiento y respeto de las normas y la participación en su construcción en forma cooperativa. La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo. El ofrecimiento y solicitud de ayuda. La manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros, y la búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos.
- La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios.
- El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros.
- La exploración, descubrimiento y experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El logro de mayor dominio corporal resolviendo situaciones de movimiento en las que ponga a prueba la capacidad motriz. La participación en juegos grupales y colectivos: tradicionales, con reglas preestablecidas, cooperativos, etc. El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros.

El reconocimiento de las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural.

La exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita. La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol. La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe. La escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencia, entre otras). La iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro. La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela. La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente. La iniciación en la apreciación de la literatura.

El reconocimiento y uso en forma oral y escrita de una porción significativa de la sucesión de números naturales, para resolver y plantear problemas en sus diferentes



funciones. El uso, comunicación y representación de relaciones espaciales describiendo posiciones relativas entre los objetos, desplazamientos, formas geométricas y la exploración de la función y uso social de la medida convencional y no convencional.

La indagación del ambiente natural, social y tecnológico:

- El reconocimiento que los objetos están contruidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios. El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente. La identificación de las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. El reconocimiento de algunos cambios experimentados por los seres vivos a lo largo del año o de la vida.
- El reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales, relacionando los usos que de ellos hacen las personas. El reconocimiento y valoración de los trabajos que se desarrollan en esos ámbitos, identificando algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo y aquellos que permanecen. El conocimiento y valoración de su historia personal y social, conociendo algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado. La valoración y respeto de formas de vida diferentes a las propias y la sensibilización frente a la necesidad de cuidar y mejorar el ambiente social y natural.
- El reconocimiento de algunos productos tecnológicos, las características y propiedades de algunos objetos y materiales y de sus transformaciones. El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.



# SALA DE 4 AÑOS



GOBIERNO DE MENDOZA  
DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ACREDITABLES DE

SALA DE 4 AÑOS

- para la elaboración del informe de progresos-

SERVICIO EDUCATIVO DE ORIGEN SOCIAL

CIRCULAR N° 1 – 2004

DEIP – RESOL N° 9

Mendoza, 10 de marzo de 2004

Ref: Nivel Inicial  
Sala de 4 años - indicadores

A los Señores Directores de SEOS:

- Atento a que en el año 2004 se incrementa sustantivamente las salas de 4 años, y que la Ley 6970 incluye la obligatoriedad del Jardín de 4 y 5 años en su arto 21, es necesario aclarar que no es exigible la sala de 4 años hasta tanto el Estado garantice su total cobertura.

Este último aspecto está contemplado en la propia Ley en las disposiciones transitorias. A partir del ciclo del año 2004 toda la oferta de sala de 4 años, está considerada en la educación sistemática y por tanto debe ajustarse a los Lineamientos que se generan en la DGE. Los mencionados lineamientos se ponen en evidencia a través de circulares, resoluciones y los propios documentos para la discusión que se elaboran en forma conjunta entre las autoridades de SEOS y las autoridades de la Dir. de Inicial y Básica hasta tanto se cree la Dirección de Educ. Inicial independiente. Indicadores que desde los distintos ámbitos de experiencia, se desarrollarán en el Jardín de 4 años y que se considera importante alcanzar en lo largo de ese trayecto escolar, durante el año 2004.

## EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

- Dialoga en conversaciones espontáneas o dirigidas.
- Amplía paulatinamente su vocabulario, incorporando términos nuevos.
- Verbaliza acciones realizadas por él y por otros.
- Comprende lo que escucha y lo retiene.
- Diferencia dibujos de letras.
- Renarra cuentos breves con apoyo gráfico.
- Memoriza y recita poesías, rimas, adivinanzas, juegos del lenguaje, canciones.
- Expresa sus vivencias mediante los distintos lenguajes artísticos.

## AUTONOMÍA CORPORAL Y PERSONAL

- Reconoce los grandes segmentos corporales identificándolos en sí mismo y en el compañero.
- Emplea normas básicas de higiene (merienda, patio de juegos, otros).
- Manifiesta naturalmente sus sentimientos, emociones y vivencias.



- Incorpora hábitos de higiene y orden.
- Participa en juegos motrices y juegos tradicionales aceptando reglas simples.
- Realiza tareas por sí mismo.
- Se inicia en la cooperación, respeto y solidaridad.
- Cuida elementos y lugares de trabajo.
- Acepta las normas de seguridad para prevenir accidentes.
- Tolera progresivamente las diferencias evitando la discriminación.

### **CONOCIMIENTO SOCIAL Y AMBIENTAL**

- Describe su grupo primario de pertenencia.
- Reconoce nociones temporales y espaciales simples.
- Ordena y secuencia acontecimientos de la vida cotidiana.
- Participa en distintos tipos de fiestas, encuentros familiares y comunitarios del entorno.
- Identifica algunas características de los seres vivos ( plantas y animales).
- Explora los materiales del entorno o identifica según sus características (áspero, suave, duro, blando, opaco, brillante ...).
- Identifica algún problema de conservación del medio ambiente.

### **CONOCIMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO**

- Enumera los elementos de una colección con material concreto.
- Compara colecciones usando conteo o correspondencia.
- Usa frecuentemente los números naturales en situaciones de conteo en el aula y en los juegos.
- Ubica gradualmente y comunica la posición de los objetos en el espacio (arriba,- abajo, cerca-lejos, adentro-afuera,...).
- Reconoce y nombra cuerpos geométricos (cubo-esfera) en forma lúdica.
- Elabora recorridos y desplazamientos simples estableciendo puntos de referencias en el espacio y luego en el plano.
- Resuelve problemas sencillos dados en distintos contextos (situaciones de conteo).
- Usa lenguaje matemático (reunir, quitar, agregar,...) en la resolución de problemas.

Todas estas oportunidades de aprendizajes deberán darse en situaciones concretas y en marcadas en el juego, considerado como eje sustantivo de las prácticas en el Nivel Inicial.

Recordemos que la evaluación en este nivel es formativa, el seguimiento del alumno se expresará mediante un informe valorativo, informe que recibirán los padres al finalizar cada cuatrimestre.

Aspectos a tener en cuenta para la elaboración del informe:

Que no se presente con formato semejante al de una libreta de calificaciones, aún teniendo categorías muy sencillas de tipo cualitativo.

Deberá contener fundamentalmente las valoraciones de los logros de los niños/as Se expresará en forma narrativa

Los indicadores presentados se construyeron con el aporte de docentes con experiencia en salas de 4 años. El Jardín de 4 años si bien es obligatorio por Ley 6970 - año 2003, NO es exigible hasta tanto la cobertura por el estado sea total y la misma Ley da un plazo de 10 años para ello. La validez de la sala de 4 años de SEOS es idéntica a la de las salas de 4 años de Jardines Anexos, Exclusivos o Nucleados.

DIRECCIÓN DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIA

**MARZO DE 2004**

**NIVEL INSTITUCIONAL DE DESARROLLO CURRICULAR**

**SALA DE 3 Y 4 AÑOS**



## ENTREVISTA N° 2

Con posterioridad a la entrevista en el mes de febrero se reúnen las docentes de sala de 3 años y de 4 años y nos convocan para entregarnos parte del PCI ( Proyecto Curricular Institucional) porque : “..sentían que no estaban trabajando articuladamente y repetían contenidos” al decir de la Directora.

<u><b>SALA DE 2 Y 3 AÑOS</b></u>	<u><b>SALA DE 3 Y 4 AÑOS</b></u>
<i>Nombre de la sala: PAJARITOS (protección del aire puro)</i>	<i>Nombre de la sala: PECESITOS (protección y conservación del agua)</i>

Unidades Didácticas:

- 1 - Yo, mi familia y mi Jardín.
- 2 - Cuidamos las mascotas
- 3- Los abuelos cuentan historias.
- 4- Cuidamos el aire y agua ...
- 5- Aprendemos a alimentarnos bien
- 6- ¿Quiénes son los Gauchos?

Actividades sala de 2/3 años	Actividades sala de 3/4 años
<p><b>1 - Yo, mi familia y mi Jardín.</b> Trabajar con fotos y construir el calendario de asistencia- Decir su nombre – Buscar símbolos para su identificación- Nombrar a mamá- papá - hermanos- <b>ABUELOS ...</b> ( aprendemos a respetar a los mayores) Responder a órdenes sencillas. Reconocer a la maestra –caracterizarla y nombrarla- Comprende cuando se lo llama por su nombre al darle una consigna. Reconocer el lugar donde está (<b>cuidado del medio ambiente</b>) y con quienes está - <b>COMPAÑEROS</b>- Nombrar a los compañeritos (<b>aprendemos a ser tolerantes</b>) Aprendemos paulatinamente canciones sencillas para los distintos momentos de la jornada en el Jardín. Recorrer el Jardín y nombrar sus instalaciones. Vamos a los baños , nombramos los elementos y</p>	<p><b>1 - Yo, mi familia y mi Jardín.</b> Trabajar con fotos y construir el calendario de asistencia- Decir su nombre – Buscar símbolos para su identificación- Nombrar a mamá- papá - hermanos- <b>ABUELOS ...</b> ( aprendemos a respetar a los mayores) Responder a órdenes sencillas. Reconocer a la maestra –caracterizarla y nombrarla- Reconocer el lugar donde está (<b>cuidado del medio ambiente</b>) y con quienes está - <b>COMPAÑEROS</b>- Nombrar a los compañeritos reconocer al ausente en el calendario. (<b>aprendemos a ser tolerantes</b>) Aprendemos paulatinamente canciones sencillas para los distintos momentos de la jornada en el Jardín. Recorrer el Jardín y nombrar sus instalaciones. Vamos a los baños , nombramos los elementos y</p>



<p>aprendemos cómo se utilizan. Aprendemos que existen baños de nenas y de nenes. Aprendemos donde se guardan las pertenencias de cada uno. Escuchamos música y cuentos narrados por la señorita. Repetimos rimas cortas Juega con sus juguetes y busca apropiarse de los juguetes de los otros</p> <p><b>Mi cuerpo:</b> Desde pequeños es importante que se inicien en el conocimiento y cuidado de su propio cuerpo y el de los otros adquiriendo paulatinamente hábitos y nociones de higiene que le permitan mantener la salud y prevenir accidentes. Jugamos frente al espejo-</p> <p>Armamos rompecabezas ( dos y tres cortes)</p> <p>Dibujamos el contorno del cuerpo en el piso</p> <p>Dibujamos (monigotes) en plano horizontal y en hojas de gran tamaño</p> <p><b>Prevención de accidentes.</b> Cuidado del propio cuerpo y el del otro. Atención y respuesta ante órdenes sencillas de prevención de accidentes cotidianos en el jardín. .</p>	<p>aprendemos cómo se utilizan. Aprendemos que existen baños de nenas y de nenes. Aprendemos donde se guardan las pertenencias de cada uno. Escuchamos música y cuentos narrados por la señorita. Repetimos rimas cortas Juega con los juguetes del jardín y busca apropiarse de los juguetes aunque por momentos puede compartir.</p> <p><b>Mi cuerpo:</b> Es importante que los niños reconozcan su cuerpo, lo exploren y vivencien; no sólo sus partes externas y visibles, sino también aquellas que no ven, pero que sienten y que algunas veces desconocen casi en su totalidad... Intentamos caminar con ojos vendados (jugamos al gallito ciego, ...), degustamos alimentos ( ácido, dulce, salado ...)</p> <p>Armamos rompecabezas ( seis cortes)</p> <p>Dibujamos el contorno del cuerpo en el piso</p> <p>Dibujamos la figura humana en planos de superficie menor.</p> <p><b>Prevención de accidentes.</b> Cuidado del propio cuerpo y el del otro. Prevención de accidentes cotidianos en el hogar y en el jardín. Conocemos elementos que hacen a nuestra seguridad, los nombramos y conocemos. Conocemos el área de protección sísmica. Medimos nuestras fuerzas y controlamos los movimientos, identificamos los miembros superiores e inferiores y respondemos a consignas.</p>
<p><b>2 - Cuidamos las mascotas</b>  <b>Les ponemos nombre- Escuchamos su caracterización y conocemos sus necesidades.</b>  <b>Alimentamos a las mascotas del Jardín</b></p>	<p><b>2 - Cuidamos las mascotas</b>  <b>Les ponemos nombre- Escuchamos su caracterización y conocemos sus necesidades.</b>  <b>Alimentamos a las mascotas del Jardín</b></p>
<p><b>3- Los abuelos cuentan historias</b>  Aprendemos a utilizar el LIBRO DE CUENTOS. Escuchamos cuentos tradicionales y contamos algún cuento.  <b>Antes y ahora son conceptos trabajados con fotografías</b>  <b>Historias de ... San Martín ( día del padre)</b>  <b>Historias de mamá ( día de la madre)</b>  <b>Las fiestas patrias mencionamos hechos y festejamos alguna como cumpleaños.</b>  <b>Nos preparamos para recordar a</b></p>	<p><b>3- Los abuelos cuentan historias</b>  Aprendemos a utilizar el LIBRO DE CUENTOS. Escuchamos cuentos tradicionales y contamos algun cuento y hacemos lectura de imágenes..  <b>Historias de papá y mamá</b>  <b>Historias de ... San Martín ( día del padre)</b>  <b>Antes y ahora son conceptos trabajados con fotografías.</b>  <b>Historias de mamá ( día de la madre)</b></p>





<p>nuestros aborígenes el 8 de octubre, algún abuelo contará historias.</p>	<p>Las fiestas patrias mencionamos hechos y festejamos alguna como cumpleaños. Preparamos una gran fiesta para el 25 de mayo</p>
<p><b>4- Cuidamos el aire y agua ...</b> Los pajaritos necesitan del aire puro y nosotros también. Recorremos el barrio en otoño para pedir a los vecinos que no quemen las hojas porque contaminan el aire. Pediremos a las familias que no fumen en casa.  Plantamos un árbol</p>	<p><b>4- Cuidamos el aire y agua ...</b> Los peces necesitan agua limpia y nosotros también. Recorremos el barrio y solicitamos controlen las canillas que pierden agua. Les hablamos de la importancia de conservar este recurso para las generaciones futuras. Actuamos para cuidar de la contaminación los canales de riego.  Plantamos un árbol</p>
<p><b>5-Aprendemos a alimentarnos bien</b> <b>Aprendemos buenos modales-</b> <b>Nombramos alimentos. Visitamos</b> <b>negocios del barrio para comprar</b> <b>algún alimento para la merienda.</b> <b>Pedimos a una abuela que nos</b> <b>enseñe a preparar una comida</b> <b>sencilla.</b></p>	<p><b>5-Aprendemos a alimentarnos bien</b> <b>Aprendemos buenos modales-</b> <b>Aprendemos a poner la mesa</b> <b>completa.</b> <b>Nombramos alimentos y colaboramos</b> <b>en su preparación. Visitamos</b> <b>negocios del barrio.</b> <b>Pedimos a una abuela que nos</b> <b>enseñe a cocinar y preparar una</b> <b>comida sencilla.</b> Comidas de ...otoño - invierno con cada cambio la estación Hacemos una pequeña huerta.</p>
<p><b>6- ¿Quiénes son los Gauchos?</b> <b>Visitamos una asociación gaucha</b> <b>Bailamos con música folclórica</b></p>	<p><b>7- ¿Quiénes son los Gauchos?</b> <b>Visitamos una asociación gaucha</b> <b>Escuchamos historias, conocemos</b> <b>costumbres que hacen a nuestra</b> <b>identidad. Bailamos con música</b> <b>folklórica, identificamos la</b> <b>vestimenta del gaucho y de la</b> <b>china.</b> <b>Tomamos mate, preparamos un</b> <b>asadito y alguna comida típica si</b> <b>alguna mamá se anima</b> <b>comeremos loco o ...</b> <b>Conocemos el libro: Martín Fierro</b> <b>y escuchamos la lectura de algún</b> <b>párrafo, comentamos.</b></p>

## **ANEXO II**

Analizar la relación contenido procedimental – procesos cognitivos



## INSTRUMENTO :

### Hacia la construcción de la entrevista:

#### ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

#### CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS PARA DEFINIR EL INSTRUMENTO

##### 1º El entrevistado y sus supuestos

Fundamento que permite priorizarlo desde el marco teórico – pág. ... :

El adulto, en el marco de una cultura socialmente organizada y determinada, que mediatiza lo que él sabe y sus ideas sobre la práctica educativa, va construyendo conductas, habilidades, en base a un modelo de encuentro con lo real, que constituye su matriz de aprendizaje y de relación con el mundo. En la trayectoria de aprendizajes y experiencias desarrolla su capacidad de sentir, de pensar y hacer (Quiroga, 1994).

#### ENTREVISTA:

Han cambiado mucho las prácticas de enseñanza en el jardín? Qué aspectos o contenidos Ud cree se mantienen a lo largo de los años – desde su experiencia personal?..... ¿Han cambiado los niños? ..... Las familias se involucran en el jardín : qué tipo de reuniones... interacciones.....

Se puede decir que está satisfecha con las prácticas desarrolladas por sus alumnos:.....

Está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se prioriza en los NAP, o el Documento Curric Provincial?; nos interesa saber fundamentalmente los por qué :.....

Qué tiempo ( minutos- horas) le dedican a actividades de juego, en el patio de juego : ..... en la sala: ..... Por qué debemos defender el juego en la práctica educativa del Jardín ¿ nos podría hacer un aporte? ..... qué posibilita el juego? ..... es valorado el juego por los docentes? ..... Por los padres?.....



Realiza entrevistas iniciales con los padres? O se entrega para ser llenado por ellos? ..... Vienen ambos padres a la entrevista..... Nos puede dar el formulario de entrevista? Se incluyen preguntas acerca de cómo es el juego del niño?..... Si Ud tuviera que resumir lo que los padres esperan del jardín según su experiencia qué señalaría?

.....  
.....  
.....

2º Las prácticas cotidianas permiten objetivar el curriculum real

Fundamento que permite priorizarlo desde el marco teórico – pág.

Estudios realizados en contextos de aprendizaje y desarrollo ponen de manifiesto que “el aprendizaje encuentra su soporte en el desarrollo psíquico y es, a su vez, promotor del mismo, de modo que ambos se apoyan e influyen mutuamente. Se trata de procesos construidos por sus propios protagonistas mediante la participación en actividades definidas y organizadas socioculturalmente y que se producen en contextos organizados y estructurados también así” (Molina, 1997:12).

ENTREVISTA:

Cuando planifica actividades, algunas las desecha por:

- porque cree que estos chicos – sus alumnos- no alcanzarán /podrán resolverlas? o porque no pueden resolverlas todos....., o por otra razón .....

- porque no cuenta con los recursos necesarios: .... En ese caso qué actividades Ud. no puede desarrollar?....

- En realidad difierenmucho las planificaciones entre sala de 4 y cinco años?

Difieren con planificaciones de la época cuando Ud hizo sus prácticas profesionales ..... En qué..... porqué cree que no difieren tanto o porqué sí

- Podemos ir mirando una carpeta de los niños e ir completando al menos el nombre dado a cada una de ellas – por lo menos las 10 primeras- ( mediante un intercambio verbal el entrevistador deberá ir colocando al lado de cada trabajo de la carpeta el hacer del niño ( esto es si antes del dibujo o esa actividad plástica se realizaron prácticas en el espacio, con el cuerpo, o no..) -

- 1.
- 2.
- 3.

3º - Buscamos contenidos procedimentales desarrollados



En Pozo encontramos la revisión de la concepción clásica de los conceptos que se ha visto reemplazada por teorías probabilísticas, donde el concepto ya no es delimitado, sino que posee límites difusos y forma parte de una red en la cual, podríamos decir, “interactúa”. El autor propone abordar el estudio del aprendizaje desde una psicología del conocimiento, centrada no sólo en los procesos cognitivos que hacen posible ese conocimiento, sino también en la relación de mutua construcción entre la mente humana y esos sistemas (culturales) de conocimiento. **El qué aprenden y cómo lo aprenden los niños del Nivel Inicial es una preocupación de muchos intelectuales de hoy que directa o indirectamente se vinculan con el currículum infantil.**

ENTREVISTA:

NECESITAMOS QUE NOS cuente cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años

Si es maestra de sala de 5 nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4-

En qué momento trabajan juntas las docentes de la sala de 4 y 5 años

Podría mencionar qué tipo de contenidos Ud considera que no debería enseñar porque los chicos ya los saben

Qué descripciones son capaces de hacer los chicos de sala de 5 años a esta altura del año, por ejemplo

Del barrio - del mundo animal, de la naturaleza (podemos pedir a un niño esa descripción para transcribirla?)

Cuando a un niño se le dice observá Ud nota esa actitud – ..... se concentra en ..... explora .. ..

Alguna vez acordaron esa línea de trabajo entre la sala de 4 y 5 años .....

En qué se pusieron de acuerdo las dos docentes y en qué momentos del año?

.....

4° Buscamos registrar lo que la docente cree que su alumno de sala de 3, 4 años o de 5 años debe aprender

En no pocas ocasiones se ha cuestionado la importancia de la escuela como potenciadora del desarrollo del sujeto, al considerar a éste como un



proceso natural y espontáneo, básicamente dirigido por factores internos a la persona, y en el que la experiencia educativa ocuparía un lugar secundario. Este panorama se ha ido modificando en las últimas décadas como resultado de diversos estudios que se han preocupado por destacar la importancia de los mediadores sociales y culturales en este desarrollo (Vygotsky,1979). Como indica Bruner (1988), el ser humano necesita para desarrollarse, además de las “instrucciones” contenidas en su herencia genética, las que le proporciona su “herencia cultural” por medio de las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, la función de la educación no es otra que la de promover, crear o generar desarrollo, por lo que su contribución a ese desarrollo no se puede considerar como accesorio, sino nuclear. La transcendencia de esta intervención reside en que su acción se lleva a cabo sobre un sistema nervioso en formación, un psiquismo en construcción y una personalidad en elaboración.

Son muchos los autores que abogan por una adecuada intervención educativa en estas edades como el camino más eficaz para prevenir problemas del desarrollo (Aranda,1996; Evans,1987; Lichtenstein e Iretton,1984; etc.).

Esta intervención temprana, considerada como un intento programado de cambio que implica el curso del desarrollo, no sólo debe ser una estrategia preventiva sino también enriquecedora, es decir, potenciadora y optimizadora del desarrollo humano (Baltes y Danish,1980).

Para Ud ( con su experiencia ..... coloco antigüedad en el nivel y en la sala ....) a-  
¿Qué debería aprender un alumno en la sala de 4 años? Registrar por lo  
menos 6 elementos

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

¿Qué debería aprender un alumno de 5 años? Registrar por lo menos 6  
elementos

.....  
.....  
.....

MUCHAS GRACIAS.....

DOCUMENTO PARA IR VOLCANDO INFORMACIÓN DE LA ENTREVISTA SIN QUE SEA RESTRICTIVO: - en el mismo

aparecen requerimientos o distractores que impidan al entrevistado dar una respuesta por lo que esperamos escuchar.

Anotar las **frases o conceptos relevantes** que el docente exprese durante la preparación de la entrevista o durante o al cierre

## ENTREVISTA A DOCENTES DE NI

¿Han cambiado mucho las prácticas de enseñanza en el jardín? Qué aspectos o contenidos Ud cree se mantienen a lo largo de los años – desde su experiencia personal?..... ¿Han cambiado los niños? ..... Las familias se involucran en el jardín : qué tipo de reuniones... interacciones.....

Se puede decir que está satisfecha con las prácticas desarrolladas por sus alumnos:.....

Está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se prioriza en los NAP, o el Documento Curric Provincial?; nos interesa saber fundamentalmente los por qué :.....

Qué tiempo ( minutos- horas) le dedican a actividades de juego, en el patio de juego : ..... en la sala: ..... Por qué debemos defender el juego en la práctica educativa del Jardín ¿ nos podría hacer un aporte? ..... qué posibilita el juego? ..... es valorado el juego por los docentes? ..... Por los padres?.....

Cuando planifica actividades, algunas las desecha por:

- porque cree que estos chicos – sus alumnos- no alcanzarán /podrán resolverlas?

o porque no pueden resolverlas todos....., o por otra razón .....

- porque no cuenta con los recursos necesarios: .... En ese caso qué actividades

Ud. no puede desarrollar?....

- En realidad difieren mucho las planificaciones entre sala de 4 y cinco años?

Difieren con planificaciones de la época cuando Ud hizo sus prácticas profesionales ..... En qué..... porqué cree que no difieren tanto o porqué sí

- Podemos ir mirando una carpeta de los niños e ir completando al menos el nombre dado a cada una de ellas – por lo menos las 10 primeras- ( mediante un intercambio verbal el entrevistador deberá ir colocando al lado de cada trabajo de la carpeta el hacer del niño ( esto es si antes del dibujo o esa actividad plástica se realizaron prácticas en el espacio, con el cuerpo, o no..) -



- 4.
- 5.
- 6.

NECESITAMOS QUE NOS cuente cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años

Si es maestra de sala de 5 nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4-

En qué momento trabajan juntas las docentes de la sala de 4 y 5 años

Podría mencionar qué tipo de contenidos Ud considera que no debería enseñar porque los chicos ya los saben

Qué descripciones son capaces de hacer los chicos de sala de 5 años a esta altura del año, por ejemplo

Del barrio - del mundo animal , de la naturaleza ( podemos pedir a un niño esa descripción para transcribirla?

Cuando a un niño se le dice observá Ud nota esa actitud – ..... se concentra en .. ..... explora .. .....

Alguna vez acordaron esa línea de trabajo entre la sala de 4 y 5 años .....

En qué se pusieron de acuerdo las dos docentes y en qué momentos del año? .....

Para Ud ( con su experiencia ..... coloco antigüedad en el nivel y en la sala ....) a- ¿Qué debería aprender un alumno en la sala de 4 años? Registrar por lo menos 6 elementos

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

¿Qué debería aprender un alumno de 5 años? Registrar por lo menos 6 elementos

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----



-----  
-----  
-----

### ENCUESTA A DIRECTORES

**Sra Directora le solicitamos colaboración para la realización de un trabajo de investigación – Como la encuesta es anónima solo le pediremos de sus datos personales:**

- a- Edad :**
- b- Antigüedad docente..... en el cargo.....**
- c- Institución en donde se formó:**

⇒ Han cambiado mucho las prácticas de enseñanza en el jardín?  
.....  
.....

⇒ Qué aspectos o contenidos cree Ud que se mantienen a lo largo de los años – desde su experiencia personal?  
.....  
.....

⇒ Las familias se involucran en el jardín : qué tipo de reuniones tienen.....  
interacciones.....

⇒ Qué tiempo ( minutos- horas) le dedican a actividades de juego  
a- en el patio de juego : .....  
b-en la sala: .....

⇒ Trabaja la docente de NI con los NAP ..... o con el DCP.....  
o ..... y se planifica de acuerdo al diagnóstico : .....

⇒ Por qué 'el juego' en la práctica educativa del Jardín - ¿nos podría hacer un aporte?  
.....  
.....  
.....

⇒ Es valorado el juego por los docentes?  
.....

.....  
.....  
⇒ Por los padres?  
.....  
.....  
.....

⇒ Difieren mucho las planificaciones de las salas de 4 y 5 años?.....  
.....  
.....

⇒ Por favor le pedimos un esfuerzo más para que haga un listado de al menos cinco de los logros que Ud espera del Jardín

Sala de 5 años

Sala de 4 años

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Nos podría hacer un listado de los contenidos que están trabajando sus docentes de NI en este momento?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Y en torno a los contenidos que acaba de señalar ¿qué cree que aprendieron los niños?.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....MUCHAS GRACIAS.....

## ENTREVISTADO

**NOMBRE (de pila o iniciales) DEL ENTREVISTADO:** Gabriela  
**INSTITUTO DONDE EGRESÓ:** Profesorado Terreno Ciudad de la Plata  
**AÑOS DE ANTIGÜEDAD DOCENTE** (años en la sala de 5 o de 4 o experiencia en maternal 3 años): 20 años  
**MODALIDAD DEL JARDÍN:** (JARDÍN EXCLUSIVO - ANEXO - PRIVADO): ESc. Estado. Sala de 5 años

## ENTREVISTA

**1.1-** ¿Han cambiado mucho las prácticas de enseñanza en el jardín? ¿Qué aspectos o contenidos Ud cree se mantienen a lo largo de los años – desde su experiencia personal? ¿Han cambiado los niños?

Las prácticas de enseñanza han cambiado a medida que cambian los gobiernos educativos. Pero mis prácticas sólo las amoldé a las nuevas propuestas. En la sala se adecua a los distintos modelos políticos y sus bajadas. Pero la esencia y las estrategias no se pierden. Los niños no han cambiado.

**1.2-** ¿Las familias se involucran en el jardín? ¿Qué tipo de reuniones, interacciones, realiza?

Las familias sí están involucradas con el jardín, si bien cuentan con un escaso nivel de educación se interesan por todo lo que les ofrecemos a sus niños. Las reuniones son las propuestas por la dirección y otras que salen de la necesidad por conocer más a las familias

**1.3-** ¿Se puede decir que está satisfecha con las prácticas desarrolladas por sus alumnos?

Si, estoy satisfecha con las prácticas de mis alumnos, es más estoy orgullosa.

**1.4-** ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se prioriza en los NAP, o el Documento Curricular Provincial? Nos interesa saber fundamentalmente los por qué.

En algunos aspectos no se toman en cuenta las necesidades de los niños con distintas realidades socio- económicas. Se suele extraer lo que el grupo de alumnos necesita de ellos.

**1.5-** ¿Qué tiempo (minutos- horas) le dedica a las actividades de juego, en el patio de juego y en la sala? ¿Por qué debemos defender el juego en la práctica educativa del Jardín ¿nos podría hacer un aporte? ¿qué posibilita el juego? ¿es valorado el juego por los docentes? ¿Por los padres



En el patio más o menos 20 minutos, en la sala realizamos distintas actividades a través del juego. Jgo – proyecto 40 minutos. Los niños necesitan jugar, les hace bien la mayoría trabaja y juega poco.

Los padres no saben cómo jugar, en distintas reuniones les presento juegos y les ayudo a abordar el tema.

**1.6-** ¿Realiza entrevistas iniciales con los padres? ¿O se entrega para ser llenado por ellos? ¿Vienen ambos padres a la entrevista? ¿Nos puede dar el formulario de entrevista? ¿Se incluyen preguntas acerca de cómo es el juego del niño?

Sí las determinadas por la dirección. Casi no asisten los dos padres pero casi siempre asiste uno de los dos. SE les pregunta a qué juegan y cuánto tiempo

¿Si Ud tuviera que resumir lo que los padres esperan del jardín según su experiencia qué señalaría?

Los padres esperan que los niños se logren superar comenzando con el Jardín de Infantes para seguir luego los otros niveles

**2.1-** ¿Cuándo planifica actividades, algunas las desecha? ¿Por qué razones?

**2.2-** ¿Por qué cree que estos chicos – sus alumnos- no alcanzarán /podrán resolverlas – a ciertas actividades?, ¿o por qué no pueden resolverlas todos?, ¿o por otra razón?, ¿por qué no cuenta con los recursos necesarios? En ese caso qué actividades Ud. no puede desarrollar?

Sí desecho actividades generalmente porque no cumple con las expectativas que me había planteado al principio del proyecto

**2.3-** ¿En realidad difieren mucho las planificaciones entre sala de 4 y cinco años?  
¿Difieren con planificaciones de la época cuando Ud hizo sus prácticas profesionales?,  
¿En qué? ¿Por qué cree que no difieren tanto o por qué sí?  
No sabe.

**3.1-** Necesitamos que nos cuente ¿cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años?

Si es maestra de sala de 5 ¿nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4?

Mis alumnos llegan a la sala de 5 años con conocimientos acerca de las rutinas del Jardín, conocen también diferentes nociones espaciales, características de distintos materiales, diferentes normas de convivencia.

¿En qué momento trabajan juntas las docentes de la sala de 4 y 5 años?

Trabajamos juntas a fin de año y a comienzos del próximo. Rara vez a mediados de año

¿Podría mencionar qué tipo de contenidos Ud considera que no debería enseñar porque los chicos ya los saben?

Ninguno porque enseñé lo que previamente evalué en el diagnóstico



¿Qué descripciones son capaces de hacer los chicos de sala de 5 años a esta altura del año, por ejemplo?

¿Del barrio - del mundo animal, de la naturaleza (podemos pedir a un niño esa descripción para transcribirla)?

Cuando a un niño se le dice: -observá- Ud nota esa actitud – se concentra en... explora.....

¿Alguna vez acordaron esa línea de trabajo entre la sala de 4 y 5 años?

Ya realizan descripciones muy detalladas, usando varias características para un mismo objeto. “ en un proyecto que estamos realizando de lectura, se han logrado ricas experiencias en las cuales han demostrado un vocabulario muy rico”

**4.1- ¿Para Ud con su experiencia:.....**

(coloque antigüedad en el nivel y en la sala) ¿Qué debería aprender un alumno en la sala de 4 años? Registrar por lo menos 6 elementos.

Me parece importante que haya visto los valores, hábitos en general, la familia.

¿Qué debería aprender un alumno de 5 años? Registrar por lo menos 6 elementos.

Acá creo que la lectura y la escritura para empezar a prepararlos para primer grado.



## ENTREVISTADO

**NOMBRE (de pila o iniciales) DEL ENTREVISTADO: AIS**

**INSTITUTO DONDE EGRESÓ: INSTITUTO SAN VICENTE DE PAUL**

**AÑOS DE ANTIGÜEDAD DOCENTE** (años en la sala de 5 o de 4 o experiencia en maternal 3 años): 17 AÑOS

**MODALIDAD DEL JARDÍN:** (JARDÍN EXCLUSIVO - ANEXO - PRIVADO):EXCLUSIVO

## ENTREVISTA

**1.1-** ¿Han cambiado mucho las prácticas de enseñanza en el jardín? ¿Qué aspectos o contenidos Ud cree se mantienen a lo largo de los años – desde su experiencia personal? ¿Han cambiado los niños?

*Los niños no han cambiado, han cambiado las costumbres, los valores, los límites, los deberes y derechos. Son los adultos los responsables de este cambio. En general no veo cambios, sigue el maestro dando clases orales, con dibujos o esquemas realizados por adultos, hay poca construcción del aprendizaje. Desde el punto de vista que yo entiendo a esa construcción.*

**1.2-** ¿Las familias se involucran en el jardín? ¿Qué tipo de reuniones, interacciones, realiza?

*Si, participan se involucran pero siempre son las mismas, son aquellos padres que les interesa la educación de su hijo, acompaña y colabora. Los padres con niños que presentan cierta dificultad raramente se presentan.*

**1.3-** ¿Se puede decir que está satisfecha con las prácticas desarrolladas por sus alumnos?

*Si, siempre con la esperanza de poder mejorar.*

**1.4-** ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se prioriza en los NAP, o el Documento Curricular Provincial? Nos interesa saber fundamentalmente los por qué.

*No tengo ninguna opinión al respecto*

**1.5-** ¿Qué tiempo (minutos- horas) le dedica a las actividades de juego, en el patio de juego y en la sala? ¿Por qué debemos defender el juego en la práctica educativa del Jardín ¿nos podría hacer un aporte? ¿qué posibilita el juego? ¿es valorado el juego por los docentes? ¿Por los padres?

Juegos en el patio suelen ser unos 20 minutos diarios. Generalmente trato de desarrollar una actividad o contenido a través del juego. El juego posibilita niños interesados, atentos, y felices por participar.



**1.6-** ¿Realiza entrevistas iniciales con los padres? ¿O se entrega para ser llenado por ellos? ¿Vienen ambos padres a la entrevista? ¿Nos puede dar el formulario de entrevista? ¿Se incluyen preguntas acerca de cómo es el juego del niño? ¿Si Ud tuviera que resumir lo que los padres esperan del jardín según su experiencia qué señalaría?

*Si las entrevistas las realizo personalmente, con dos o uno de los padres, de acuerdo a la disponibilidad de ellos (horarios, trabajos)*

**2.1-** ¿Cuándo planifica actividades, algunas las desecha? ¿Por qué razones?

*Si, esto ocurre que una vez planificadas, las actividades o intereses de los alumnos toman otro rumbo por lo que estas tareas desechadas no son apropiadas.*

**2.2-** ¿Por qué cree que estos chicos – sus alumnos- no alcanzarán /podrán resolverlas – a ciertas actividades?, ¿o por qué no pueden resolverlas todos?, ¿o por otra razón?, ¿por qué no cuenta con los recursos necesarios? En ese caso qué actividades Ud. no puede desarrollar?

*Las actividades planificadas siempre tienen en cuenta el tiempo, los recursos y la disponibilidad para lograrlas, y considero que todos pueden resolverlas sólo que varía el modo, el tiempo de entenderlas, de resolverlas. Cada niño es distinto, su capacidad su maduración por lo tanto también, esto es lo que afecta que el desarrollo de las mismas sea variado.*

**2.3-** ¿En realidad difieren mucho las planificaciones entre sala de 4 y cinco años? ¿Difieren con planificaciones de la época cuando Ud hizo sus prácticas profesionales?, ¿En qué? ¿Por qué cree que no difieren tanto o por qué sí?

Deberían ser diferentes. No tengo conocimiento pleno de esto.

-Podemos observar una carpeta de los niños e ir completando al menos el nombre dado a cada una de ellas – por lo menos las 10 primeras- ir colocando al lado de cada trabajo de la carpeta, el hacer del niño (esto es, si antes del dibujo o esa actividad plástica, se realizaron prácticas en el espacio, con el cuerpo, o no..)-

7. Me dibujo ( colores, lápiz)
8. Recorto lo que me gusta (libremente de diarios y revistas)
9. Rasgar y pegar (papeles por el espacio, libre)
10. En el jardín dibujo... (diversos materiales, tema libre)
11. Normas de convivencia (con papá y mamá charlar y pintar en casa los dibujos que representa una norma y su opuesto; en clase clasificarlas sobre papel rojo o verde según este bien realizarla o no)
12. A mi nombre lo calco (calcar el nombre, y luego hacerlo solo)



13. Mas alto, mas bajo que yo (dibujarse, y dibujar un compañero mas alto y uno mas bajo)
14. Estado del tiempo ¿Quién faltó hoy? (Dibujar el estado del tiempo del dia y que compañero falto)
15. Clasifico dibujo – letras (Recortar y clasificar)
16. ¿Qué pasa en el otoño? (dibujo, recortes)

**3.1-** Necesitamos que nos cuente ¿cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años?

Si es maestra de sala de 5 ¿nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4?

*Nombre algunos, colores algunos, y ciertas actitudes en el trabajo en la sala que diferencia del que no hizo sala de 4, sabe desenvolverse mejor en un ambiente escolar.*

¿En qué momento trabajan juntas las docentes de la sala de 4 y 5 años?

*No he tenido experiencia*

¿Podría mencionar qué tipo de contenidos Ud considera que no debería enseñar porque los chicos ya los saben?

*Siempre hay algo que aprender de algún contenido, éste es la excusa para lograr otras capacidades. No es importante el contenido en sí mismo, lo importante es que narre, se exprese, dibuje, cuente oralmente, los nombre elementos del tema, realice secuencias, etc. Por eso cualquier contenido tiene un valor.*

¿Qué descripciones son capaces de hacer los chicos de sala de 5 años a esta altura del año, por ejemplo?

¿Del barrio - del mundo animal, de la naturaleza (podemos pedir a un niño esa descripción para transcribirla)?

Cuando a un niño se le dice: -observá- Ud nota esa actitud – se concentra en... explora.....

*No entiendo....*

¿Alguna vez acordaron esa línea de trabajo entre la sala de 4 y 5 años?

*No he tenido experiencia*

¿En qué se pusieron de acuerdo las dos docentes y en qué momentos del año?

*No he tenido experiencia*

**4.1- ¿Para Ud con su experiencia:.....**

(coloque antigüedad en el nivel y en la sala) ¿Qué debería aprender un alumno en la sala de 4 años? Registrar por lo menos 6 elementos.

*No tengo experiencia*

¿Qué debería aprender un alumno de 5 años? Registrar por lo menos 6 elementos.

*Su nombre*

*Reconocer su esquema corporal, sus partes, quietas en movimiento.*

*Expresión oral, gráfica, gestual*





*Valores , deberes y derechos*  
*Clasificar, enumerar, contar, armar, desarmar, etc...*

## **ENTREVISTADO**

**NOMBRE (de pila o iniciales) DEL ENTREVISTADO: Ma. De los Ángeles**

**INSTITUTO DONDE EGRESÓ: INSTITUTO SAN Pedro Nolasco**

**AÑOS DE ANTIGÜEDAD DOCENTE** (años en la sala de 5 o de 4 o experiencia en maternal 3 años): 10 años

**MODALIDAD DEL JARDÍN:** (JARDÍN EXCLUSIVO - ANEXO - PRIVADO):  
privado. Sala de 4 años

## **ENTREVISTA**

**1.1-** ¿Han cambiado mucho las prácticas de enseñanza en el jardín? ¿Qué aspectos o contenidos Ud cree se mantienen a lo largo de los años – desde su experiencia personal? ¿Han cambiado los niños?

Sí han cambiado. Los que a mi juicio creo que se mantienen son los contenidos básicos de complejidad creciente desde la sala de 4 años al tercer año de la EGB 1: conocimiento de sí, conocimiento del medio, medios de transporte, renarración de cuentos. A mi parecer también han cambiado los niños.

**1.2-** ¿Las familias se involucran en el jardín? ¿Qué tipo de reuniones, interacciones, realiza?

Las familias se involucran cada vez más, participan de actividades de recreación, reuniones y evalúan constantemente las prácticas de cada docente.

**1.3-** ¿Se puede decir que está satisfecha con las prácticas desarrolladas por sus alumnos?

Sí, estoy satisfecha.

**1.4-** ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se prioriza en los NAP, o el Documento Curricular Provincial? Nos interesa saber fundamentalmente los por qué.

Sí estoy de acuerdo porque existe una continuidad y una homogeneidad a nivel provincial en los contenidos. Esto permite realizar prácticas educativas con una verdadera complejidad.

**1.5-** ¿Qué tiempo (minutos- horas) le dedica a las actividades de juego, en el patio de juego y en la sala? ¿Por qué debemos defender el juego en la práctica educativa del Jardín ¿nos podría hacer un aporte? ¿qué posibilita el juego? ¿es valorado el juego por los docentes? ¿Por los padres



Más o menos dos horas porque aprenden jugando. El juego en la práctica docente posibilita al niño relacionarse con sus pares, con los adultos, se siente contenido y todo eso estimula el aprendizaje. Creo que no todos los docentes valoran el juego como estrategia y los padres tampoco.

**1.6-** ¿Realiza entrevistas iniciales con los padres? ¿O se entrega para ser llenado por ellos? ¿Vienen ambos padres a la entrevista? ¿Nos puede dar el formulario de entrevista? ¿Se incluyen preguntas acerca de cómo es el juego del niño?

Vienen los dos padres, a la entrevista y sí se incluyen preguntas acerca del juego del niño en la casa.

¿Si Ud tuviera que resumir lo que los padres esperan del jardín según su experiencia qué señalaría?

Los padres esperan que los alumnos aprendan contenidos procedimentales y no tanto que el niño juegue

**2.1-** ¿Cuándo planifica actividades, algunas las desecha? ¿Por qué razones?

**2.2-** ¿Por qué cree que estos chicos – sus alumnos- no alcanzarán /podrán resolverlas – a ciertas actividades?, ¿o por qué no pueden resolverlas todos?, ¿o por otra razón?, ¿por qué no cuenta con los recursos necesarios? En ese caso qué actividades Ud. no puede desarrollar?

Desecho actividades cuando no tienen continuidad en los contenidos con la sala de 5 años

**2.3-** ¿En realidad difieren mucho las planificaciones entre sala de 4 y cinco años?  
¿Difieren con planificaciones de la época cuando Ud hizo sus prácticas profesionales?,  
¿En qué? ¿Por qué cree que no difieren tanto o por qué sí?  
Sí difieren porque el niño es mirado distinto ahora, con más participación y por el hecho de que cuando ingresa ya ha pasado antes por otras salas.

**3.1-** Necesitamos que nos cuente ¿cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años?

Si es maestra de sala de 5 ¿nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4?

Selecciono las actividades según los NAP y un diagnóstico realizado previamente

¿En qué momento trabajan juntas las docentes de la sala de 4 y 5 años?

No trabajamos juntas

¿Podría mencionar qué tipo de contenidos Ud considera que no debería enseñar porque los chicos ya los saben?

Ninguno porque enseñé lo que previamente evalué en el diagnóstico

¿Qué descripciones son capaces de hacer los chicos de sala de 5 años a esta altura del año, por ejemplo?

¿Del barrio - del mundo animal, de la naturaleza (podemos pedir a un niño esa descripción para transcribirla)?



Cuando a un niño se le dice: -observá- Ud nota esa actitud – se concentra en...  
explora.....

¿Alguna vez acordaron esa línea de trabajo entre la sala de 4 y 5 años?

**4.1- ¿Para Ud con su experiencia:.....**

Cuando hacemos que los niños observen nos detenemos en que sean capaces de describir.

(coloque antigüedad en el nivel y en la sala) ¿Qué debería aprender un alumno en la sala de 4 años? Registrar por lo menos 6 elementos.

Creo conveniente que se trabaje Higiene, hábitos en general, y que observen con atención

¿Qué debería aprender un alumno de 5 años? Registrar por lo menos 6 elementos.

Aquí veo importante que sepan lectoescritura, grafismos, números



## ENTREVISTADO

**NOMBRE (de pila o iniciales) DEL ENTREVISTADO:** “G”

**INSTITUTO DONDE EGRESÓ:** San Pedro Nolasco

**AÑOS DE ANTIGÜEDAD DOCENTE:** 21 años en sala de 5 años.

**MODALIDAD DEL JARDÍN: (JARDÍN EXCLUSIVO - ANEXO - PRIVADO):**  
Anexo a la primaria.

## ENTREVISTA

**1.1- ¿Han cambiado mucho las prácticas de enseñanza en el jardín? ¿Qué aspectos o contenidos Ud. cree se mantienen a lo largo de los años – desde su experiencia personal? ¿Han cambiado los niños?**

21 años en sala de 5 -No han cambiado mucho. Aplico lo que aprendí y agrego lo que la experiencia que fui teniendo con los años, que me ayudaron a enriquecer mi tarea y cumplir con los contenidos.

Los contenidos que se mantienen son: los de esquema corporal- colores- formas- tamaños- ubicación y relación espacial- cuantificadores todos, algunos, ninguno.

Los que se han complejizado y cambiado, ya que antes no se daban, cuando me recibí son: los de número: aspecto cardinal y numeral. Y relacionar las letras con sus referentes.

Los niños han cambiado. Sus intereses son diferentes, sus estímulos, sus conductas, ahora se ven mucho más hiperactivos, te plantean cosas, te preguntan sobre todo, te desafían, tienen reacciones muy distintas a la de antes. Antes eran más tranquilos por lo general, se te quedaban mirando, más introvertidos.

**1.2- ¿Las familias se involucran en el jardín? ¿Qué tipo de reuniones, interacciones, realiza?**

En general si se involucran, no como antes, ya que antes era mucho más. Pienso que actualmente la situación económica, llevó a que la mamá, salga a trabajar, está menos con los niños, los cuáles manifiestan carencias de afecto.

Realizo reuniones informativas (forma de trabajo – puntualidad – organización de los cumpleaños y situaciones particulares)



Los invito a festejar los cumpleaños 2 veces en el año. Antes realizaba más actividades junto a los padres. Pero ahora no, por que cada día manifiestan y reclaman por cualquier cosa. Discuten todo. Sobre todo cuando al niño le pasa algo, los docentes somos los peores enemigos, ante cualquier situación, demandan o amenazan con realizar denuncias. Ya sea por un raspón, o algo mínimo que no les gustó. Desde la casa pueden venir sin comer, la ropa sucia o caerse y lastimarse... pero en el jardín, que no le pase nada, porque sino te demandan. En estos últimos años, me resulta mucho mejor, tenerlos lejos. Me tira abajo esa actitud de muchos padres y me decepciona. Una les brindar lo mejor y trata de estar en todo...pero no es valorada, ante la mínima desconfianza del padre, sos la peor. Es muy triste.

**1.3- ¿Se puede decir que está satisfecha con las prácticas desarrolladas por sus alumnos?**

Si, en general lo que me propongo, trato de lograrlo. Me considero muy responsable y hasta a veces hasta obsesiva, en determinados aprendizajes u objetivos, por ejemplo que escriban solos el nombre. Salvo ciertas dificultades de 2 niños este año, que puntualmente manifiestan estar desnutridos, falta de estimulación total desde la casa, negligencia de parte de los padres, que requieren de mayor tiempo para todo, y a veces se complica, porque es difícil realizar un trabajo personalizado con algunos, cuando tenés 28/30 niños.

**1.4- ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se prioriza en los NAP, o el Documento Curricular Provincial? Nos interesa saber fundamentalmente los por qué.**

A los NAP nunca los hemos analizado, por lo menos yo no recuerdo. A los DCP, si, son los que estamos dando. Pero, no los consulto para planificar. En realidad, trabajé muchísimo con las separatas y con la capacitación que brindo el Jardín Mercedes durante 3 meses más o menos, con los aportes de la Ley Federal, hace algunos años atrás y que me sirvieron muchísimo, desde todas las áreas.

**1.5- ¿Qué tiempo (minutos- horas) le dedica a las actividades de juego, en el patio de juego y en la sala? ¿Por qué debemos defender el juego en la práctica educativa del Jardín ¿nos podría hacer un aporte? ¿Qué posibilita el juego? ¿es valorado el juego por los docentes? ¿Por los padres?**

Al juego le dedico 15/20 minutos aproximadamente en el patio, depende del clima, si esta frío, juegan adentro. El juego es muy importante, porque los niños aprenden jugando. Pero cuando salgo al patio, lo considero como modalidad libre, es el espacio que tiene los niños de liberar sus energías. No debemos encasillarlos todo el tiempo con actividades adentro y afuera. Si salen de trabajar de la sala y los sigo dirigiendo con juegos organizados como rondas, trenes, o juegos tradicionales, se cansan, yo lo he comprobado, que cuando los llamo para realizarlos, muy pocos vienen a jugar, la mayoría no quiere. Necesitan descansar, desenchufarse, expandir su espíritu libre, jugar a su manera, jugar con los otros niños, con los cuales no se sientan en la misma mesa, jugar con tierra, correr por el espacio, en el tobogán, se pelean por los columpios, y se quedan esperando para ver a quién le toca, todos esos deseos son muy importantes, ya que además, les ayuda a resolver problemas entre ellos. En realidad ese tipo de juegos organizados lo utilizo en las clases de educación física.



El juego posibilita tantas cosas, favorece la socialización, les ayuda a compartir a imitar roles, y desarrollar su creatividad. Por los docentes es valorado ya que los niños aprenden jugando. Con respecto a los padres, nunca les he preguntado. Pienso que en sus hogares es muy limitado y me animaría a decir, que nulo, ya que los niños están mucho tiempo frente al televisor, en la compu, en videos juegos, y no comparten con sus padres dichas situaciones, ni les cuentan cuentos, ya que se justifican que llegan muy tarde del trabajo o muy cansados y no tienen tiempo. Yo no planifico los juegos, van surgiendo, como los espontáneos, que a veces proponen ellos mismos.

**1.6- ¿Realiza entrevistas iniciales con los padres? ¿O se entrega para ser llenado por ellos? ¿Vienen ambos padres a la entrevista? ¿Nos puede dar el formulario de entrevista? ¿Se incluyen preguntas acerca de cómo es el juego del niño? ¿Si Ud. tuviera que resumir lo que los padres esperan del jardín según su experiencia qué señalaría?**

Si realizo entrevistas, junto a los padres y les dedico muchísimo tiempo a cada una, soy la que más me demoro con respecto a mis compañeras. Lo considero muy importante el diálogo, la relación directa con la mamá, para conocer en profundidad todo lo que expresan sobre el niño, y su ambiente socio-cultural-emocional. Generalmente, viene la mamá, excepcionalmente la pareja.

Si, incluimos preguntas sobre el juego:- ¿si el niño juega solo o tiene amigos y qué juegos prefiere?, también qué características destacan en su hijo, que nos ayude a conocerlo mejor: - si es callado-charlatán-extrovertido-inquieto-sensible-comunicativo-si tiene hábitos, etc.

Actualmente, los padres esperan del jardín contención, muchas veces la que ellos no le brindan, antes no era así. Ahora es totalmente contención afectiva y muchas veces asistencial. Hay que conseguirles turnos, colaborando en la organización de rifas para recaudar fondos para los papás carenciados, que no pueden pagar los materiales, etc. También esperan que sus hijos aprendan, sean buenos compañeros y que la maestra sea dedicada, este pendiente de todo y los cuide.

**2.1- Cuándo planifica actividades, ¿algunas las desecha? ¿Por qué razones?**

Nunca las he desechado, porque se supone que las actividades que yo siento realmente, son las que el niño las puede realizar. A veces no alcanzo a dar algunas, por falta de tiempo. Lo que planifico es lo que me gusta. Una vez, hice una actividad muy compleja, pero me di cuenta en el momento cuando los niños les costaba entenderla, y la dejamos ahí. Y otra, que resultó muy larga y la corté en el momento y quedó bien.

**2.2- ¿Por qué cree que estos chicos – sus alumnos- no alcanzarán /podrán resolverlas – a ciertas actividades?, ¿o por qué no pueden resolverlas todos?, ¿o por otra razón?, ¿por qué no cuenta con los recursos necesarios? En ese caso qué actividades Ud. no puede desarrollar?**

Como dije anteriormente, pienso por la falta de estimulación desde la casa, no vienen bien alimentados, sufren muchos problemas socio-económicos y sobre todo emocionales. Familias disgregadas, maltrato, muchas carencias.



**2.3- ¿En realidad difieren mucho las planificaciones entre sala de 4 y 5 años?  
¿Difieren con planificaciones de la época cuando Ud. hizo sus prácticas profesionales?, ¿En qué? ¿Por qué cree que no difieren tanto o por qué sí?**

Si difieren entre sí. Se dan actividades distintas. Yo nunca trabaje con los niños de 4, y hace un año que se creó la sala de 4 en el jardín donde trabajo. En la sala de 4 se trabajan mucho las nociones espaciales, las relaciones con los otros, la adquisición de hábitos y el esquema corporal.

Difieren con las de mi época cuando yo hice las prácticas, porque antes no se usaban contenidos conceptuales, procedimentales ni actitudinales, sino contenidos generales, actividades y evaluación.

**-Podemos observar una carpeta de los niños e ir completando al menos el nombre dado a cada una de ellas – por lo menos las 10 primeras- ir colocando al lado de cada trabajo de la carpeta, el hacer del niño (esto es, si antes del dibujo o esa actividad plástica, se realizaron prácticas en el espacio, con el cuerpo, o no)-**

17. “Lluvia de papeles” – los niños trozaron y pegaron libremente. (motricidad gruesa)
18. “Recorté tiritas de papel y armé...”- aprender a usar la tijera y el armado libre para desarrollar la creatividad.
19. “Mi tijerita bailarina” – recortado libre.
20. “Para mantener mis dientes sanos... DEBO COMER NO DEBO COMER”- recortado de revistas, pero primero vemos que vamos a recortar, a través de una conversación dirigida previa. Cuando recortan, yo paso por las mesitas a verificar si está bien, así compruebo si saben discernir, y si se equivocan, los hago pensar antes de pegar, que tienen que pegar y que no. En eso soy muy exigente.
21. “Mi esqueleto está formado por huesos” – trajeron información, observaron, pintaron la fotocopia para cada niño, recortaron y pegaron. Como resultado compleja, les coloqué el modelo a seguir y de paso desarrollar su atención.
22. “¡Cuánto quiero a mi familia!” – dibujar libremente.
23. “¡Qué lindo es mi nombre!” – yo se los copie en mayúscula imprenta y ellos le pegaron a cada letra, tiritas de creppe retorcidas.
24. “¡Feliz día Copito!” – en el día del animal, realizamos un perro con dos triángulos que debían plegar para formar el animal.
25. “Palomitas de la Libertad”- les entregué dos palomas unidas por el piquito en fotocopia y ellos le pegaron pelotitas de papel creppe celestes y blancas.
26. “¡Qué cuento más divertido”- escuchamos el cuento y dibujaron libremente lo que más les gustó.

**3.1- Necesitamos que nos cuente ¿cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años?**

Nunca trabajé con niños de 4.



**Si es maestra de sala de 5 ¿nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4?**

Como maestra de sala de 5, en mi escuela soy la encargada de recibir a los nuevos, en mi escuela hay dos salas de 5 y una de 4. Mi compañera de la mañana recibe a los de 4. De todas formas, siempre hay algunos niños que realizaron jardín de 4 en algún maternal y en ellos se nota una buena ubicación en el espacio, llegan con un esquema corporal más desarrollado, no el garabato que presentan la mayoría, además de una destreza manual mayor, también su expresión oral más desarrollada y de atención, más adaptados para escuchar un cuento y con algunos hábitos afianzados.

**¿En qué momento trabajan juntas las docentes de la sala de 4 y 5 años?**

No trabajamos juntas todavía con la maestra de 4, ya que recién el año pasado se creó. Solamente compartimos los actos, algunos ensayos, festejos como el día de los jardines o del niño.

**¿Podría mencionar qué tipo de contenidos Ud. considera que no debería enseñar porque los chicos ya los saben?**

A pesar de que los niños vienen con pocos estímulos, vienen con saberes bastantes afianzados, como los colores. No los trabajo directamente, sino con el tren de la semana, por ejemplo: el vagón del lunes es ROJO. Jugamos al veo-veo. Antes, yo los trabajaba separadamente, en diferentes días, les dibujaba una manzana y los niños la pintaban de ROJO, y así con los otros.

Tampoco trabajaré demasiado este año, las nociones espaciales, ya que el diagnóstico reflejó, muy buenas nociones: por lo menos arriba-abajo, adentro-afuera. Todas estas se trabajaron con el cuerpo en el espacio.

**¿Qué descripciones son capaces de hacer los chicos de sala de 5 años a esta altura del año, por ejemplo?**

**¿Del barrio - del mundo animal, de la naturaleza (podemos pedir a un niño esa descripción para transcribirla)?**

Trabajo muchísimo con un cuento hermoso, excelente en cuanto a la riqueza de sus imágenes y colorido. Les pregunto que expresen lo que ven: -¿qué ves acá? Generalmente me responden:- una plaza – un columpio – un perro. Y yo insisto: - a ver...contame. Intento que de lo que observen, armen una oración, que armen con sentido, y no con palabras sueltas. Esto lo realizo, como parte del diagnóstico, para conocerlos, detectar dificultades del lenguaje, nivel de expresión y calidad en la descripción y atención. De a un niño por vez, 5/10 minutos de acuerdo a cada niño, mientras los demás, juegan con los materiales didácticos o plastilina.

**Cuando a un niño se le dice: -observá- Ud. nota esa actitud – se concentra en... explora.....**

Sí, trato de incentivar mucho de que observen, a través de láminas, paseos, cuentos. Soy muy exigente en cuanto a los hábitos de atención. Llamo continuamente al que está distraído, al que habla y no escucha, al que molesta. A veces, para no retarlos todo el tiempo, intensifico mi expresión y me hago la loca, modulando...haciendo caras, mientras aprovecho para preguntar lo que observaron o recuerdan.

**¿Alguna vez acordaron esa línea de trabajo entre la sala de 4 y 5 años?**





No, solo compartimos verbalmente la preocupación, ya que mi compañera de 4 años, me expresaba que el nivel de atención de sus alumnos era pésimo, y yo le aconsejaba, que le diera tiempo, que son muy pequeños, ya lo van a ir logrando. Si hasta a los grandes les cuesta.

**¿En qué se pusieron de acuerdo las dos docentes y en qué momentos del año?**

Por ahora no.

¿ Ya hicieron paseos o salidas?

No, pero alguno seguro que haremos, lo que pasa es que la Directora es muy temerosa y la aterra lo de la responsabilidad civil-

**4.1- ¿Para Ud. con su experiencia:.....21 AÑOS EN SALA DE 5.....  
(coloque antigüedad en el nivel y en la sala) ¿Qué debería aprender un alumno en la sala de 4 años? Registrar por lo menos 6 elementos.**

- HÁBITOS
- SOCIALIZARSE Y COMPARTIR, EN RELACIONES CON LOS DEMÁS
- MANEJAR EL ESPACIO, SU CUERPO
- MUCHAS CLASES DE PSICOMOTRICIDAD
- EXPLORACIÓN DE MATERIALES
- EXPRESARSE LIBRE Y CREATIVAMENTE

**¿Qué debería aprender un alumno de 5 años? Registrar por lo menos 6 elementos.**

- HÁBITOS
- SOCIALIZARSE Y COMPARTIR EN RELACIONES CON LOS DEMÁS
- EXPRESARSE, TRANSMITIR LO QUE SIENTEN
- DESARROLLAR SU COORDINACIÓN VISOMOTRIZ (graficar-recortar-colorear sin salirse del límite determinado)
- ESQUEMA CORPORAL
- RECONOCER SU NOMBRE Y ESCRIBIRLO SIN COPIAR
- RELACIONAR EL NÚMERO CON LA CANTIDAD



## ENTREVISTADO

**NOMBRE DEL ENTREVISTADO:** PATRICIA D.

**INSTITUTO DONDE EGRESÓ:** ESCUELA SUPERIOR DEL MAGISTERIO

**AÑOS DE ANTIGÜEDAD DOCENTE:** 26 AÑOS

**MODALIDAD DEL JARDÍN:** - ANEXO -

## ENTREVISTA

**1.1- ¿Han cambiado mucho las prácticas de enseñanza en el jardín? ¿Qué aspectos o contenidos Ud. cree se mantienen a lo largo de los años – desde su experiencia personal? ¿Han cambiado los niños?**

Me gustaría pensar más la respuesta. Pero, considero que los niños vienen cada vez, con más exigencias, en mi experiencia de trabajar en el turno mañana, casi todos los padres trabajan, y sus hijos concurren a los jardines maternos desde bebé.

**1.2- ¿Las familias se involucran en el jardín? ¿Qué tipo de reuniones, interacciones, realiza?**

En general las familias se involucran en el jardín, les interesa saber qué aprenderán sus hijos, cómo acompañarlos, cómo ayudarlos en sus aprendizajes, etc. Por supuesto siempre hay alguna familia más indiferente (cuando son muchos hermanitos y ya están acostumbrados al jardín) pero en general la respuesta de los padres es favorable.

**1.3- ¿Se puede decir que está satisfecha con las prácticas desarrolladas por sus alumnos?**

Los niños vienen, cada vez más por las exigencias laborales de los padres, muy adaptados a las actividades y las realizan con entusiasmo y facilidad, esto tiene su parte positiva, aprenden rápidamente, están “adestrados para el trabajo” ya que han pasado mucho tiempo realizando actividades en los distintos jardines maternos a los que han concurrido, pero también vemos lo negativo, están cansados, nada les resulta muy entretenido, cuesta motivarlos. Son importantes en éste aspecto, la dedicación del docente, su creatividad y sus “ganas de innovar”.

En mi caso estoy conforme con lo desarrollado por mis alumnos.

**1.4- ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con lo que se prioriza en los NAP, o el Documento Curricular Provincial? Nos interesa saber fundamentalmente los por qué.**



En general estoy de acuerdo, solo me gustaría que el Jardín no perdiera su fin de integrar al niño con otros de su misma edad, que aprendiera realmente pautas sociales importantes para su desenvolvimiento, que realmente fuera un espacio mágico donde pueda ser él mismo, expresarse, comunicarse. En ocasiones se confunde al Jardín como si fuera 1° y se pretende que los niños salgan leyendo, escribiendo y se les exige demasiado. Es por eso que todo lo que se prioriza en los NAP y en el DCP está bueno, (el saber no ocupa lugar)... pero sin que se pierda la esencia del jardín.

**1.5- ¿Qué tiempo (minutos- horas) le dedica a las actividades de juego, en el patio de juego y en la sala?, ¿Por qué debemos defender el juego en la práctica educativa del Jardín ¿nos podría hacer un aporte? ¿Qué posibilita el juego?, ¿es valorado el juego por los docentes? ¿Por los padres?**

El juego es la herramienta principal que tenemos las jardineras, a través de él, logramos cosas maravillosas con los niños, nos movemos dentro de su terreno, es fundamental en nuestra actividad.

Es un espacio donde se siente libre y puede construir un mundo lleno de significados para él, es una muy buena oportunidad para expresarse, hacerse conocer, y demostrar toda su capacidad y su personalidad. Vuelvo a repetir, es “su terreno” y en él se mueve con absoluta facilidad y libertad.

En mi jardín los niños juegan el tiempo suficiente para venir contentos todos los días, tienen varios minutos para jugar libremente (siempre que el grupo lo permita, a veces les cuesta mucho), y en forma permanente jugamos en las distintas actividades. Música, expresión corporal, cuentos dramatizados, juegos matemáticos, etc.

**1.6- ¿Realiza entrevistas iniciales con los padres? ¿O se entrega para ser llenado por ellos? ¿Vienen ambos padres a la entrevista? ¿Nos puede dar el formulario de entrevista? ¿Se incluyen preguntas acerca de cómo es el juego del niño? ¿Si Ud. tuviera que resumir lo que los padres esperan del jardín según su experiencia qué señalaría?**

Siempre realizamos, a principio de año, durante el período de adaptación, las entrevistas con los padres en forma individual, por lo general vienen sólo las madres, quienes acompañan a sus hijos y los padres en algunas oportunidades se interesan por los chicos, pero son los menos.

Siempre les pregunto a qué juegan sus hijos, si ellos juegan con los niños, si se les leen cuentos, etc.

Los padres quieren que los niños “aprendan” todo lo que se les “enseñe”, se refieren más a lo cognitivo que a lo social, después de hablar con ellos y explicarles qué es lo que queremos lograr de los niños van cambiando su opinión y tratan de involucrarse mucho más en las actividades.

**2.1- Cuándo planifica actividades, ¿algunas las desecha? ¿Por qué razones?**

En ocasiones tengo que cambiar actividades que he programado, porque los niños son tan espontáneos y directamente dicen “no me gusta hacer esto” y, por más que trato de persuadirlo no se involucran en la actividad y lo mejor es cambiarla, otras veces ellos proponen algo distinto para hacer y lo hacemos. Si hacen algo obligados, seguramente lo harán mal o simplemente no les dejará nada.



**2.2- ¿Por qué cree que estos chicos – sus alumnos- no alcanzarán /podrán resolverlas – a ciertas actividades?, ¿o por qué no pueden resolverlas todos?, ¿o por otra razón?, ¿por qué no cuenta con los recursos necesarios? En ese caso ¿qué actividades Ud. no puede desarrollar?**

Las actividades que requieren mucho material, cuestan más llevarlas a cabo por escasez de recursos, deben ser muy bien planificadas para que todos tengan su material.

**2.3- ¿En realidad difieren mucho las planificaciones entre sala de 4 y cinco años? ¿Difieren con planificaciones de la época cuando Ud. hizo sus prácticas profesionales?, ¿En qué? ¿Por qué cree que no difieren tanto o por qué sí?**

En cuanto al juego sí, hay un tiempo de juego, porque sino no entienden qué es jugar y qué es aprender..

Las planificaciones tendrían que ser diferentes, pero muchas jardines maternas han ocupado el lugar del jardín de 5 y han llenado a los niños de actividades sin tener en cuenta realmente sus intereses.

**-Podemos observar una carpeta de los niños e ir completando al menos el nombre dado a cada una de ellas – por lo menos las 10 primeras- ir colocando al lado de cada trabajo de la carpeta, el hacer del niño (esto es, si antes del dibujo o esa actividad plástica, se realizaron prácticas en el espacio, con el cuerpo, o no)-**

27. “Este soy yo”- cada niño se dibuja.
28. “Mis deditos rasgaron”- trozar el papel libremente
29. “Escuchamos el cuento: Los maravillosos colores”- dibujar libremente
30. “Pintamos con nuestros deditos”- dactilopintura libre
31. “Somos cosechadores”- pegar bolitas de papel crepe en un racimo de uvas
32. “Vamos a la bodega”- recortar de revistas botellas de vino y pegarlas ordenándolas.
33. “Nos conocemos por dentro y por fuera”- usan patrones a) lo marcan, completan (parte externa) y lo recortan. - b) al otro día, lo vuelven a marcar, y le pegan los huesos. Lo pegamos con el anterior y queda como un librito. Por supuesto, esto se realiza después de trabajar mucho con el cuerpo en el sala y en educación física.
34. “A la hora de la salud...” – recortar de revistas aquello que nos hace bien y pegarlos de un lado de la hoja, y del otro, aquello que nos hace mal.
35. “Hoy miramos una película: PINOCHO”- dibujan libremente, previo de realizar oralmente una reconstrucción de la misma, destacando personajes principales, situaciones agradables y no tanto, recomendaciones del hada...etc.
36. “¡Los colores de mi Escarapela!”- pintan libremente con pincel la hoja blanca, de color celeste y arriba le pegan una mariposa, que yo les entrego recortada,



para que la armen y se la peguen. (les entrego tres mariposas: grande y celeste-mediana y blanca-pequeña y celeste)

**3.1- Necesitamos que nos cuente ¿cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años?**

**Si es maestra de sala de 5 ¿nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4?**

Los niños vienen en algunos casos sabiendo representar bien su esquema corporal, muy pocos saben los colores, formas, reconocen tamaños y algunos escriben su nombre, les cuesta mucho recortar, les encanta modelar y pintar.

**¿En qué momento trabajan juntas las docentes de la sala de 4 y 5 años?**

Sería bueno juntarse para acordar a fin de año y a principio de cada año.

**¿Podría mencionar qué tipo de contenidos Ud. considera que no debería enseñar porque los chicos ya los saben?**

Enseñar pueden enseñar todo, lo importante es que no invadan el terreno del jardín: sería bueno que los niños llegaran reconociendo y utilizando los colores, tomando mejor el lápiz, disfrutando con un cuento, conversando sobre sus intereses, desarrollar más su vocabulario y dejaran letras, números, inglés, computación para más adelante.

**¿Qué descripciones son capaces de hacer los chicos de sala de 5 años a esta altura del año, por ejemplo?**

**¿Del barrio - del mundo animal, de la naturaleza (podemos pedir a un niño esa descripción para transcribirla)?**

Tengo niños que describen muy bien situaciones, que narran cuentos con mucha facilidad, que describen situaciones cotidianas y otros a los que les cuesta mucho expresarse.

**Cuando a un niño se le dice: -observá- Ud. ¿nota esa actitud? – se concentra en... explora.....**

**¿Alguna vez acordaron esa línea de trabajo entre la sala de 4 y 5 años?**

**¿En qué se pusieron de acuerdo las dos docentes y en qué momentos del año?**

Solo tuvimos un encuentro con las maestras de sala de cuatro del jardín vecino a nuestra escuela SEOS y fueron pocos los acuerdos que pudimos lograr, básicamente sobre los legajos.

**4.1- ¿Para Ud. con su experiencia:.....26 años en la sala de 5 años..... (coloque antigüedad en el nivel y en la sala) ¿Qué debería aprender un alumno en la sala de 4 años? Registrar por lo menos 6 elementos.**

- Mayor vocabulario
- Juegos de todo tipo
- Modelar
- Dibujar y utilizar colores
- Experimentar con distintos materiales
- Pautas sociales: saludos, por favor, gracias, permiso, compartir.

**¿Qué debería aprender un alumno de 5 años? Registrar por lo menos 6 elementos.**



- Desarrollar muy bien su vocabulario
- Aprender a escuchar al otro.
- Adquirir mayor destreza manual
- Trabajar con distintos materiales
- Afianzar el conocimiento del color, forma, tamaño y las distintas nociones espaciales
- Afianzar las pautas sociales



## ENTREVISTA

**Docente:** ROSANA (nombre de pila), Jardín Exclusivo-Rivadavia

**Antigüedad docente:** 17 AÑOS **y en la sala:** 6 años (de 4 años)

**Lugar de donde egresó:** Profesorado de Nivel Inicial, Escuela "Francisco H. Tolosa", Rivadavia

**NECESITAMOS QUE NOS cuente cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años**

Del Documento Curricular Provincial (DCP) y de la Circular N° 9-----  
-----

**Si es maestra de sala de 5 nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4-**

Soy docente de sala de 4 años-----  
-----

**En qué momento trabajan juntas las docentes de la sala de 4 y 5 años**

Solo compartimos el Diagnóstico inicial y después trabajamos por un lado las maestras de salas de 4 años y por otro las maestras de 5 años. Realizamos la selección de contenidos y el plan anual-----  
-----

**Podría mencionar qué tipo de contenidos Ud. considera que no debería enseñar porque los chicos ya los saben**

En sala de 4 años se debe enseñar desde la creación de hábitos y normas de convivencia, en adelante

---

**Qué descripciones son capaces de hacer los chicos de sala de 5 años a esta altura del año, por ejemplo :**

**Del barrio - del mundo animal , de la naturaleza (podemos pedir a un niño esa descripción para transcribirla)**

Por lo que cuentan las docentes de sala de 5 años, describen láminas de diferentes temas pero con la ayuda de la maestra. Falta expresión verbal para hacer una descripción. Es una enumeración de lo que ven

---

**Cuando a un niño se le dice observa Ud nota esa actitud – en algunos niños... se concentra en .. ..... explora .. .....**

**Alguna vez acordaron esa línea de trabajo (trabajar procedimientos) entre la sala de 4 y 5 años: NO**



**En qué se pusieron de acuerdo las dos docentes y en qué momentos del año?:** Se realizan acuerdos en general pero falta coordinar más claramente los contenidos. Este año estamos abocadas a la planificación. Se realizan reuniones de evaluación del diagnóstico, en el 1º y 2º Cuatrimestre

**Para Ud (con su experiencia de 17 años, coloco antigüedad en el nivel y en la sala de 4: 6 años) a- ¿Qué debería aprender un alumno en la sala de 4 años? Registrar por lo menos 6 apjes.**

- Hábitos y normas de convivencia
- Desarrollo de la expresión oral
- Dominar el espacio parcial y total para pasar al gráfico
- Desarrollo de lenguajes expresivos (corporal, musical y plástico)
- Conocimiento del cuerpo y sus posibilidades. Desarrollo del esquema corporal.
- Estimulación senso perceptiva
- Desarrollo de la motricidad fina y psicomotricidad

---

**¿Qué debería aprender un alumno de 5 años? Registrar por lo menos 6 elementos**

- Continuar con hábitos y normas que lo hagan más independiente
- Que sepa expresarse oralmente y demuestre interés y ejercite el lenguaje escrito
- Manejar el número
- Narrar, describir, clasificar, comparar
- Que sea capaz de expresarse de diferentes maneras
- Que busque y procese información
  
- 
- Un día de clase, en sala de 3, 4 y/o 5 años brindará estrategias didácticas para los siguientes momentos:
  - Entrada.
  - Saludo a la Bandera.
  - Higiene de manos.
  - Merienda.
  - Higiene de dientes.
  - Conversación.
  - Trabajo en talleres.
  - Juegos en el patio.
  - Momento de reflexión

---

**¿ Si hoy les decimos observen, a los alumnos de la sala de 5 años, saben lo que deben hacer?**

Observar si han adquirido habilidades para desenvolverse en la EGB o Escuela Primaria

---





## ENTREVISTA

Docente: Marcela ( nombre de pila) Colegio Ntra. Sra. Del Ssmo. Rosario.  
Ingeniero Giagnoni Junín

Antigüedad docente: 12 años , en la sala: 4 años ( de 4 años) y en la de 5 años ( de 8 años)

Lugar de donde egresó: San Vicente de Paul de San Martín

LOS NIÑOS HAN CAMBIADO EN ALGUNAS COSAS, PERO LOS PADRES HAN CAMBIADO MÁS, ANTES LA SRTA TENÍA LA RAZÓN Y ERA RESPETADA AHORA CADA COSA QUE HAGO LA TENGO QUE EXPLICAR. SI PIDO MATERIAL ,POR QUÉ LO PIDO Y SI NO POR QUE NO EXIJO MAS AUNQUE PIDA MÁS ELEMENTOS ...  
AHORA LOS PADRES UN POCO MÁS TE DICEN QUÉ QUIEREN QUE LES ENSEÑÉS A LOS CHICOS Y SE SIENTEN CON AUTORIDAD PARA DECIRLO. ES COMO NO SER PROFESIONAL SINO EMPLEADAS DE ELLOS

NECESITAMOS QUE NOS cuente cómo selecciona lo que debe enseñar para la sala de 4 años

Del Documento Curricular Provincial (DCP)

Ya que es docente de sala de 4 años, nos podría decir qué aprendieron los niños de la sala de 3 en su institución : hábitos y ya no lloran- Compartimos algunas actividades cuando estamos en el patio. Pero ellos todavía no saben jugar

Si es maestra de sala de 5 nos podría mencionar que saben sus alumnos que provienen de la sala de 4-

La mayoría sabe escribir y/o copiar el nombre, los colores, las formas geométricas, algunas letras, especialmente las de su nombre y la etapa del dibujo es el monigote. Pero no todos así que repetimos muchas cosas en la sala de 5.

En qué momento trabajan juntas las docentes de la sala de 4 y 5 años

Cuando realizamos la selección de contenidos para el plan anual y en la preparación de fiestas y actos escolares.

Podría mencionar qué tipo de contenidos Ud considera que no debería enseñar porque los chicos ya los saben

Considero que en sala de 4 años es fundamental la adquisición de hábitos y normas de convivencia.

Qué descripciones son capaces de hacer los chicos de sala de 5 años a esta altura del año, por ejemplo :



Del barrio - del mundo animal , de la naturaleza ( podemos pedir a un niño esa descripción para transcribirla?

Los chicos de sala de 5 años, son muy detallistas y observadores pero falta riqueza de expresividad, son capaces de "nombrar" absolutamente todo lo que hay en una lámina desordenadamente usando diminutivos y como muletilla el "y".

Cuando a un niño se le dice observa Ud nota esa actitud en la mayoría de los niños... se concentra en .. ..... explora .. .....

Alguna vez acordaron esa línea de trabajo (trabajar procedimientos) entre la sala de 4 y 5 años No

En qué se pusieron de acuerdo las dos docentes y en qué momentos del año? No hay acuerdo "real" con la docente de 4 años

Para Ud ( con su experiencia de 12 años, coloco antigüedad en el nivel y en la sala de 5: 8 años) a- ¿Qué debería aprender un alumno en la sala de 4 años? Registrar por lo menos 6 apjes.

- Hábitos en general.
- Cuidado del cuerpo
- Normas de convivencia.
- Desarrollo de la oralidad expresiva.
- Desarrollo espacial.
- Esquema corporal.

¿Qué debería aprender un alumno de 5 años? Registrar por lo menos 6 elementos

- Hábitos en general.
- Cuidado del cuerpo
- Normas de convivencia.
- Desarrollo de la oralidad expresiva para una descripción rica de lo que observa. Narración-renarración.
- Desarrollo espacial.
- Esquema corporal.
- Enumerar-clasificar-comparar-corresponder

¿ Si hoy les decimos observen a los alumnos de la sala de 5 años saben lo que deben hacer?

Si se refiere a nosotras como docentes considero que lo que debemos hacer es obtener información de los mismos para detectar o no alguna dificultad en ellos y remediarla con el aporte de otras disciplinas en interacción con la familia.

Si se refiere a los alumnos, creo que está en nosotras como docentes desarrollar esa habilidad creándoles oportunidades para que puedan realizar observaciones y discutir ampliamente lo que adviertan ya que no todos verán lo mismo.



## **ANEXO III**



Dentro del trabajo de Investigación:

**“Los procesos cognitivos y su vinculación con los procedimientos en el desarrollo curricular del Nivel Inicial”**

Se investigó el proyecto:

**“La vinculación de los juegos del niño, con el desarrollo curricular del Nivel Inicial”**

**INTRODUCCIÓN**

La intención de esta investigación, estuvo centrada en conocer si los docentes de Nivel Inicial, abordan la temática del juego, promoviendo situaciones lúdicas, pensadas, organizadas/planificadas y secuenciadas, dentro del currículo en salas de 3, 4 y 5 años, como eje sustantivo de sus prácticas.

Conocer si los docentes, piensan propuestas de enseñanzas con intención lúdica, es decir, si ofrecen un abanico de posibilidades, de actividades y de juegos, que surgen como iniciativa de los niños y si los docentes pueden mediar en los mismos, vinculándolos con los contenidos procedimentales, con la intención de favorecer los procesos de pensamiento y el desarrollo integral de los niños en todas las áreas, propios del curriculum del nivel.

En casi la mayoría de las bibliografías se debate en torno al juego en las salas de jardín, apuntando tanto a resguardar al hecho de jugar, cuanto a la preocupación por no tergiversar la enseñanza de contenidos. A pesar de estas discusiones, su inclusión en el jardín no siempre se ve favorecida. Se le suma además, las diversas formas en su aplicación y en muchas veces contradictorias con la identidad propia del jardín, perjudicando el desarrollo de los procesos de pensamiento en los niños.

Para quienes desconocen sobre el tema, quisiera destacar que el juego, es un acuerdo fundacional que nos legaron nuestros precursores (Froebel, Montessori, Decroly), nuestras maestras (Hebe Duprat y Lydia Bosch), entre otros tantos autores, que trabajan conjuntamente sobre el tema, como (Pastorino, Harf, Sarlé, Violante, Spinelli, Rosemberg, etc.) Todas las reflexiones, elaboraciones teóricas y propuestas realizadas por ellos, consisten en contribuir a la construcción de una pedagogía de la escuela infantil, que sostenga y desarrolle con argumentaciones sólidas y bien fundamentadas, los modos particulares de enseñar y aprender de los niños menores de 6 años, sobre todo a través del juego.<sup>15</sup>

Para que los docentes logren valorar y promover ricas situaciones, es necesario que fundamenten su accionar sabiendo que, el juego esta presente desde los primeros días de vida en el vínculo madre-hijo, y dicha actividad se va complejizando y construyendo, permitiendo el avance del desarrollo y el crecimiento infantil. A través de los primeros juegos, se desarrolla una forma de aprendizaje donde el descubrimiento y el placer de la exploración, son las mayores expresiones en estos primeros años de vida.

El juego es, en principio, un derecho del niño, una actividad no solo placentera, además, va contribuyendo a la construcción de sus conocimientos que se manifiestan a través de los procedimientos naturales (destrezas, habilidades, estrategias), en situaciones que se

<sup>15</sup> SARLÉ, Patricia (coord.) GARRIDO, Rosa, ROSEMBERG, Celia, RODRÍGUEZ SÁENZ, Inés, (2008) Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires - Ediciones Novedades Educativas.

promueven la incorporación de las nociones básicas, por ejemplo, acerca de sí mismo (desarrollo sensorial, motor, coordinación psicomotriz), afectivo-social (en su relación con los otros, interiorizando actitudes, valores, normas, formación de hábitos); y del mundo que le rodea (aprendiendo a comunicarse, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a manipular, explorar y experimentar), de acuerdo a sus potencialidades, a sus competencias y a sus intereses.

A partir del intercambio con otros y del acceso a objetos, juguetes y materiales facilitadores, el niño aprenderá diferentes modos de jugar y distintos juegos. Por lo tanto, si están dadas las condiciones básicas que favorezcan el sano crecimiento (alimentación, higiene y afecto), la actividad lúdica es esencial para el desarrollo potencial e integral, es decir, físico, cognitivo, lingüístico, psíquico y emocional del niño e indispensable para la construcción de su identidad, la búsqueda de placer, el vuelo a la libre imaginación y la creatividad.

Durante el desarrollo del juego, el niño desarrolla todos sus procesos cognitivos y los procedimientos necesarios para desarrollar su pensamiento, poniendo a prueba sus conocimientos y el ingenio e inventiva que posee, la originalidad, la capacidad intelectual e imaginación en el uso interactivo de objetos y situaciones.

En este sentido, la educación temprana potencia los periodos sensitivos, que son los momentos oportunos en los que el niño asimila con más facilidad determinados aprendizajes.

A lo largo del trabajo metodológico, se podrá observar una realidad muy diferente a lo que se esperaba, por lo que se deberá seguir investigando, revisando y buscando la mejor forma de llevarlo a la práctica. La clave para avanzar en tal sentido, es comprender que, si el docente debe cumplir con la función de enseñar contenidos, también las actividades de juegos deberán implicar la organización de contenidos procedimentales necesarios y secuenciados según las edades, que favorecerán el aprendizaje de los mismos.

Mi interés personal de investigar sobre el juego y su desarrollo integral, se debe en primer lugar, a una gran preocupación de observar cómo se pierden las instancias de juego. Situaciones que logro comprobar, por seguir en contacto como docente en el ámbito escolar con mis colegas, y por otro lado como licenciada, me permite abrirme a otras miradas, enriquecidas por la interacción con profesores, instituciones, docentes en formación y en ámbitos de capacitación.

Al final se ofrece como principales conclusiones y sugerencias, elementos para que puedan las docentes, comprender este acontecer cotidiano desde otras "lecturas", reconociendo las instancias de juego fundamentales, para asumir la enseñanza y aprendizaje de contenidos, sin renunciar a la presencia del juego en las salas.



## OBJETIVOS

- ❖ Relevar diferentes modalidades de juegos y contenidos procedimentales, presentes en el desarrollo curricular del Nivel Inicial (salas de 3, 4 y 5 años).
- ❖ Indagar acerca de juegos y contenidos procedimentales en su relación con los procesos cognitivos que se desarrollan en las prácticas del Nivel Inicial, en el marco del curriculum en acción.
- ❖ Identificar en las propuestas curriculares, si los contenidos procedimentales están diferenciados en forma secuenciada, para las salas de 3, 4 y 5 años.

### Objetivos de transferencia

Cuyos logros no se ve asegurado en los limitados tiempos en los que se realiza la investigación otorgada por la beca, se plantean como ideales mediatos a alcanzar y de seguir investigando.

Lo fundamental, es lograr que los docentes abran un espacio de reflexión y conceptualización desde un modelo de “investigador en el aula”<sup>16</sup>, con el propósito de que:

- Valoren el papel del juego y el jugar en la evolución y desarrollo de los niños.
- Sitúen, problematicen y pongan en discusión el lugar del juego y los modos de abordaje de éste dentro y fuera del ambiente escolar.
- Descubran posibilidades que ofrece el juego en el trabajo con niños a edad temprana.
- Articulen marcos teóricos con vivencias lúdicas.
- Analicen el valor y las oportunidades comprensivas, explicativas y operativas que ofrece la observación del juego y su registro por escrito, como herramienta permanente.
- Se planteen hipótesis como consecuencia de la observación de juegos y jugadores en acción.
- Construyan repertorios lúdicos en torno a las relaciones: juego, aprendizaje, enseñanza, ambiente escolar.
- Valoren las diferencias individuales y la diversidad cultural
- Den cuenta de sus indagaciones y elaboraciones en producciones escritas fundamentadas teóricamente.

¿El curriculum en acción permite el desarrollo de juegos y contenidos procedimentales que favorecen los procesos de pensamiento en los niños de Nivel Inicial?

### Hipótesis de Trabajo

<sup>16</sup> ORTEGA, Rosario (1990) Jugar y aprender. Sevilla. Diada

En las prácticas cotidianas del jardín incluidas las situaciones lúdicas dirigidas, no consideran los contenidos procedimentales y sus secuencias, hecho que perjudica el desarrollo de los procesos de pensamiento.

## ANTECEDENTES

Al realizar el rastreo bibliográfico, nos encontramos que desde hace tiempo, se habla mucho del tema del juego, se presenta la problemática de cuál es el lugar que ocupa el juego en las escuelas a través de diferentes investigaciones, discusiones que polarizan posturas, oposiciones entre juego-aprendizaje, algunas corrientes teóricas ponen en juicio la utilización del juego como instrumento para la transmisión del conocimiento, sosteniendo que se desvirtúa la esencia del juego, etc.

Pero no aparece una mención específica con respecto al juego, en los Documentos Curriculares Provinciales de Mendoza del año 1998, ni en las Sugerencias metodológicas. Solo se menciona dentro de uno de los objetivos del Nivel:

- Favorecer el proceso de maduración del niño en lo sensorio-motor, la manifestación **lúdica** y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socioafectivo y los valores éticos.

Ortega (1992), hace hincapié en el concepto de aprender a jugar y expresa en su epígrafe "Jugando se aprende", resaltando la importancia y validez pedagógica del juego, en la modificación de los esquemas conceptuales que el niño posee y pone de manifiesto mientras juega, así como del proceso de negociación que establece con los demás niños, hasta llegar a la adopción de un esquema más complejo.

Se trata de una actividad planificada, pero no determinada en su desarrollo ni en su fin. Es decir, los alumnos irán jugando en función de sus propias posibilidades, conocimientos y aprendizajes fruto del conflicto cognitivo.

En Aportes para una didáctica<sup>17</sup> (1997: 4), define al Nivel como un espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, donde **socialización y juego** se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte del niño.

Y entre los objetivos que transcriben las autoras para el Nivel, seleccionamos aquellos relacionados con el juego:

- Disfruten del **juego**, el trabajo individual y compartido, aportando su esfuerzo, compromiso y responsabilidad, reconociendo el papel del hombre en la producción de objetos.
- Amplíen y enriquezcan su **capacidad lúdica** como uno de los modos de apropiarse placenteramente de los conocimientos.
- Adquieran un repertorio de estrategias: anticipar- organizar- implementar- evaluar, que puedan emplearse en diversas situaciones concretas de **juego** y de trabajo, que sean factibles de ser transferidas a otros contextos.
- Construyan y utilicen el conocimiento físico y las relaciones lógico-matemáticas en la resolución de situaciones problemáticas, **lúdicas**, concretas que favorezcan la comprensión de la realidad.

<sup>17</sup> HARF- PASTORINO- SARLÉ- SPINELLI- VIOLANTE- WINDLER (1997) Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. El ateneo. Buenos Aires.

- Se inicien en el proceso alfabetizador y en la comprensión de la lectura y de la escritura como medio comunicativo socialmente necesario, desde una perspectiva **lúdica**.

Recién en el año 2004, esta observación aparece citada en los NAP<sup>18</sup>, cuando expresa la necesidad de reflexionar sobre el **verdadero tiempo de juego** que se le otorga a los niños en la actividad cotidiana, a través de prácticas que van del “jugar por jugar” a la “primarización del jardín”. En el mismo, se recomienda incluir estrategias metodológicas como el juego – trabajo, juego centralizado, talleres y otras alternativas.

En la serie cuadernos para el aula<sup>19</sup> de los NAP del 2007, nuevamente hace referencia al **juego** en cuanto, el jardín de infantes es un lugar privilegiado para dar lugar al **derecho** inalienable de nuestros niños a jugar. Se busca no solo respetarlo sino también promoverlo a partir del despliegue de muchas y variadas oportunidades de juego en diferentes formatos (juego dramático, juego de construcciones, juegos tradicionales, reglados o con convenciones). Esto les permite a los niños comprender mejor el mundo en el que participan, del cual son parte. Además, un niño siempre está rodeado de otros niños, por ello, tiene la oportunidad de interactuar con sus pares y con la docente. En esta interacción cada niño puede participar en el aprendizaje de los otros, favoreciendo el proceso de socialización escolar, se enriquecen los vínculos, las relaciones interpersonales y el conocimiento.

Estos documentos, llegaron a las escuelas con la intención de servir de guía a los docentes. Si recorremos las entrevistas realizadas en el trabajo de campo con las docentes, podremos comprobar que lamentablemente existe una gran falencia en el plano de la capacitación o interés personal, por indagar sobre información relevante, en cuanto a algún autor, corriente, metodologías, ideas y supuestos, del valor otorgado al juego.

La mayoría de las docentes entrevistadas, desconocen el fundamento teórico en los que se sostienen sus prácticas, en cuanto a las diferentes modalidades de juego, además de no recordar algún autor o corriente pedagógica que les haya servido de orientación. Por lo que se intentará, en una próxima devolución, orientarlos con información bibliográfica, que les ayude a enriquecer sus fundamentos necesarios, para respaldar ciertos cuestionamientos y posicionamientos y les permita comprender muchas de sus prácticas y a la vez significar los enfoques actuales.

## DESARROLLO DEL MARCO TEÓRICO

### ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE VALORAR EDUCATIVAMENTE EL JUEGO?

---

<sup>18</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN – CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Bs. As. Consejo Fed. de Cultura y Educación. Pág. 14

<sup>19</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN – CIENCIA Y TECNOLOGÍA - (2007) NAP. Volumen 2. Presidencia de la Nación. Bs. As. - cfe Consejo Federal de Educación. Pág. 18





El docente debe partir del convencimiento del valor educativo del juego, en el desarrollo integral infantil, lo que lo llevará a **pensar** y planificar, una cantidad de elementos que faciliten una actividad lúdica.

Generar un ambiente lúdico, como refleja la **identidad propia del jardín**, que permita favorecer el desarrollo de las capacidades y el equilibrio personal, potenciando actitudes y valores, como el respeto por el derecho propio y de los demás, aprendiendo a pactar, a llegar a consensos, a saber esperar, a discutir en vez de pelear. Las capacidades motrices se desarrollarán en un sin número de actividades y momentos de juego. Las capacidades cognoscitivas y de lenguaje, se estimularán en cualquier momento en que el niño experimente, observe y solucione problemas, utilizando el lenguaje como medio de comunicación, u otros como el lenguaje gestual o gráfico.

Las capacidades sociales, se desarrollarán en un clima de autonomía y respeto, a través del juego en que el niño participe en su creación y realización, manteniendo normas previas y situaciones en que pueda compartir y desenvolverse autónomamente.

Desde los aportes teóricos, distintos autores analizan la relación juego-escuela<sup>20</sup>, la calidad y cantidad de esta experiencia social de juego, se hará visible en la entrada en el jardín.

Ortega (1992), hace hincapié en el concepto de aprender a jugar y expresa en su epígrafe "Jugando se aprende"<sup>21</sup>, resaltando la importancia y validez pedagógica del juego, en la modificación de los esquemas conceptuales que el niño posee y pone de manifiesto mientras juega, así como del proceso de negociación que establece con los demás niños hasta llegar a la adopción de un esquema más complejo.

El docente e investigador Daniel Carbajal (2000), afirma que tanto los maestros como los alumnos, sufren de aburrimiento y de exceso de contenidos, y propone incluir el juego en la escuela como un modo de incluir placer, abriendo un espacio de discusión en términos de vínculo con el aprendizaje, de deseo, de aprender a aprender.

El tomar las investigaciones que reconocen al juego, como motor de desarrollo y aprendizaje, como herramienta didáctica, es necesario caracterizarlo dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, en el marco de la educación sistemática, tomando las teorías acerca de la inteligencia como parte de la fundamentación. Se reconoce en el juego, su valor fundamental en el desarrollo de la inteligencia, y sus ventajas en términos de motivación y participación por parte de los niños, se trata de una actividad planificada, pero no determinada en su desarrollo ni en su fin.

Es importante dejar en claro, que el promover climas lúdicos genera compromisos y responsabilidades profesionales en todos los casos, ya que la actitud lúdica no debe confundirse con un “dejar hacer” y la falta de propuestas pedagógicas. Así como nos recuerda el músico Stephen Nachmanovitch<sup>22</sup>: “Sin el juego, el aprendizaje y la evolución son imposibles. (...) El juego es siempre una cuestión de contexto, no es lo **que hacemos**, sino **cómo lo hacemos**. (...) es una cuestión de actitud, una forma de hacer las cosas”.

No hay una receta, pero sí una actitud de investigación para revalorizar el juego, para descubrir la importancia del mismo, en el proceso de crecimiento del niño, para relacionarlo con el proceso de construcción del conocimiento y los aprendizajes

---

<sup>20</sup> Valdiño, G. (2002) “La relación juego y escuela: aportes teóricos para su comprensión y promoción”. Revista Conceptos. Año 77. Nro 2. Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino.

<sup>21</sup> Ortega, R. (1990) “Jugar y aprender”. Sevilla. Diada.

<sup>22</sup> Nachmanovitch, S. (1991) Free Play. Bs. As. Planeta Nueva Conciencia.



significativos, para relacionarlo con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este sentido –según sea la valoración del juego- debemos advertir que el adulto puede ser un facilitador o un obstaculizador en el desarrollo cognitivo, psicomotriz y afectivo de un niño.

Hay cosas que no merecen discutirse, como: *"El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación"*.

(Del principio siete de la DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO).

Con respecto a esto, Francesco Tonucci, destaca en sus obras, los temas referidos a la formación infantil y los Derechos del niño, a través de sus dibujos - viñetas, donde plantea reflexionar sobre la situación de los chicos en las ciudades, la soledad en la que viven, los vínculos con los padres, abuelos y docentes, con propuestas, poéticas y políticas -en formato de comic- para que los niños sean escuchados, respetados y que no se los prive de su autonomía.



**¿POR QUÉ DEBEMOS CONOCER EL CURRÍCULO INFANTIL?:**

Para introducirnos en el tema, sería importante ayudarnos a reflexionar a través de las siguientes preguntas: ¿muchas de las actividades están planificadas expresamente con la intencionalidad de **favorecer el desarrollo del pensamiento** y en ocasiones, **los juegos** son aprovechados para estimular el **desarrollo cognitivo**?, ¿con cuánta frecuencia se ocupan los juegos y los materiales lúdicos, utilizándolos para cubrir –huecos- o para aquellos niños que terminaron de trabajar, para que no –molesten al resto-?

Responder estos interrogantes implica todo un desafío, ya que es importante la posibilidad de poder integrar los aspectos tradicionales del juego, con los requerimientos de la enseñanza de los contenidos, pudiendo salvar la oposición juego y aprendizaje. Esta tensión focaliza el problema en relación a acompañar el desarrollo o enseñar contenidos de manera sistemática.

“Hacer una distinción entre juego y trabajo, entendiendo por éste una actividad seria y por el juego una actividad informal o un puro pasatiempo, no corresponde; ya que nada hay más serio para el niño que el juego. Sin embargo, ambos fenómenos pueden ser considerados complementarios si se aceptan las restricciones y posibilidades que cada uno le plantea al otro” (Sarlé, 2001; 2006).

Las propuestas curriculares latinoamericanas hacen referencia a la necesidad de promover un aprendizaje integral, favorecedor del desarrollo. Aparecen criterios de construcción curricular entre los que la organización de contenidos, se realiza en torno de las áreas básicas del conocimiento disciplinar, hasta los que articulan el conocimiento disciplinar con las capacidades del sujeto previstas en las expectativas de logro. Los últimos aportes de las pedagogías mediacionales, sostienen la necesidad de centrar todas las miradas, en el **valor del juego como un medio de excelencia para el aprendizaje**, y valorar el rol del adulto, como mediador de esa posibilidad de juego en el Jardín Maternal y de Infantes.

Menciona Diker que aparecen tres criterios de construcción curricular en las propuestas curriculares latinoamericanas:

**a** - La organización de contenidos curriculares se realiza en torno de las áreas básicas de la escuela primaria: lengua, matemática, ciencias sociales y naturales, las cuales reciben por lo general otra denominación. Este es el caso de los documentos curriculares oficiales, circulantes en la Provincia de Mendoza – por ej. DCP - SUME I.

**b**- La organización de los contenidos se realiza en torno de ejes o áreas de desarrollo, tal como se propone en Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Venezuela. Este es el caso de la propuesta curricular elaborada por el equipo técnico de SEOS – Servicio Educativo de Origen Social para los jardines bajo su dependencia – de 0 a 5 años.

**c**- La combinación de ambos criterios de organización, recurriendo a herramientas curriculares tales como ejes, áreas, núcleos, ámbitos, etc. Realizan esta opción Bolivia, Cuba, Paraguay, Chile, Uruguay, El Salvador, Guatemala y España.

En cuanto a realizar un análisis sobre los diseños de los Documentos Curriculares de Iberoamérica, con respecto al juego, encontramos lo realizado por la Lic. Ana Malajovich<sup>23</sup>, que nos permite establecer algunas inferencias, que creemos de interés a fin de profundizar la reflexión.

---

<sup>23</sup> MALAJOVICH, A. Metodologías. Org de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Univ. de Bs. As. (UBA)

Los diseños curriculares establecen de manera diferenciada sus orientaciones metodológicas. Estas diferencias, revelan concepciones diferentes acerca de lo que debe incluir o no, un diseño curricular como un análisis particular de lo que requiere cada sistema educativo y de los medios diversos por los que se opta para concretar esos cambios.

A pesar de la variedad de los modelos, es posible establecer algunos enfoques comunes a todos ellos:

- El juego considerado como una estrategia metodológica:
  - “El significado del juego para la acción didáctica es fundamental en esta etapa, considerándolo como el medio peculiar de interacción del niño consigo mismo, los otros y las cosas, implica reconocer la actividad lúdica, como el recurso metodológico más apropiado y significativo para la consecución de las metas y contenidos del NI”.  
Propuestas de actividades variadas que permitan la exploración, el juego, la observación, la interacción entre los niños, la comunicación, la resolución de problemas: “se presentará en forma jugada permitiendo la libre exploración en el entorno, con los objetos, con los demás, y la búsqueda de respuestas variadas y originales” (Currículum Nacional para NI de Guatemala 2001)
  - “En el juego se aúnan por una parte, un fuerte carácter motivador y, por otra, importantes posibilidades para que el niño establezca relaciones significativas y el profesor organice contenidos diversos”. (Currículum de Educación Infantil de España).
  - “La observación libre constituye un elemento importante en la motivación de los niños. Durante ella y en forma individual o en compañía de los otros, no solo utilizan sus cinco sentidos sino que manipulan, estiman tamaños, comparan, clasifican, identifican propiedades, y cambios... Actuar, reflexionar sobre la propia acción, adaptar las acciones a la realidad, prever las consecuencias de las mismas, codificadas, operar con los resultados...” (Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años. Uruguay 1998).
  - “Esto significa enriquecer, expandir y luego profundizar mediante el aprendizaje, las experiencias infantiles que potencien el descubrir, conocer, comprender, explicar e interaccionar. La realidad, recreándola y transformándola mediante la representación y la creación... ofreciéndoles posibilidades de actuar e intervenir gradualmente sobre diferentes y mas amplios ambientes... en un contexto en el cual se valora el hacer y compartir con otros...” (Bases curriculares de la Educación Parvularia Chile 2001)

Como fundamento de las líneas de acción, se puede afirmar, que hoy se impone la necesidad de una Pedagogía que no sea totalizadora y diga lo que hay que hacer, sino una Pedagogía que provea al docente de herramientas conceptuales y procedimentales, para redefinir junto a otros actores sociales entre otras cosas, su propio rol. Toda estrategia que se precie de oportuna para definir por fin el Nivel Inicial, supone la consideración de la “... complejidad de la tarea docente”... “la implicación personal y el posicionamiento ético que supone”. (Terigi, F. Diker -1997: 96).



En la provincia de Mendoza a partir de la Ley de Educación, Ley 6970 que incluye la obligatoriedad de la sala de 4 años, movilizó a muchos educadores especialistas en el Nivel Inicial, a reflexionar acerca de recomendaciones para el desarrollo curricular en estas salas. El diseñar un currículo (en el sentido de programa o planificación) para la sala de 4 años, contraría la propuesta curricular que se venía desarrollando a partir del DCP (Documento Curricular Provincial). Este documento abierto y flexible, no permitía a los técnicos avanzar en prescripciones, dejando así un margen de actuación al profesional de la educación, quien en definitiva deberá tomar las decisiones pertinentes según el recorrido previo del sujeto y según el contexto de socialización e implementación curricular. Si el diseño de la sala de 4 años, nos lleva indefectiblemente a delimitar propuestas tanto para 3 como para 5 años, estamos partiendo de un sujeto estándar, es decir estamos trabajando en función de sostener el pensamiento hegemónico. Pensar en el sujeto supone tener presente que el Nivel Inicial, es abarcativo, y que cada niño podrá dar respuestas e integrarse adecuadamente al jardín, siempre que su proceso de adaptación haya sido el adecuado independientemente de la edad y podrá resolver situaciones cotidianas y problemáticas, según hayan sido sus experiencias previas en el medio cultural y social en el que está inserto.

### **El curriculum en acción**

En cuanto a revisar el proceso de enseñanza en el Nivel Inicial – tanto Jardín Maternal como el Jardín de Infantes y haciendo referencia a los contenidos curriculares, resulta imprescindible que algunas líneas de investigación en la actualidad, se centren en los aportes de la Didáctica. Para ello, consideramos importante relevar la vinculación de los juegos y juguetes, con los contenidos presentes en el desarrollo curricular de los jardines. Estas prácticas deberán ser revisadas desde los procesos de construcción curricular, a los efectos de desocultar “cómo se enseña” en las salas de Jardín de Infantes.

Por lo tanto: **El curriculum en acción permitirá mostrar efectivamente el lugar del juego en las prácticas cotidianas del Nivel Inicial, asimismo se visualizarán durante el desarrollo del juego, el aprendizaje de contenidos procedimentales, favorecedores de los procesos de pensamiento en el sujeto.**

Indagar acerca de contenidos procedimentales y su relación con los procesos cognitivos, en el marco del curriculum en acción, para conocer una propuesta curricular diferenciada, secuenciada, según sean los diferentes grupos etarios en las diferentes salas.

La selección de juguetes, el modo en que estos se presentan y la consideración del momento en que resulta oportuno permitir el acceso a los mismos durante la jornada, desocultan la adhesión a un modelo didáctico o, dicho de otro modo, el desarrollo de una propuesta didáctica en el Nivel Inicial.

Compartir un juguete o jugar con otro, observar los juguetes, explorarlos también necesita de un adulto atento y de otros niños, ya que la resolución conjunta y solidaria de problemas a los que el niño se enfrenta y trata de resolver, optimizan el resultado. En este sentido las investigaciones nos muestran algo más sorprendente, aquello que el niño logró resolver con ayuda, luego será capitalizado en nuevas situaciones problemáticas. La enseñanza permite abrir un espacio de optimización del desarrollo y por lo tanto, lo que un niño llega a ser, los logros obtenidos en sus aprendizajes, dependen fundamentalmente de las maneras como lo hemos ayudado a construirlos (Avendaño, 1995)



Desde la perspectiva sociocultural, el juego y los juguetes dan la posibilidad de generar zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1988). El juego le proporciona al niño un marco amplio para el despliegue de la percepción y el desarrollo de ese proceso de alfabetización emergente en torno al mundo físico y social, en él tiene los primeros desempeños.

Por su parte, la enseñanza asume como punto de partida las experiencias de los niños y tiene por objeto ampliar, sistematizar y enriquecer este campo de experiencias (Sarlé, 2006). Por tanto el juego podrá ser concebido como habilidad y en ese sentido al decir de Perkins, Beyer y otros, es importante integrar las habilidades con los contenidos de la enseñanza, introduciendo la enseñanza de operaciones mentales, para alcanzar los objetivos de aprendizaje en el desarrollo curricular.<sup>24</sup>

### **¿POR QUÉ LOS DOCENTES DEBEN FAVORECER LOS PROCEDIMIENTOS A TRAVÉS DE SITUACIONES LÚDICAS?**

Al respecto Valls dice: “Los procedimientos son contenidos que se refieren a la manera de hacer algo, al saber hacer; aprender y enseñar procedimientos implica que el alumno adquiere un conjunto de habilidades, estrategias, reglas de actuación, rutinas y modos de hacer, tácticas y métodos, algoritmos, etc., los cuales lo convierten en práctico, competente y quizás, experto para afrontar significativamente su entorno”. (Valls, 1992) Los procedimientos se aprenden y por lo tanto se enseñan durante el curso de la acción que se quiere enseñar o aprender. Se aprende a observar: observando. Se aprende a registrar: registrando. Asimismo, Coll y Valls sostienen la necesidad de la interacción continua profesor – alumno en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los procedimientos, donde el profesor deberá brindar al alumno la ayuda necesaria para que tome conciencia del instrumento que está utilizando y logre las metas propuestas.

Al pensar en el trayecto de la educación inicial, es decir al proceso que realizan los niños de 3, 4 y 5 años, la disyuntiva sigue siendo la de enseñar o esperar que el niño aprenda a pesar de los últimos aportes de las pedagogías mediacionales. (Avendaño 1995). En relación con esta tensión la selección de contenidos, define con más claridad la identidad del nivel, se destaca la presencia de contenidos vinculados con lo que suele denominarse “áreas expresivas”.

Observar el currículum en acción, en jardines ubicados en la provincia de Mendoza, permitió realizar registros que dan cuenta, del poco espacio otorgado al despliegue de contenidos procedimentales.

A través del juego, los niños ponen en marcha los procedimientos (destrezas, habilidades y estrategias), es decir, aumentan la capacidad de saber hacer y saber actuar, ante determinadas circunstancias de manera eficaz. El docente debe diseñar actividades para que el alumno desarrolle su conocimiento procedimental del saber hacer, basado en la investigación del niño, en la exploración, participación, toma de decisiones, autonomía y el uso del material.

La jornada en el jardín cuenta con una serie de actividades, entre las cuales tienen un marcado peso, aquellas actividades cotidianas que requieren del niño, poner en funcionamiento sus procesos cognitivos elementales y en algunos casos superiores, que pueden favorecer el empleo de algunas estrategias didácticas, que promueven el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas, al interactuar con sus compañeros y

---

<sup>24</sup> Palacín, G. – Quinteros, M. (2005) “Problemática del campo curricular en el Nivel Inicial”. Capacitación docente. Pág. 49. FEEyE- UNC. Mza. Instituto de Ciencia, Tecnología y Creatividad.



que son útiles para que elaboren nuevas preguntas y resuelvan situaciones problemáticas.

La organización de los contenidos hace referencia, a como el sujeto aprehende la realidad a partir de los procedimientos que este pone en juego, para interactuar con esa realidad, los cuales darán lugar a procesos de construcción tanto afectivos como cognitivos. Estos procedimientos que el niño utiliza como mecanismos más inmediatos de acercamiento a la realidad, son múltiples y ninguno aparece en forma aislada. En consecuencia, es necesario propiciar el desarrollo de situaciones lúdicas, porque el jugar implica y demanda procesos básicos de pensamiento, como son el OBSERVAR, COMPARAR, RELACIONAR, CLASIFICAR, ORDENAR, HIPOTETIZAR, IMAGINAR, INTERPRETAR, ANALIZAR, ORGANIZAR, APLICAR, VALORAR, además, que los niños se sientan capaces de planificar su actividad y seleccionar los materiales con autonomía, tomar decisiones, producir argumentos, pensar sobre acciones realizadas, prever sus consecuencias, entre otros aspectos. Los juegos son mediadores del contenido, en tanto son estructuras que implican determinados saberes y le permiten a los jugadores, construir y apropiarse significativamente de un contenido. Estos procesos constituyen el capital cognitivo necesario, para todos los aprendizajes específicos que integran las áreas curriculares. Además de permitir una visión más amplia, en cuanto a secuenciar los contenidos procedimentales adecuados a cada edad. El juego puede ser considerado un escenario pedagógico natural<sup>25</sup> (Ortega y Aguilar, 1988), que permite al profesor, establecer estrategias de aprendizaje basadas en él. Desde el modelo didáctico investigativo (Cañal y Porlán, 1987; García, 1989 y García y García, 1989), se concibe una intervención educativa basada en el conocimiento del desarrollo del niño y en la búsqueda de metodologías, que permitan adecuar los **procedimientos** de enseñanza a las características del pensamiento de los niños y a su forma espontánea de construir conocimientos. Este modelo parte de considerar la labor del docente, como la de un curioso indagador de los elementos que están presentes en la enseñanza y el aprendizaje, la actividad de los alumnos como el proceso de construcción de sus propios conocimientos, y el espacio educativo como una creación de curiosidad y saberes.

### **Articular verdaderos espacios de juegos con los contenidos**

Intentaremos mostrar a partir de una experiencia propia, realizada en la Institución donde trabajo (Guaymallén) la importancia que tiene el enriquecimiento del juego, para el desarrollo integral de los niños, al analizar cómo el juego, aparece entretejido en las diferentes propuestas didácticas de múltiples maneras.

Con esto, no queremos descartar ninguna opción de juego, sino incluirla dentro de otras variables, ya sea, el juego como recurso para sostener una actividad, como forma de enseñar un contenido para ser enseñado y aprendido, como modo de expresión espontánea y como estructura didáctica que atienda al formato lúdico, por ejemplo el juego trabajo, el juego simbólico – dramático: asociado con los contenidos de ciencias sociales y en el armado de la trama: donde los niños ponen en juego y desarrollan todos los recursos lingüísticos y discursivos, los juegos con objetos y construcciones: a través de las propiedades físicas, juego con escenarios, juegos con reglas convencionales: juegos matemáticos. Juego como medio para aprender y comprender la realidad,

---

<sup>25</sup> ORTEGA, Rosario (1995) Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa. Serie práctica N° 3. Colección: Investigación y enseñanza. DIADA editoras. Pág. 6



enriqueciendo el juego espontáneo de los niños, ofreciéndoles otros mundos posibles, para indagar, conocer y construir conocimiento.

Brindando a los niños las posibilidades de comprobar sus hipótesis a través de los siguientes procedimientos: explorar (los objetos como parte del juego: ¿qué puede hacer este objeto? hacia ¿qué puedo hacer yo con este objeto?), explorar-anticipar-jugar, sus (propiedades), información sensorial, clasificaciones, agrupaciones, orden, seriaciones, etc.

En este caso, podríamos decir que este juego es un medio para aprender realidades distantes, al darle existencia a situaciones imaginarias, ya que al ser la forma privilegiada en que el niño pequeño construye el conocimiento.

Cuando un niño está en acción, jugando de verdad, entregado a esa sensación tan especial y diferente, en principio, no reflexiona sobre ello. Pero poco a poco, irá incorporando ciertas prácticas y hábitos que le ayudarán a desarrollar habilidades de pensamiento. Es decir, los alumnos irán jugando en función de sus propias posibilidades, conocimientos y aprendizajes fruto del conflicto cognitivo. En término del desarrollo cognitivo, los niños se encuentran en plena construcción de sus posibilidades simbólicas. Así, el lenguaje, la imitación, la imaginación, el dibujo y el juego son los instrumentos que les permitirán comprender la realidad y ensayar posibles respuestas frente a lo que van descubriendo.

El objetivo fundamental de la escuela consiste en ampliar el campo de experiencias de los niños, es decir, ofrecer nuevos contenidos y nutrir su imaginación, acercarlos realidades, objetos e instrumentos para conocer su entorno. Los invita a conocer y a pensar en lo que está más allá de lo cotidiano, favoreciendo además, su interacción con otros.

Más allá de los contenidos centrales con los que trabaja cada docente, siempre estarán en forma transversal los contenidos centrales que hacen a la alfabetización emocional, integral, al trabajo grupal y las habilidades para compartir con otros, a la curiosidad y a la confianza en la propia capacidad, al formato y la apropiación de la cultura comunitaria, propia de cada escuela. (Ver anexo pág. 59)

El juego infantil es un aliado en esta tarea de investigación, siempre y cuando el docente base su práctica en la información que descubre sobre las formas en que sus alumnos progresan, apoyándose en sus nuevos proyectos de intervención, tendiente a potenciar el progreso natural de desarrollo cognitivo, afectivo y socioemocional de los niños. Todas estas lecturas que se pueden obtener de las observaciones de los niños mientras juegan, nos irán ofreciendo datos sobre el grado de desarrollo mental a que va accediendo. A medida que las estructuras cognitivas se van adquiriendo, van siendo reveladas en sus actitudes lúdicas.

En el marco del jardín somos los maestros los responsables de ofrecer los contextos y tiempos necesarios, donde los niños puedan desarrollar todas sus capacidades, apoyando sus acciones, evitando sustituir la necesaria acción del niño.

## **¿ES IMPORTANTE QUE LOS DOCENTES INTERVENGAN EN EL JUEGO?**

### **Mediación: Docente - Niño – Juego: una cuestión de actitud**

La presencia del docente, la observación y seguimiento con el objeto de brindar materiales, tiempos, espacios oportunos y el respaldo afectivo durante la actividad, constituyen variables muy importantes a tener en cuenta. No se trata de alterar “el como juega el niño”, existen distintas formas de mediar e intervenir que se evidencian en la forma en que se organiza el espacio, disposición de los niños y los materiales, el





acompañamiento desde la mirada oportuna durante algún momento de juego, atención de necesidades. Todo ello con el registro de lo observado, que luego le servirán para planificar y coordinar mejor, próximos juegos y sobre todo, conocer con mayor profundidad, si los niños se van apropiando de las herramientas cognitivas con las que actúan. Cada tipo de juego, requiere un modo de mediación diferente y obliga al docente a pensar en términos de las posibilidades cognitivas que el juego le está posibilitando a ese niño. (Ortega, 1995).

“Jugar no implica que el docente pierda el rol específico de su actividad como enseñante”, explica Lidia P. de Bosch (1992)<sup>26</sup>.

Se ofrece un instrumento que ayude al docente a establecer procesos de investigación sobre su práctica<sup>27</sup>, basado en un modelo de intervención que aproveche y mejore el proceso natural de reconstrucción de conocimientos que de forma interactiva realizan los niños en sus juegos. Para intervenir didácticamente desde el juego, hay que partir de considerar al profesor como un ser creativo y reflexivo – crítico, a través de su investigación acción. Debe lograr intervenir optimizando pensamientos, acciones y discursos. El docente debe aprender la cultura lúdica de su clase y estudiarla.

Conocer los juegos que realizan los niños, tanto respecto de los aspectos de contenido:

- Pensamiento que expresan en ellos – qué contenidos de conocimiento social,
- sus temas – mensajes superpuestos,
- forma,
- guiones que se despliegan – discurso que se desarrolla,
- objetivos representativos.

Como de los aspectos externos o formales del juego:

- normas de dentro-fuera,
- uso arbitrario o no de materiales,
- puestas en escena,
- modos de desplegar los roles (tono afectivo- emocional: enfadado, simpático...),
- personajes,
- si protagoniza o no,
- organización del espacio lúdico,
- montajes,
- cualquier detalle significativo.

### Fases del proceso de intervención

Si tomamos como referencia el modelo investigativo para la utilización del juego como herramienta educativa, lograremos conocer vivencialmente el sentido de los juegos espontáneos que desarrollan nuestros niños, teniendo en cuenta ciertos **procedimientos**:

- observación participante – exploración de la cultura lúdica y de los juegos preferidos por los niños de la clase,

---

<sup>26</sup> BOSCH, CAÑEQUE y otros (1992) Un Jardín de Infantes mejor. Buenos Aires. Paidós Educador.

<sup>27</sup> ORTEGA, Rosario (1995) Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa. Serie práctica N° 3. Colección: Investigación y enseñanza. DIADA editoras.



- conocer y jugar con los niños en forma espontánea (estructuras de la comunicación, normas implícitas, matices afectivos que aparecen, negociaciones, etc.),
- diagnosticar y comprender situaciones de juego (pensamiento- temas – formas –etc.),
- estudiar y analizar en forma comparativa las formas lúdicas de las concepciones sobre los temas de los juegos preferidos,
- registro – sistematización – archivo de datos- grabar- anotar en el diario impresiones- video de situaciones de juego – fotos,
- Entrevistas indagando preferencias lúdicas, permitiendo y potenciando que el niño exprese todo lo que le sugiere la pregunta: qué- por los compañeros de juego - con quién, cómo se juega socio-dramático (reglas o no) - recursos y normas para... qué hace falta – Distintos nombres y formas de jugar al mismo juego – Roles, personajes que aparecen – Escena o guión: qué tendríamos que hacer?, etc.
- Entrevistas sobre conceptos: buscar una definición (qué es una familia?) – caracterizar los elementos (qué hacen los padres?) – buscar la estructura de las relaciones (en qué momento están solos los padres?, qué sucede cuando los niños están solos?) – buscar escenas y guiones prototípicos (qué pasa durante una comida en una familia?) –buscar representaciones no prototípicas (qué pasaría si un día el padre decidiera no ir a trabajar más?) – buscar implicaciones causales e inferencias (si el padre y la madre no trabajaran como conseguirían el dinero para.....)
- Organizar la información obtenida, ordenar – agrupar – analizar- transcribir conversaciones puntuales y elaborar fichas de intervención educativa.
- Intervenir reflexiva y conscientemente

También se pueden recoger datos sobre preferencias lúdicas, entrevistar a los niños, permite hacer un diagnóstico de las concepciones infantiles y de las creencias que tienen sobre el modo de comportarse si estuvieran en ese papel y en esa situación. Esto brinda la posibilidad de intervención educativa al docente.

Entendemos el papel del profesor como un dinamizador de los procesos cognitivos, afectivos y sociales que se suceden dentro de la representación del juego. El juego se convierte así, en una fuente de motivación cognitiva. (Ortega, R.1995)

**Los objetivos de esta modalidad de intervención son:**

- Promover la descentración cognitiva, rescatando y estimulando nuevas relaciones para la resolución de problemas (distintas interpretaciones) durante el juego.
- Aprovechar cualquier momento que él considere oportuno para que la organización del juego, la estructura del guión o el uso de materiales se complejice, en orden a que los niños se planteen cuestiones interesantes a resolver dentro del desarrollo del drama sin perder el interés en la representación
- Acompañar la reflexión posterior al juego: hablar de cómo se jugó y de sus consecuencias: qué se logró de una u otra manera. Esta reflexión enriquece y profundiza el proceso de abstracción de las acciones.



- Implica una preparación docente que le permita observar y rescatar lo que sucede, reconociendo el trabajo intelectual implícito, pocas veces puesto en palabras, mientras los niños juegan<sup>28</sup>.

Si pretendemos una educación integral para nuestros niños, es importantísimo proponer que en sus juegos existan variedad de estímulos lúdicos, diversidad de objetos mediadores de la comunicación, elementos que posibiliten el desarrollo de su área artística, materiales u objetos, que desarrollen todas sus inteligencias.

### **Intervención entre pares**

Patricia Sarlé (2001)<sup>29</sup> analizando el juego con otros en la escuela, considera que éste, permite el acompañamiento, la coparticipación y también la ayuda y la enseñanza de las reglas del juego...

“Esta capacidad social que desarrolla el juego permite comprender las alianzas que se establecen entre los jugadores, la aceptación de líderes negativos, cuando son los que conducen el juego y la posibilidad de mostrarse sin temor a fallar o incluso asumiendo su error, como parte de la misma situación lúdica. En este marco de jugar con otros, los niños también construyen reglas sociales que involucran las condiciones para participar de un juego o grupo de juego y las condiciones para compartir con los otros el juego” (Sarlé 2001: 204)

El juego con otros aportaría más elementos que enriquecerían el juego como actividad del niño, como factor de desarrollo. Los estudios parecen mostrar que lo grupal y la heterogeneidad, serían condiciones interesantes para el juego que sea considerado factor de desarrollo y construya zona de desarrollo próximo.

## **LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS EN EL JARDÍN**

Con respecto a los ambientes facilitadores de los juegos, es necesario explicitar que cuanto más experiencias y cuanto más realidades y materiales los niños conozcan, serán mucho más amplios y variados los argumentos de los mismos. Los niños que tengan mayor posibilidad de jugar, explorar, podrán desarrollar más su creatividad y tendrán un horizonte más amplio de inquietudes e intereses, con mayor inclinación para la curiosidad, lo que los conducirá a adquirir más fácilmente, nuevos conocimientos y aptitudes.

### **❖ La importancia del espacio**

Es necesario que el espacio, su distribución y dependencias, tengan en cuenta las necesidades de los niños, que les permita hacerlo suyo y situarse en él, a partir de sus experiencias y relaciones con objetos y personas. Los espacios deben estimular la exploración y el descubrimiento, en donde existan objetos y materiales diversos, naturales incluyendo la naturaleza como recurso y hasta de desecho.

---

<sup>28</sup> VALDIÑO, G. (2000) Revista Conceptos. Año 77. Nro 2. Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino.

<sup>29</sup> SARLE, P. (2001) Juego y Aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil. Bs.As, Argentina: Novedades Educativas



A la hora de organización el espacio, es importante tener en cuenta, que sea acogedor, ordenado, flexible y dinámico que permita ser utilizado para diferentes actividades, favoreciendo su autonomía y la interacción entre los niños, que el docente pueda tener una visión amplia para lograr observarlos y que lo condicione en forma creativa y variada, creando pequeños y grandes espacios, que permitan satisfacer las distintas necesidades de los niños.

Estos espacios permitirán diferentes intenciones, ya sea para que los niños pueda jugar por jugar o para que el docente pueda garantizar a los niños la seguridad de una relación y un espacio donde puedan desarrollar el juego, desde una actitud abierta y receptiva, permitiendo observar, escuchar, respetar, esperar, e intervenir si es necesario. Conocer su grupo, para descubrir el potencial individual o grupal, a sus líderes, para detectar los saberes previos y a partir de esta realidad elaborar un diagnóstico que nos permita tener puntos de partida más realistas.

### ❖ La organización del tiempo

Según cita la Dra. Patricia Sarlé<sup>30</sup>, la organización del tiempo debe ser flexible y se ha de estructurar en torno a diversas actividades, además de las sugeridas en las programaciones de los docentes, para lo cual ha de tenerse en cuenta:

- Un tiempo libre destinado a que el niño pueda experimentar, comunicar y relacionarse
- Un tiempo de rutinas que permita al niño estructurar la secuencia de acontecimientos en el jardín.
- Un tiempo de actividades con distintas naturalezas y funciones dentro del currículo no sólo referidos al Centro de interés de la experiencia.

El juego involucra un proceso que se debe aprender a seguir. Los niños saben que con una sola vez que jueguen no dominan el juego. Necesitan tiempo para conocer el formato del juego, tiempo para jugar y sentirse seguros, tiempo para elegir con quien jugar y a qué jugar.

Del mismo modo, para el maestro, observar un juego una sola vez no le descubre “el mundo de la infancia”. Los temas y contenidos que los niños juegan y la forma en que los desarrollan, se develan al observar cómo, en la sucesión de juegos, estos aspectos se van repitiendo, complejizando o transformando. (Sarlé, 2001)

“El maestro necesita tiempo para conocer la cultura lúdica (Ortega. 1995) del grupo de niños y para comenzar a proponer a partir de ella verdaderas situaciones de enseñanza”.

### ❖ El valor de los materiales

El objetivo es concienciar sobre su importancia a la hora de elegir u ofrecer un material de juego, ya que muchas veces se dejan de lado por desconocer como inciden los juguetes, cuando se convierten en mediadores del juego. El valor del material no reside en sí mismo, sino en las posibilidades de acción que ofrece el docente y se potencian en el niño. A veces el juguete determina un juego, pero no lo sustituye. Por ello, es sumamente necesario pensar en cual es la calidad lúdica que despierta en el jugador, es decir, el nivel de interés exploratorio que ofrece, si presenta diversidad de posibilidades de abordarlo, si propone la articulación e interacción con otros juegos y niños, etc. No es necesario que los juguetes sean sofisticados, ya que con un universo de elementos se puede construir todo tipo de juegos.

<sup>30</sup> SARLÉ, P. (2001) Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires: Novedades Educativas.



La conexión con los distintos materiales que se usan en el jardín y el hogar, deben posibilitar que el niño sea un sujeto de acción y no de reacción, superando el modelo estímulo-respuesta y de entrenamiento de la coordinación visomotora.

Cuando pensamos en juegos y juguetes para nuestra infancia, no solo tenemos que tener en cuenta su seguridad e higiene, sino además, como equipo-institucional se deben seleccionar criterios de selección y uso de los materiales y objetos que se quieren ofrecer:

- adecuados a la edad,
- promotor de investigación, exploración,
- polivalente que haga posible realizar diferentes acciones, usos y experiencias, en función de los diferentes intereses de quién los utilice, potenciando la creatividad del niño.
- variado que posibilite elecciones distintas, dando respuestas a las diferentes necesidades e intereses individuales y adecuarse a los diferentes ritmos,
- atractivo – seguro – accesible de ser utilizado de manera autónoma,
- accesible, ordenado y clasificado de forma que permita saber su ubicación y colocación posterior, favoreciendo la creación de hábitos de orden,
- distribuido por todo el espacio permitiendo la descentralización de la actividad,
- recuperado, reutilizando materiales que se destinarían al desecho, ayudando a descubrir nuevas posibilidades de uso,
- garantizar una oferta que promueva todos los ámbitos del desarrollo motor, sensorial, manipulativo, lógico, de la expresión, comunicación y representación,
- lavables e higiénicos, según su materia prima.

Valorar la cantidad de objetos y materiales variados que ofrecemos, el exceso puede provocar falta de atención, caos, angustia. Por el contrario la escasez puede provocar agresividad, aburrimiento, falta de interés.

Es muy importante cómo presentar los materiales o juguetes, cómo favorecer que unos u otros materiales estén al alcance de los niños, en el espacio y tiempo adecuado. El uso del espacio y sus consecuencias en relación a la ubicación de los materiales para jugar, tiene efectos sobre el despliegue y el desarrollo de los juegos, incentivando la exploración y el descubrimiento.

#### **La función cognitiva de los juegos sensoriales en los Jardines Maternales**

La Prof. Beatriz Caba, resalta la importancia de tener muy presente por un lado la función cognitiva que tienen los juegos sensoriales en cuanto a la exploración continua para el descubrimiento del mundo y la toma de conciencia placentera de sus capacidades. Pero es también absolutamente relevante y vital en la vida del niño/a, la vivencia de la ternura y el amor que transmitimos los adultos en estos primeros juegos, ya que son la base de todos los vínculos futuros. La confianza básica y la seguridad adquirida en esta etapa evolutiva a través de juegos de sostén, balanceo, canciones de cuna, juegos de ocultamiento, juegos sensoriales y otros, serán sentimientos significativos para el resto de la vida. Lo principal para estas edades es brindarles un ambiente cálido y seguro en el cual puedan desarrollarse emocional, social y físicamente.

En este sentido, es donde se detectan en la investigación mayor dificultad, en cuanto a que los docentes sean conscientes de los contenidos en los juegos, recuperando y resignificando las situaciones lúdicas que se despliegan durante la crianza de los niños



más pequeños. Por ejemplo tomando los aportes del Lic. en Psicomotricidad Daniel Calmels<sup>31</sup>, que identifica algunas de las principales formas que cobran dichos juegos y su repercusión en el desarrollo psicomotor de los niños:

- Juegos de sostén: mecer – girar – caer (desde un sostén)- subir y bajar – trepar y colgar
- Juegos de ocultamiento: aparecer y desaparecer – ocultar y encontrar – perder y recuperar
- Juegos de persecución: se juega el pasaje de la indefensión al ejercicio de la defensa – refugio cuerpo – espacio físico
- Versificaciones y narraciones: juegos corporales, mover – señalar – nombrar – establecer contacto.

La crianza del niño pequeño resulta un marco propicio para el despliegue de las primeras interacciones lúdicas, el adulto va presentando una serie de juegos, signados fuertemente por lo corporal. Estos juegos constituyen una vertiente fundamental para el desarrollo integral del niño, dado que contribuyen a favorecer las capacidades emocionales, intelectuales y psicomotoras de los infantes<sup>32</sup>.

#### **Modalidades de juegos:**

El jardín es un lugar vivo, reflejo de los intereses y necesidades cambiantes de los niños, como de la sociedad donde viven, y en este sentido nos corresponde valorar continuamente el grado de interés de los niños, donde se deberán renovar y cambiar, evitando preferiblemente que sean fijas sus modalidades. Las mismas, se pueden organizar de diferentes modos, según los contenidos que se trabajen, las características del grupo o el tipo de proyecto que se desarrolle o preferencias docentes. Las presentaremos a continuación, para aquellas personas que las desconocen o a modo de recordatorio destinadas a algunas docentes que dejaron de utilizarlas:

#### **Juego centralizador:**

Los niños en su totalidad juegan alrededor de una propuesta planteada por el docente o por ellos mismos. Ej. Jugar al supermercado, donde se puede acondicionar el espacio, materiales, y asunción de distintos roles en el juego simbólico.

#### **Juego – trabajo o Juegos por sectores:**

Es una forma de organizar la enseñanza que debería ocupar un espacio del tiempo diario en las salas. Son espacios de acción y juego, donde las diferentes propuestas de actividades y materiales, se establecen en función de los contenidos de diferentes conocimientos. Los niños en pequeños grupos, planifican, eligen a que van a jugar y con quien, como lo van a hacer, con que, etc., donde cada niño es protagonista de su accionar. Anticipación - planificación – evaluación. Los más destacados son: como los de construcción, dramatización, experimentación, juegos tranquilos, entre otros.

#### **Juego simbólico y dramático:**

---

<sup>31</sup> CALMELS, D. (2004) Juegos de crianza: El juego corporal en los primeros años de vida. Bs. As. Editorial Biblos.

<sup>32</sup> ALONSO C. y MAQUIEIRA S. (2006) Fundamentos para pensar el desarrollo psicomotor en los primeros años de vida. Educianza – OMEP – Infancia en Red



El juego del “como si...”, juegos socioprotagonizados – ficticios, donde cada uno se muestra sin condiciones, adoptando el papel de otras personas, ejecutando sus acciones, dando cuenta de las posibilidades lúdicas capaz de proyectarse a través de lo que es para él su forma de ser, su manera de expresarse naturalmente.

“El juego simbólico se caracteriza por la presencia, como causa, de una fantasía acotada en el sentido de las restricciones que posee: imitar a los adultos, reflejarse a sí mismo, reproducir y recrear situaciones vividas, ponerle un fin a lo que se está viviendo en proceso, manifestar penas y alegrías, dolores y satisfacciones, son algunas de las consecuencias apreciables”, en ([El globo rojo](#), Noviembre 2007)

El guión de lo jugado actúa como trasfondo compartido en el que los niños resuelven sus conversaciones o juegos. El maestro comparte este guión y, dada la edad de los niños, es quien lo sostiene en el tiempo y le agrega elementos que difícilmente aparecerían espontáneamente. De este modo, el maestro amplía el contexto de significado con el que los niños se manejan. Con respecto al juego con objetos (Sarlé & Rosas, 2005)

### **Juegos de construcción:**

Los niños tienen posibilidades mediante los materiales de comparar y analizar, combinar, clasificar, establecer relaciones. La intervención del maestro consiste en mediar en la disponibilidad de los objetos y en el tipo de consignas que movilizan la acción frente a ellos. Según sean sus características, la forma en que se presentan (en su diseño, cantidad o calidad) y el contexto en que se los sitúa, los “bloques o ladrillos” le permite no sólo descubrir características físicas sino producir nuevos objetos. En este sentido, cuando los juegos con objetos superan el momento de exploración (“que puede hacer este objeto”) para pasar al de construcción (“que puedo hacer con este objeto”), los niños pueden materializar la situación imaginada, con la posibilidad de jugar más allá, de las posibilidades evolutivas de los niños pequeños. (Sarlé 2006)<sup>33</sup>

### **Juego libre o juego espontáneo:**

El jugar por jugar ligado al placer profundo, donde el niño puede armar una puesta en escena y pasar mucho tiempo entretenido y en libertad. “Uno juega sin razón, no debe haber razón para jugar. Jugar es razón suficiente. En él está el placer de la acción libre, con la dirección que el jugador quiere darle” (Lin Yutang)<sup>34</sup>.

**Juegos tradicionales:** los que nacen de la sabiduría popular, como rondas, manchas, escondidas, elásticos, versos, etc. **Juegos corporales:** Correr, saltar, girar, trepar, sentados, parados, de cabeza, en equilibrio, agachados, escondidos, sostenidos. Juegos de conquista del espacio, con los objetos, los otros; juegos de placer sensoriomotriz de descargas tónicas: combates, luchas; del placer de moverse (bailar). La vivencia de situaciones simbólicas, como en el caso de la escondida, que remite al aparecer-desaparecer.

### **Otras modalidades:**

---

<sup>33</sup> SARLÉ, Patricia M. (2006). Jugar la enseñanza y enseñar el juego en la escuela infantil. IICE-UBA Buenos Aires: Paidós.

<sup>34</sup> En BLASCO, Marina y DE ARETIO, M. (1993) Vínculo y actividad espontánea. Revista La Hamaca N° 5. Año 2



## El Taller de juego como estrategia de intervención pedagógico – didáctica

Los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Nivel Inicial (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2001), definen Taller como “...modalidad caracterizada principalmente por los aspectos metodológicos, (que) surge históricamente como forma de superar la enseñanza enciclopedista, restringida a los contenidos teóricos, y asume mayor impulso a partir del desarrollo de los estudios sobre la dinámica de grupos”.

“Pedagógicamente, en los talleres se enfatiza la íntima relación entre los saberes de referencia y los saberes prácticos, articulando los fundamentos conceptuales, las experiencias previas y la propia acción”. “Esta metodología encuadra la participación, organizándola como proceso de aprendizaje para potencializar la creatividad, disminuir los riesgos de la dispersión y al mismo tiempo, conservar la espontaneidad. De esta manera, el aula puede convertirse en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto en forma tal, que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea”. (Pasel, 1991)<sup>35</sup>

En tanto que la búsqueda esté dirigida en facilitar el aprendizaje activo, creativo y autónomo, con la posibilidad de vivencia y satisfacción para cada uno, un camino posible para lograrlo, es a través del Taller de Juegos, como estrategia pedagógico didáctica, este facilita y ofrece:

- La oportunidad de que los niños logren combinar, armar y rearmar estrategias operativas desde la vivencia. El aprender se convierte en una manera de convivir con sentido crítico, responsable, placentero y solidario. No es un incorporar saberes como finalidad en sí misma. Se trata de “aprender a aprender” orientados por el paradigma de la complejidad y de seleccionar conocimientos conforme a los intereses de cada etapa.
- Ofrece oportunidades a partir de la invitación a jugar, a descubrir, a reencontrar o abrir el permiso interior, hacia la actitud lúdica. Todo en un contexto creativo y respetuoso.

### Juegoteca

OMEF<sup>36</sup>, define este espacio como: “Lugar de recreación que fomenta el juego libre, en donde se refuerzan los valores universales, la imaginación, creatividad, se socializa, se crean juguetes, se refuerzan tradiciones, se valora al ser humano en sus diferentes etapas de desarrollo, se obtiene orden, se siguen reglas, hay disciplina, se fomenta la tolerancia, se refuerzan o se crean habilidades, se expresan problemas, se liberan tensiones, se siente la libertad del espíritu. A jugar “se aprende”, tanto en el seno de las familias, de las comunidades, como así también en las instituciones que albergan al niño, siempre y cuando en ellas se genere la conciencia de su transmisión.

Beatriz Caba, expresa la posibilidad de diseñar e implementar espacios de juego significativos como son las Juegotecas, ya que está estratégicamente pensado para los niños y su misión es desarrollar la personalidad de éstos

---

<sup>35</sup> PASEL, S. (1991) Aula – Taller. Bs. As., R. A. Aique. Citado en Caracterización general de las distintas unidades curriculares. LINEAMIENTOS CURRICULARES de la Formación Docente para Nivel Inicial. Dirección General de Educación Superior, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Bs. As., R. A., 2001.

<sup>36</sup> OMEP - Organización Mundial para la Educación Preescolar





mediante el juego, ofreciendo los materiales necesarios (juguetes, material lúdico y juegos), así como orientaciones, ayudas y compañía que requieren para el juego.

Sus características centrales son:

1. Predominio del protagonismo del niño/a y otros jugadores asociados
2. Espacio accesible de barreras arquitectónicas, clima lúdico, escala niño/a, estimulante de la imaginación y el aprendizaje.
3. Facilitado por ludoeducadores capacitados especialmente.
4. Con selección y variedad de juegos/ juguetes y materiales de arte para diversas edades que estimulen la multiplicidad de lenguajes lúdicos creativos.

Estos dispositivos innovadores son espacios de verdadera transición entre la pedagogía tradicional y la pedagogía lúdica que necesita nuestra Infancia para una formación integral, que no solo atienda su aspecto intelectual, sino que potencie su desarrollo pleno y adecuado a las distintas y complejas realidades que les toca enfrentar. (Educrianza, 2007)

## **DESARROLLO DEL PROCESO DE INVESTIGACION**

El objetivo de conocer lo qué sucede actualmente en la realidad de las salas, de algunos jardines de Mendoza, nos lleva a centrar la mirada respecto a que si los docentes:

- Establecen una relación entre los contenidos procedimentales y el juego,
- Ofrecen situaciones o modalidades lúdicas en su organización diaria, planificación, registro, que le lleven a conocer los intereses del grupo, qué saben de lo que juegan, cómo participan, observaciones, etc., como modos de intervención.
- Promueven situaciones lúdicas pensadas, organizadas y secuenciadas dentro del currículo en salas de 3, 4 y 5 años, para favorecer los procesos de pensamiento y el desarrollo integral de los niños en todas las áreas.

La decisión de recorrer este camino investigativo mediante la lógica cualitativa, expresa la necesidad de formular explicaciones y/o descripciones de los modos de construcción de las propuestas de los docentes, sobre todo, en aquellas que contemplen favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos en los niños o no sean tenidos en cuenta.

En los objetivos planteados, se inicia la especificación de acciones que evidencian el razonamiento inductivo, dado que nos proponemos relevar, indagar e identificar acciones sistemáticas en relación al objeto de estudio, cuya vinculación de los juegos de los niños con el desarrollo curricular, favorecen los procesos de pensamiento en el Nivel Inicial:



- ❖ Relevar diferentes modalidades de juegos y contenidos procedimentales, presentes en el desarrollo curricular del Nivel Inicial (salas de 3, 4 y 5 años).
- ❖ Indagar acerca de juegos y contenidos procedimentales en su relación con los procesos cognitivos que se desarrollan en las prácticas del Nivel Inicial, en el marco del curriculum en acción.
- ❖ Identificar en las propuestas curriculares, si los contenidos procedimentales están diferenciados en forma secuenciada, para las salas de 3, 4 y 5 años.

### **Estrategias metodológicas y técnicas empleadas**

Antes que nada, deseo aclarar que se compartió con las docentes, la invitación a participar de esta investigación, cuya metodología de trabajo les ofreció la posibilidad de mirarse y cuestionarse, no desde la crítica, sino desde la construcción en conjunto, apoyarnos en las fortalezas y superar de ahora en adelante las debilidades detectadas. Con la intención de reflexionar, comunicar, y revisar nuestras prácticas y experiencias, que nos lleve a mejorar la calidad de atención que se le ofrece a los niños pequeños.

#### **Población y muestra:**

El universo a desarrollar por medio de la presente investigación, son los docentes de Nivel Inicial. Dicha población corresponde a 26 docentes encargados de la parte educativa y 2 directoras, interesadas en la propuesta.

Se procederá a construir una muestra de carácter intencional que refleje las condiciones necesarias para poder llevar a cabo el estudio. La construcción de la **muestra** tuvo en cuenta 10 instituciones que tuvieran ofertas para los niños de 3, 4 y 5 años, jardines estatales y dependientes de SEOS, con un total de 26 salas, correspondientes a los Departamentos de:

**Capital:** 7 salas (dos de 4 años y cinco de 5 años) turno mañana.

**Godoy Cruz:** 2 salas (4 y 5 años) turno tarde.

**Las Heras:** 4 salas (5 años) turno mañana.

**Guaymallén:** 5 salas (una de 4 y cuatro de 5 años) turno mañana y tarde.

**SEOS:** 8 salas (2, 3 y 4 años) turno mañana y tarde.

#### **Estrategias metodológicas**

Se consideraron como **unidades de observación:** el Proyecto Institucional – PCI – en algunos jardines el Historial, las planificaciones docentes y fundamentalmente las prácticas cotidianas en el Jardín. Considero muy importante incluir como estrategia, la observación ya que ésta constituye en sí misma una estrategia didáctica mediante la cual, se comprobará si los docentes brindan a los niños oportunidades y situaciones de juego, a través de las **variables** de tiempo – espacio – procedimientos – intervención docente.

La validación se completará mediante un diálogo, conversaciones informales y espontáneas entre el marco referencial y los datos de la realidad estudiada, tratando de desarrollar actitudes propensas para manejar en forma efectiva dicha situación.



Abordar el objeto de estudio como parte de una totalidad, exige complementar lo observado con el análisis de las notas de campo, con los datos obtenidos de informantes claves, como los directivos.

Algunas instituciones se interesaron mucho en la propuesta, por lo que desean una devolución de los resultados obtenidos, además, de solicitar que se organicen talleres de trabajo con las docentes, a los efectos de desarrollar prácticas reflexivas, en torno al desarrollo del curriculum en el Nivel Inicial.

Tomando los aportes de Martinic (1997), avalado por el procedimiento metodológico como es la entrevista, cuyo soporte objetivo de la información es directa, actualizada y tiene por objeto conocer las opiniones con respecto al valor del juego y los procedimientos, tienen los docentes, como protagonistas de su propia acción.

La técnica de la entrevista permitió al investigador acceder a hechos, descripciones de situaciones, y representaciones. Además de proporcionar una visión interna de los protagonistas a través de sus sentimientos, intenciones, destacando sus opiniones, interpretaciones, experiencias, creencias e intereses. Cabe destacar que en las entrevistas, el investigador permite la libre expresión de los entrevistados, mediante una conversación informal, espontánea, con un mutuo sentimiento de comunicación, motivadas a responder en forma abierta, en un clima de responsabilidad, compromiso, preocupación por mejorar, de suma sinceridad y sobre todo, privacidad.

En consecuencia, se organizó un diseño, en donde se seleccionaron ciertas preguntas, que funcionan como guías (ver anexo), con ejemplos de preguntas abiertas, semi-estructuradas, que permitirán seguir la lógica propia del entrevistado e introducir en sus discursos, elementos facilitadores de la indagación y facilitar la recopilación de [datos](#) de la situación a investigar.

Tomando como referencia los aportes de Froebel, es importante destacar su visión en relación a las **variables**, por ejemplo el ambiente físico, en cuanto a que es importante tratar de hacer un medio adecuado de él, pero en el caso de no darse todas las condiciones, no debe limitarse el actuar, ya que el recurso humano puede obviar algunas de estas limitaciones. En cuanto a la organización diaria del tiempo, si bien es cierto que como estructura total presenta hoy muchas variaciones, en otros se ha perdido totalmente.

Las variables elegidas facilitarán el ordenamiento de los aspectos presentes en el desarrollo de la investigación, ya que se refieren a la forma en que el docente dispone el ambiente y el tipo de los materiales propuestos, a la organización y distribución del tiempo y del espacio, a la intervención por parte del docente, a la diversidad de propuestas de juego, etc.

“En la medida en que el docente reconozca la presencia de las diferentes variables, como así también, el modo en que ellas se manifiestan, podrá operar, incidir, proponerse distintos modos de intervención en el desarrollo de las actividades en función de facilitar la presencia del mayor grado de potencialidad lúdica”. (HARF y otros, 1997: 167)<sup>37</sup>

#### **Las variables observadas son:**

- **Tiempo:** esta consideración incluye la periodicidad cronológica con que se presentan las propuestas y la duración de la actividad.

---

<sup>37</sup> HARF- PASTORINO- SARLÉ- SPINELLI- VIOLANTE- WINDLER (1997) Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. El ateneo. Buenos Aires.

- **Espacio:** la organización del mismo ya sea, en el armado del ambiente o escenario (si se observan mobiliarios o materiales ya dispuestos), si la sala se transforma y las cosas cambian de lugar en función de los distintos juegos, si utilizan otros espacios aparte de la sala, como salón, galerías, patio, pasillos, etc.
- **Materiales:** objetos, juguetes convencionales y no convencionales, como diferentes elementos de uso múltiples, herramientas, accesorios, etc. Si se seleccionan formando parte de la propuesta lúdica o no. Se preparan, se improvisan, se organizan....
- **Procedimientos:** Relevar e indagar los contenidos procedimentales que efectivamente se enseñan, en relación con los procesos cognitivos mediante el juego, que estén presentes en el desarrollo curricular del Nivel Inicial (salas de 3, 4 y 5 años). Identificar en las propuestas curriculares, si los contenidos procedimentales están diferenciados en forma secuenciada, para las salas de 3, 4 y 5 años.
- **Intervención docente:** cómo prepara el docente el ambiente a través de las variables anteriores a efecto de producir y ofrecer, a través de situaciones lúdicas aprendizajes en los niños.

### **Categorización de las recurrencias extraídas de las respuestas dadas por las docentes, según las variables**

Basándome en las respuestas obtenidas de las entrevistas y en las observaciones se realizó el siguiente análisis:

#### **Consideración del Tiempo:**

- En una primera instancia, antes de comenzar con la entrevista, se les solicita a los docentes que expresen en forma escrita, los diferentes momentos de la jornada (denominación y tiempos). En la mayoría de los jardines observados, la jornada cuenta con una serie de momentos, entre las cuales tienen un marcado peso los siguientes: Iniciación: saludos- calendarios- asistencias- novedades; Experiencia en conjunto o Hora de trabajo: actividad en carpeta; Higiene; Merienda; Patio: juego libre; Trabajo en el cuaderno o Música o Educación física; Hora del cuento (en muy pocos); Despedida.
- A la mayoría de los docentes les costo separar por momentos, la jornada de trabajo con una denominación determinada.
- Su periodicidad cronológica varía, según el interés de cada docente. En los pocos jardines que comentan trabajar con algunas modalidades de juegos, recurren a él, una o dos veces a la semana (por ejemplo en un jardín, organiza juegos por mesas donde los niños van rotando).



- Exceptuando el juego libre en el patio, se observan pocas o nulas prácticas de enseñanza, propuestas por el docente que se pueden identificar como juegos.
- Como no se visualiza otro momento de juego que no sea el del recreo, a excepción de algunas docentes, se conversa en forma personal con cada una, con la intención de conocer sus causas y ayudar a reflexionar sobre el tema, además de las observaciones. En las practicas cotidianas los docentes se justifican diciendo:
  - *“Que en esta época, después de las vacaciones de julio, no hay tiempo para jugar, salvo los 10/15 minutos que salen al patio”.*

- *“¡Yo considero al juego muy importante, es la esencia del jardín! todos los días los chicos pueden ir a jugar a la cocinita o con las maderas, generalmente cuando van terminando de realizar los trabajos, y no se cansen de esperar al resto”.*

Por lo tanto, se puede jugar cuando las actividades planificadas se terminan y como estos juegos no están planificados, no existe una selección de materiales, ni observación por parte de la docente. La misma interviene solo como medio de control:

- *“¡mas despacio los que terminaron!”*, - *“¡no hagan tanto ruido, que sus compañeros no pueden trabajar!”*, - *“¡no, así no Martín!”*
- La elección del juego y los materiales lúdicos se reservan como actividad para cuando éstos hayan acabado de trabajar.

- La duración de la actividad, lo específico solo una docente, las demás, no lo tuvieron en cuenta. Expresaban que:
  - *“Es muy relativo, depende de la duración de la actividad principal de trabajo y de allí, uno se va acomodando”.*
- En un jardín, una docente con muchos años de antigüedad en la docencia en sala de 5 años, solicito pasar a la de 4 años, expresando:
  - *“Estaba cansada de hacer siempre lo mismo y de las exigencias en el cumplimiento de ciertos aspectos institucionales. Preferí estar con los más chicos y optar por situaciones más libres y creativas de muchos juegos, como en mis años de profesorado, que aprendí de los rincones. Los uso mucho y trabajo con la modalidad de talleres, según los diferentes intereses de los niños e invitando a las familias”.* *“Yo de todos los temas saco juegos”.* *“Sobre todo al momento de la narración como disparador”.*
- En un jardín de SEOS, la dirección sugiere un cronograma de actividades, para ser respetado durante la jornada, estableciendo distintos horarios. Las docentes, elaboraron a partir de ese, uno personal, ya que al trabajar con niños tan pequeños, los horarios son muy relativos.
- En el jardín de la Ciudad, con más años en su antigüedad, funciona desde el 1910, se le solicita a la directora, la posibilidad de observar algunos historiales.



Me muestra algunos desde los años 1943. En anexo, se pueden observar algunas fotos, donde se observan como los niños se disfrazaban jugando a la fiesta de la vendimia, dramatizando “Un día en el mercado” (1948), jugando en el patio a la ronda, al trencito; juegos invernales (1950).

En los historiales más actuales, no figuran fotos o actividades de diferentes juegos, solo representaciones de los diferentes actos, que se van realizando según lo pautado en el cronograma anual. Es decir, a nadie se le ocurrió fotografiar situaciones de juego significativas, como aspecto fundamental de su quehacer.

### **Organización del Espacio:**

- La organización del mismo se presenta muy empobrecida, no se observa en las planificaciones, situaciones pensadas, ni con intención de armar el ambiente o escenario previamente. En un solo jardín, 4 de sus salas contaban con mobiliarios y materiales dispuestos en forma fija:
  - *“Desde el año 2005 por iniciativa de una docente, con muchos años de antigüedad, paso a la sala de 4 años y trajo los mobiliarios que estaban en el depósito, hace muchísimos años que dejaron de usarse”.* (Directora)
- Las salas no se transforman, ni las cosas cambian de lugar en función de los distintos juegos (como se expreso anteriormente, no disponen de suficiente tiempo)
- Algunas docentes improvisan algunos espacios, organizando las mesas de trabajo como si fueran sectores de juegos.
  - *Coloco en cada mesa diferentes juegos, como maderas para que construyan, libros de cuentos, dakis, plastilina... Pasado un tiempo, los voy rotando según el sentido de las agujas del reloj.*

En este caso, se observa una visión muy limitada, ya que a los niños no se les ofrece la oportunidad de ser autónomo en su elección, de optar a que jugar, con quien, ni con qué, todos juegan con todo. Además, de no brindarles libertad en cuanto, a realizar una construcción tal vez en el piso y no sentados en las mesas, que los niños puedan sugerir o requerir otros elementos, enriquecerlos con los de otros compañeros, etc.

- Se observó que una docente utilizaba otros espacios aparte de la sala, como el salón:
  - *“Armamos dos equipos en el salón y jugamos al bowling: contamos las cantidades de pinos derribados, los niños anotan tantos puntitos obtenidos y luego la traducen a cifras”.*
  - *“A través del los juegos los chicos adquieren muchos aprendizajes”.*
- En la observación del historial, nombrado anteriormente, se destaca ya desde 1943 los diferentes espacios que utilizaban para jugar.

### **Materiales:**



Debemos profundizar acerca de la importancia que tienen estos objetos, para el crecimiento y comunicación infantil. Muchas veces esa importancia se relativiza, por que se consideran objetos para “pasar el tiempo” o para “entretener”, mientras llega la hora de hacer algo productivo o cumplir con las exigencias del sistema.

- Son muy pocos los jardines que cuentan con objetos, juguetes convencionales y no convencionales, como diferentes elementos de uso múltiples, herramientas, accesorios, etc., ya sea, destinados al juego libre o a cierta organización en la sala.
- Generalmente no se seleccionan los materiales como parte de la propuesta didáctica. (*están más pendientes de las tareas en casa, información del tema, producción para la carpeta*). Existen pocas o nulas posibilidades de exploración de los mismos, experiencias vivenciales para enriquecer los sentidos o potenciar la creatividad y la inventiva. Se planifican y se trabajan en forma intuitiva (por lo que se observa en una jornada) algunos conceptos con mayor riqueza, en las salas de los niños más pequeños y va disminuyendo hacia los más grandes. Caemos nuevamente en la variable dominante del tiempo.

- *“Hoy jugamos con las cartas que presentó un títere, para afianzar el concepto de número hasta el 6.”*

(Se recurre al juego para alcanzar un determinado aprendizaje)

- Las alternativas de juego proponiendo materiales diversos, se ofrecen cuando concurren pocos niños al jardín o según el estado del tiempo (muy frío-lluvia-viento zonda)
  - *“Ese día, vemos una película, merendamos y después jugamos con los materiales didácticos”.*
- Las docentes de los Jardines Maternales, tienen mucho más en cuenta algunos criterios para seleccionar los materiales, sobre todo, para con los niños más pequeños, que las otras docentes:
  - *Logramos diferentes aprendizajes que realizan a través de los sentidos visuales, auditivos, táctiles, utilizando materiales no convencionales de manipulación y exploración, como telas, fuentones, recipientes, elementos sonoros, objetos de arrastre, pelotas, pañuelos).*
- En el historial de la Capital, se observa una mesa de arena del año 1948, donde los niños arman sus maquetas, con temas de: “El mercado”, “El petróleo”.
- En ese mismo jardín, no se observan fotos actuales en situaciones de juego, solo se encontró una, donde se invitaron a las mamás a confeccionar muñecos de telas y materiales para los juegos de los talleres.

### **Procedimientos:**

- Al revisar las planificaciones, éstas dan cuenta del espacio otorgado al despliegue fundamentalmente de contenidos conceptuales y cuya valoración de los contenidos procedimentales como situaciones de aprendizaje, son mínimas.
- Nos encontramos que no solo, no son tenidos en cuenta los procedimientos que lógicamente el mismo niño realiza, sino más grave aún, las pocas posibilidades de juego que aparecen, como instancia fundamental dentro del currículum de Nivel Inicial.



- No figuran en las planificaciones situaciones lúdicas, expresamente con la intencionalidad de favorecer el desarrollo del pensamiento y los juegos no son aprovechados para estimular el desarrollo cognitivo, ni mucho menos se registran dichas observaciones.
- Podemos advertir que con el surgimiento de la obligatoriedad de 4 y 5 años en la provincia, se incorporaron al currículum, un exagerado énfasis en la enseñanza de contenidos disciplinares, que implican que el niño este “demasiado tiempo sentado trabajando”, “prohibiendo la posibilidad de salir a jugar”, por ejemplo, debido a un problema de conducta.
- En cuanto a identificar en las propuestas curriculares, si los contenidos procedimentales están diferenciados en forma secuenciada, para las salas de los jardines maternas y de infantes, fue muy difícil encontrar acuerdos reflejados en el PEI o PCI. Los docentes tienen conciencia de su importancia, pero les cuesta ponerlo en práctica. Les resulta mucho más fácil, secuenciar los contenidos conceptuales.
  - La directora de Capital, en reunión con las docentes en la construcción del PEI, les sugiere trabajar con Talleres.
- Al realizar una lectura interpretativa de las expectativas de logro, con el objetivo de clarificar y detectar las capacidades que se pretende que el alumno desarrolle al finalizar el nivel, ciclo o año, se observa que no son tenidos en cuenta los procedimientos, ya que no apuntan al desarrollo de los procesos básicos de pensamiento, esto es, desarrollar la capacidad de: observar, clasificar, comparar, hipotetizar, imaginar, interpretar, analizar, organizar, aplicar, evaluar, valorar, etc.
  - *“En la Sala de 3 años proponemos actividades más complejas, abriendo posibilidades de acción en todos las áreas: naturales, sociales, tecnológica, artística, de expresión corporal y verbal”.*
  - *“En la sala de 2 años, trabajamos con unidades didácticas (recortes de la realidad como mi cuerpo, mi casa, etc.) En estas unidades se tienen en cuenta los contenidos desde las ciencias sociales y naturales, lengua, etc. Las actividades se ven enriquecidas por diversas experiencias directas que incluyen salidas. También trabajamos con actividades especiales como música y expresiones corporales. Con los niños de esta edad, también abordamos las siguientes áreas: psicomotriz (movimientos de las partes de su cuerpo), socioemocional (el vínculo entre los niños y con el docente) y cognitiva (lo relacionado al lenguaje y el dibujo)”.*
  - *“En la sala de 3 y 4 años, trabajamos con unidades didácticas que se seleccionan en función de las necesidades e intereses del grupo, por ej.: la familia, el barrio, el cuerpo, etc., y a través de ellos, abordamos las distintas áreas de enseñanza: ciencias sociales y naturales, lengua, matemáticas, plástica y educación corporal”.*
  - *“Acompañamos el aprendizaje de los diferentes conceptos y procedimientos que nos ofrece el mundo, incluyendo la enseñanza de diferentes hábitos: orden, higiene, saludo, etc.”*
  - *“Juego de asociación teniendo en cuenta el color y la forma: jugamos al veo-veo.”*
  - *“Como nos comunicamos: elegir entre todos como vamos a jugar: televisión – radio.”*

### **Intervención docente:**

Esta última variable fue imposible observar en la mayoría de los jardines, ya que no se realiza. Pero nos parece importante incluirla, destacando puntos importantes que nos ayuden a reflexionar de cómo influyen cada una de las variables en las otras.

- El docente debe preparar el ambiente a través de las variables anteriores a efecto de producir y ofrecer, a través de situaciones lúdicas, aprendizajes en los niños.





- Durante el juego, el docente debe observar y realizar algún registro, que le permitirá conocer el grado de interés, compromiso y desempeño que despliegan los niños mientras juegan (si eligen-comparten- inventan- resuelven- con qué juegan- a qué, asumen roles, etc.).
- Si el docente provoca o enriquece la situación lúdica planteando ciertos problemas, si sociabiliza lo descubierto por algunos niños, si promueve ciertas conceptualizaciones y procedimientos, si focaliza la atención en aspectos determinados formulando preguntas (observar- alentar- permitir- recuperar- incitar- arbitrar- conflictuar, etc.)

**Análisis de registros:  
las recurrencias en relación al uso de la metodología de juego en sectores**

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
<p>En la mayoría de los jardines, no se observan sectores armados de juegos.</p> <p>Existen escasas posibilidades en el uso de la modalidad libre de propuestas de juegos.</p> <p>Los sectores más frecuentes son: teatro de títeres, rincón de la biblioteca (fijos – en un lugar establecido), el de las construcciones y de juegos tranquilos (la docente lo organiza y se los entrega cuando considera pertinente)</p> <p>En la mayoría de los jardines, los niños “no” deciden con qué trabajar, lo determinan las docentes.</p> <p>La frecuencia de la actividad en los sectores es sumamente escasa y en forma ocasional.</p> <p>Las instancias de juegos no cuentan con juguetes y materiales variados, que se van reponiendo a lo largo del año.</p> <p>En algunas los elementos se mantienen estables durante todo el año o no se hace referencia a los mismos.</p> <p>En algunos jardines, se trata de una actividad de juego guiada (por ejemplo matemático) que realizan todos los alumnos al mismo tiempo.</p> <p>Algunos jardines utilizan sectores de juegos tranquilos (rompecabezas, puzzles, etc.) algunas también lo llaman rincón de la</p>	<p>En un solo jardín, los juegos en sectores están dispuestos en la sala, como el de dramatizaciones (o también denominado rincón de cocina, de la casita. Cuenta con: mobiliario de cocina, de dormitorio, disfraces, objetos de cocina, bebés de juguete) y el de las construcciones (cuenta con una mesa: bloques de plástico y de madera)</p> <p>Por razones de espacio físico, los sectores no están dispuestos de antemano en las salas, sino que dos de las docentes, despliegan el rincón luego de oír la elección de los alumnos.</p> <p>En los jardines que utilizan los sectores, la frecuencia de la actividad es de 2 o 3 veces a la semana.</p> <p>En estos casos, las docentes incluyen nuevos materiales para trabajar nuevos contenidos.</p> <p>No se observa en ningún jardín que implementen salones de juegos específicamente para que los niños jueguen, con hora y reglas determinadas para su ingreso.</p> <p>En muy pocos jardines socializan sus juegos cuando acaban de jugar. En algunos casos, la docente trabaja unidades didácticas usando los sectores del jardín. En estos casos, todo el grupo realiza la misma actividad de acuerdo a los contenidos que pretende abordar la</p>

matemática, que lo arman en el momento, seleccionando el uso de las mesas. Una mayoría tiene el rincón de la biblioteca	docente. El docente acompaña el juego dejando, por lo general el protagonismo a los alumnos. Interviene como observadora, para mediar en algún conflicto, para jugar junto a los niños o para ofrecer algún material que reanime la actividad que están desarrollando los alumnos.
Una mayoría utiliza las pocas instancias de juegos, para reforzar temas enseñados.	
Mientras los niños juegan por lo general los docentes aprovechan para llenar cuadernos, notas, realizar el registro u otras actividades, e intervienen para solucionar algún conflicto/ o cuando los niños la requieren.	
Es frecuente que se utilice alguna canción para acompañar el guardado de materiales. La canción “A guardar...” es la que se repite en la mayoría de las salas.	No existe o no se observa: Que los niños preparen su propio material de juego.

### Resultados obtenidos:

- La oportunidad de jugar no se garantiza desde la mediación del docente en las instituciones educativas de la muestra, ya que en muy pocas ocasiones se ofrecen posibilidades de jugar. Las docentes no desvalorizan el valor de lo lúdico como herramienta educativa ya que en sus discursos lo consideran que es importante y característico del nivel, pero argumentan frente al señalamiento de alguien externo “que no tienen tiempo de realizarlo como corresponde” existe una marcada diferencia entre el discurso y la práctica-
- La variable más determinante, fue la poca disponibilidad de tiempo destinado al juego. Por lo tanto, existen dificultades en las prácticas cotidianas en la determinación de los contenidos procedimentales, al punto de impedir situaciones lúdicas e interrumpir con consignas la acción de jugar. Lo que lleva a los docentes, a no favorecer el despliegue de las potencialidades de los niños mediante el juego y el hecho de no vincular el hacer del niño, con el normal desarrollo de los procesos de pensamiento.
- En algunos casos, se lo interpreta como pasatiempo, como opción cuando las actividades planificadas se terminan o para el desarrollo de algunos contenidos y actividades planificadas.

Es importante dejar en claro, que el promover climas lúdicos genera compromisos y responsabilidades en todos los casos, ya que la actitud lúdica no debe confundirse con un “dejar hacer” y la falta de oportunidades de propuestas pedagógicas.

- Muchas docentes se sienten exigidas, en cuanto a la obligación de cumplir con los logros de los contenidos conceptuales y disciplinares, que implican lamentablemente, que el niño este “demasiado tiempo sentado trabajando, sin molestar ni moverse”.

Esta observación que aparece citada en los NAP (2004: 14) cuando expresa la necesidad de reflexionar sobre el verdadero tiempo de juego que se le otorga a los niños en la actividad cotidiana, a través de prácticas que van del “jugar por jugar” a la “primarización del jardín”.

Enriquecer los momentos lúdicos, no solo con materiales adecuados sino enseñando a jugar.



Lamentablemente desconocen los aportes sugeridos en los NAP. Sería importante trabajarlos en reuniones de personal.

- Al indagar acerca de contenidos procedimentales y su relación con los procesos cognitivos, en el marco del curriculum en acción, a pesar de conocer los beneficios que aportan los procedimientos como forma de accionar el conocimiento, los mismos no son considerados con la misma importancia, que se les otorgan a los conceptuales. En general les cuesta vincular el aporte de los juegos con los contenidos procedimentales, ya que no existe una relación entre las expectativas de logros de cada nivel.

Se descuida claramente el aspecto procedimental, ya que se prioriza el dominio de conceptos, sin tener en cuenta los procedimientos que realizan los alumnos. El docente al mostrar, al dar una clase expositiva, es quien arma el desarrollo de resolución, manipula el material, "ilustra" la explicación, de esta manera los alumnos no logran un aprendizaje significativo. Generalmente, se realizan preguntas que tienden al cierre, que no llevan al alumno a realizar otras investigaciones. En muy pocos jardines se favorecen el desarrollo de las capacidades de observación, análisis, razonamiento y comunicación; permite que piensen y elaboren su pensamiento de manera autónoma.

Se comprobó que en muy pocos jardines, las docentes brindaban a los niños oportunidades y situaciones de aprender sobre las características por ejemplo: de los objetos físicos y los seres vivos que se encuentran en el entorno, describir sus cualidades, establecer semejanzas y diferencias, clasificar, y expresar mediante el dibujo –producción plástica- sus ideas de lo que observaron.

Los nuevos contenidos deben enseñar conceptos pero, fundamentalmente, deben enseñar procedimientos para el aprendizaje, para el saber, para el saber hacer, para el saber ser.

- Las diferentes modalidades de juegos no son conocidas como suponíamos en el desarrollo del trabajo, ya que no aparecen con cuerpo y forma, decisión y fundamento, en la elección de las mismas. Es una pena que no aparezcan modalidades de juego como Juego-trabajo, dramático, construcciones.
- Los docentes desconocen el fundamento teórico en los que se sostienen las diferentes modalidades de juego, no recuerdan o no cuentan en su formación, con qué autor o corriente pedagógica sustenta sus prácticas.

El tratamiento del juego por parte de los docentes varía según las concepciones teóricas que en los distintos momentos históricos las orientaron en la formación del profesorado, con distinto grado de conciencia. Si hace muchos años que se recibieron (recuerdan en su formación algunos autores –por lo menos uno-); en cambio las docentes que hace poco se recibieron, desconocen o no lo tienen muy en claro –que contradicción- ...)

Al existir tanta diferencia en los comentarios de las docentes al recordar autores que nos orientaron en nuestras prácticas, como marco teórico, da para pensar, que una de las causas puede ser la formación inicial del docente, al no recibir elementos teóricos y por sobretodo prácticos para utilizar el juego con intencionalidad. Es importante que articulen marcos teóricos con vivencias lúdicas. A este aspecto me interesaría seguir investigando.

- Las observaciones realizadas a través de los historiales, dan cuenta, que antiguamente en los jardines se ofrecían mayores situaciones de juego, que en la actualidad. No pude encontrar fotos o actividades que representaran actualmente, lo cotidiano de las jornadas en las salas de los jardines.



Los docentes necesitamos tomar conciencia, reflexionar y plantearnos un pequeño análisis de su realidad lo más objetivamente posible, para lograr un plan de actuación o mejora, esto implica adoptar una metodología de investigación que permita un hacer riguroso y profesional. Conocer y saber acerca de lo que significa el juego y el jugar, indagar sobre todos los descubrimientos y procedimientos realizados en torno a él, recabar información, estudiar sus procesos y manifestaciones y como el contacto con materiales adecuados y el juego favorece el desarrollo de procedimientos en forma secuenciada.

## CONCLUSIONES

Las situaciones de juego se han excluido en la mayoría de los jardines, sobre todo los de las salas de 5 años, con la pérdida que esta ausencia implica, para la formación y desarrollo integral de los niños. En las situaciones de juego se manifiestan los procedimientos, pero al suspender los momentos de juego aparecen, en las prácticas cotidianas, rituales poco respetuosos de los procedimientos y que no permiten mediar los procesos cognitivos. Estos momentos de juego a los que se hace referencia no están planificados por los docentes y se desarrollan en “esos tiempos o momentos en los que se termina con una actividad dirigida y aún no se comienza con la siguiente planificada”. Es decir en los tiempos libres dentro del jardín – “El que termine vaya al juego de la cocina”<sup>38</sup>

El potencial lúdico que se debería desplegar en los momentos cotidianos del jardín, no forma parte de la atención de las docentes para ser planificada y enriquecida intencionalmente.

La mayoría de los docentes se centran en la urgencia por cumplir con los contenidos curriculares, el uso de libros de actividades y además el uso del cuaderno, cuyas excusas amenazan con “no dejar tiempo para el juego”. En algunos docentes las escasas situaciones de juego, están planteados tendientes al logro de conocimientos específicos, abordando contenidos de lengua, matemáticas y conocimiento del ambiente.

Me resulto muy difícil observar que en los momentos de la jornada de los jardines, no apareciera por ejemplo el JUEGO- TRABAJO como modalidad, y que solo apareciera el juego en el patio. Es más, se observa una disparidad general en la determinación de los momentos de una jornada. Lamentablemente me encontré con una realidad muy empobrecida, cuyos resultados alarman y preocupan.

Creemos que es fundamental, reflexionar sobre el tiempo de verdadero juego que se le otorga a los niños en las actividades cotidianas, qué modalidades se podrían utilizar, e interesarse por conocer que corrientes subyacen detrás de nuestras prácticas.

Por ello, hay que pensar estrategias que ayuden a fomentar una actitud lúdica distinta, sin hacer hincapié en la adquisición solamente de contenidos. Estos conceptos son adquiridos por el niño a partir de seguir con la lógica natural de los procedimientos, de favorecer sus propios procesos cognitivos a través de la acción y la experimentación con los objetos y de habilitar tiempos y espacios pensados y organizados para ello. Los niños expresan sus sentimientos, emociones e intereses, generan hipótesis, investigan, descubren, producen, inventan, se comunican y se relacionan, potenciando el desarrollo de sus destrezas y capacidades. Tanto el juego como el juguete contribuyen al desarrollo integral del niño en todas las áreas de la personalidad intelectual, física, social, emocional y afectiva.

La entrada del juego al jardín no es solo para enseñar contenidos, es bueno que los niños aprendan jugando, pero también tiene que haber un espacio para el jugar por jugar y el aprender a jugar. Porque en algunas situaciones particulares, se observó que los niños no sabían cómo hacerlo. Este espacio será para que los niños puedan jugar por jugar o para que el docente pueda conocer su grupo, para descubrir el potencial individual o

<sup>38</sup> Frase extraída de los registros de observación, pág. 26

grupal, para detectar los saberes previos y a partir de esta realidad, elaborar un diagnóstico que nos permita tener puntos de partida más realistas. Este marco le permite al docente, reconocer y evaluar la capacidad de juego de los niños, integrando esta temática a otros indicadores de desarrollo y aprendizaje, que valorará en el seguimiento sistemático de sus alumnos. Así, se logrará integrar las habilidades con los contenidos de la enseñanza, introduciendo importantes operaciones mentales a través del juego, en el momento de alcanzar objetivos de aprendizaje en el desarrollo curricular y esto funciona como factor motivador del aprendizaje tanto, de las aptitudes como de los contenidos temáticos.

La tarea del jardín es promover experiencias de juego variadas, interesantes y tendientes a la organización autónoma por parte del niño.

La posibilidad que tenemos las docentes de acompañar a los niños en su desarrollo, desde que inician el jardín maternal hasta que cumplen su ciclo en el jardín de infantes, nos permite ver procesos; y así comprobar cómo un grupo sostiene el juego a través de los años, y cómo ese juego evoluciona junto con su crecimiento.

Si al niño solo se le brinda oportunidades de juego libre o espontáneo, sin observación atenta, en cuanto a un registro de lo que realizan los niños por parte del docente (ya que los recreos son tomados como descanso, en muchos casos, también por las maestras) ¿encontramos algún beneficio?

En consecuencia, el curriculum en acción no permite el desarrollo de juegos y contenidos procedimentales que favorecen los procesos de pensamiento en los niños de Nivel Inicial, existiendo serias dificultades, al punto de impedir el normal desarrollo de los procesos de pensamiento.

Por lo tanto, se necesita que tal situación, se constituya un objetivo de trabajo cotidiano, cristalizando un clima lúdico y de aprendizaje, no solo para respetarlo sino también promoverlo a partir del despliegue de muchas y variadas oportunidades de juego en diferentes formatos (juego dramático, juego de construcciones, juegos tradicionales, reglados o con convenciones).

Creo que es importante conocer por un lado la historia, antecedentes, principios, que formaron parte de diferentes corrientes para tomar conciencia de los fundamentos que atraviesan nuestras prácticas. Por otro lado, reflexionar sobre los grandes cambios de modalidades en las jornadas que observamos, algunas puede justificar su accionar como reajustes necesarios, teniendo conciencia y fundamento teórico en la búsqueda de nuevas alternativas.

No se trata de imponer una propuesta o modalidad de juego, sino aquella con la que cada uno acuerde. Lo importante es poder encontrar el camino necesario, para trabajar lo mejor posible en el nivel, ya que -todo lo viejo o antiguo- muchas veces se deja de hacer.

Formar grupos de estudio, de reflexión colectiva y de autorreflexión, profundizar en diferentes bibliografías como marco para la discusión y el intercambio de ideas, pero nunca olvidándonos de los niños como sujetos de derecho, y del derecho a jugar.

Hay que buscar actividades que ayuden a fomentar una actitud lúdica distinta, sin hacer hincapié en la adquisición de distintos conceptos como, los de color, forma y tamaño de los materiales, estos conceptos son adquiridos por el niño a partir de favorecer sus propios procesos cognitivos: observación, comparación, clasificación, orden, etc. Los niños generan hipótesis, investigan, descubren, producen, inventan, se comunican y se relacionan, potenciando el desarrollo de sus destrezas y capacidades. Cuando se busca su unificación con el aprendizaje, el juego se debe concebir con valores propios, sino gracias a la intervención docente o mediatizada por contenidos que aparecen naturalmente a través de situaciones y materiales.



Es posible conectarse con los mismos materiales que utilizamos de otras maneras, juguetes y objetos mediadores de juego que posibilitan la acción del niño, materiales seleccionados y clasificados especialmente para estimular y desarrollar las inteligencias múltiples, las capacidades resilientes, que fortalecen la autoestima y la autonomía desde edades tempranas. Además de brindar un tiempo, un espacio y un clima mediador de vínculos, por parte del adulto a cargo del grupo.

Procurando además, promover propuestas que convoquen a los docentes y a sus niños a jugar, que les enseñen juegos diferentes y de distintas maneras, que impliquen acciones y procesos variados; desarrollando en ellos, autonomía de elección frente a los objetos, con libertad para seguir el propio ritmo lúdico, para terminar el juego a voluntad e incluso modificar o inventar otorgando otras funciones. Este marco le permite al docente, reconocer y evaluar la capacidad de juego de los niños, integrando esta temática a otros indicadores de desarrollo y aprendizaje, que valorará en el seguimiento sistemático de sus alumnos.

Así, se logrará integrar las habilidades con los contenidos de la enseñanza, introduciendo importantes operaciones mentales a través del juego, en el momento de alcanzar objetivos de aprendizaje en el desarrollo curricular y esto funciona como factor motivador del aprendizaje tanto de las aptitudes como de los contenidos temáticos.

Esta realidad nos exige que le brindemos a los docentes herramientas para que puedan trasladarlas a las prácticas y ellas deben apuntar a la creación de estrategias que colaboren con el fortalecimiento de los vínculos, con la construcción de un espacio-tiempo de participación y con el desarrollo del pensamiento crítico que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los niños.

Hoy más que nunca los niños necesitan que le brindemos tiempo y un espacio para encontrarse con sus necesidades e intereses, para poder hacer uso de todas sus capacidades, y pensamientos, niños y docentes que intervienen, problematizan, incentivan, proponen, preguntan, es decir que actúan desde el “saber”, “saber hacer” y “saber ser”.

### **Sugerencias**

- El uso alternativo de diferentes espacios puede resultar muy enriquecedor, dependiendo de la actitud flexible y dinámica del docente. Los niños también pueden planificar la distribución del mismo para comprender la importancia de respetar el espacio de uno y el de los demás.
- Brindar la posibilidad de flexibilizar, innovar y modificar los períodos de tiempo a cada actividad y la sucesión de las mismas en la semana o mensualmente. Estos serán más graduales en los niños más pequeños.
- Si el docente presta atención a la realidad que aparecen en los diálogos de los niños mientras juegan, por ejemplo, les permitiría encontrar nuevos contenidos para trabajar en el aula. El anticipar, planear, dar cauce a los diferentes juegos en los tiempos, libres o dirigidos y espacios, ya sean reducidos, amplios o adaptados/ transformados.



- Intervenir como docente, mediante materiales seleccionados y clasificados especialmente para incentivar la manipulación, exploración, brindando un tiempo, un espacio y un clima mediador de vínculos. Los niños necesitan que le brindemos tiempo y espacios para encontrarse con sus necesidades e intereses, para poder hacer uso de todas sus capacidades, sus pensamientos, participar transformando la realidad.
- La reflexión sobre la propia práctica como instancia de resignificación constante del ejercicio profesional constituye una necesaria y saludable estrategia de nuestro hacer.
- Acercar a los niños al aprendizaje a través de diferentes modalidades que se construya desde el juego, brindando situaciones estimulantes y oportunidades para resolver situaciones significativas.
- Proponer el juego con intencionalidad, donde el niño tenga un espacio para que pueda jugar, por ejemplo las ludotecas y en ella se podrán recrear juegos, inventar, modificar reglas, construir viejos y nuevos juegos.
- Como estrategia de enseñanza, el Taller de Juego, donde se ofrecen oportunidades a partir de la invitación a jugar, a descubrir, a reencontrar o abrir el permiso interior, la actitud lúdica. Todo en un contexto creativo, respetuoso, festivo y terapéutico en sí mismo. Está sustentado por el contenido y el accionar lúdico, como soporte natural del aprender.
- Crear la hora del juego, o todo lo que se les ocurra, donde se hagan presente el juego espontáneo, el juego trabajo, el juego reglado, el juego por equipos, con materiales, de salón o de patio, en definitiva aquellos que le permiten satisfacer sus necesidades sociales e individuales, para que se pruebe, para que elabore estrategias, etc.
- Para los directivos y docentes de la primera infancia, les propongo que revisen el material que hay en sala, que reflexionen acerca de si responde al proyecto que están llevando adelante, si motiva a los niños, si son acordes a sus intereses y edades, si estimulan su personalidad integral, si tienen elementos inseguros para su uso, si están limpios para jugar con ellos.

Para finalizar, se considera necesario compartir algunas pautas, que nos ayudarán a repensar el rol docente frente a los niños que juegan:

- Establecer un momento o modalidad dentro de la jornada diaria destinado al juego.
- Planificar, preparando un ambiente propicio, coordinando y evaluando los procesos de enseñanza-aprendizaje, los aportes teórico-metodológicos y recursos técnicos acordes a la pedagogía lúdica, que resulten pertinentes en cada situación y espacio de juego implementado, interaccionando con las planificaciones curriculares en forma dinámica y complementaria.
- Incluirlos dentro de un Proyecto Educativo Institucional, a través de acuerdos secuenciados por edades.
- Ofrecer alternativas de juego proponiendo una selección y secuenciación de materiales diversos, según las edades.
- Establecer diferencias entre juego y actitud lúdica.
- Dejar que el niño descubra su entorno, por sí mismo, favoreciendo el aprendizaje significativo, autónomo y la autoestima.



- Brindando al niño situaciones estimulantes que apunten al desarrollo de su creatividad, imaginación, curiosidad e inventiva.
- Ofreciéndoles oportunidades para resolver situaciones significativas.
- Permitiéndole descubrir el cómo - para qué - por qué - de cada situación.
- Respetando su tiempo e intereses.
- En las comunicaciones a los padres o en reuniones de personal, explicar el valor del juego y el sentido de jugar con juguetes o materiales no convencionales, desarrollando estrategias para la integración de las familias a los espacios de juego propuestos.

## CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES REALIZADAS

### Nuevas modificaciones:

#### Reformulación de la hipótesis:

- Existirían dificultades en la forma de trabajar los contenidos procedimentales a partir de **situaciones lúdicas** y en las prácticas cotidianas dentro del Jardín de Infantes, al punto de impedir el normal desarrollo de los procesos de pensamiento.

#### Modificada por:

En las prácticas cotidianas del jardín incluidas las situaciones lúdicas dirigidas, no consideran los contenidos procedimentales y sus secuencias, hecho que perjudica el desarrollo de los procesos de pensamiento.

#### Se incorporan:

- **Nuevos títulos** para orientar con más claridad la información del marco teórico, como si estuviese dirigido a personas, que al leer la información, desconocen la identidad propia del jardín y su metodología.
- Se **suprime el apartado del “recorrido histórico** para pensar el legado del pasado y mirar nuestras prácticas actuales con respecto al lugar del juego”, ya que las profesoras evaluadoras, así lo sugirieron.  
Personalmente lo consideraba un aspecto muy destacado dentro de la investigación, ya que las propias encuestas, confirman el desconocimiento del tema por parte de los docentes y por ende, la escasa utilización y valorización del juego en las salas de los jardines.
- En el apartado de anexos, se **justifica con una pequeña fundamentación, la presencia de fotografías** en la investigación, optando por realizar una selección de las mismas y dejando aquellas más pertinentes, que acompañen con sus imágenes, los conceptos vertidos en las conclusiones de dicha investigación.
- Se agregaron **otras encuestas** y apreciaciones, realizadas los primeros días de noviembre, ya que fui convocada por la Sra Supervisora Elida Pellegrini, a ofrecer una jornada destinada a directivos y docentes, en la Sede de la Sección N° 8 de Guaymallén, interesados sobre el tema de los juegos y su metodología. Se presenta la certificación correspondiente.





Tuve la oportunidad de hacer conocer esta investigación, formulando preguntas claves a los presentes, que nos fueron llevando a reflexionar y confirmar, la imperiosa necesidad de modificar ciertas costumbres, de informar sobre cómo podemos recuperar las situaciones de juego, donde todos afirmaron que se estaban perdiendo. Logramos reconocer y analizar algunos contenidos que se encuentran comprometidos cuando se enseñan “verdaderos juegos”. Se incluye un pequeño ejemplo

## BIBLIOGRAFIA

- AUCUTURIER Y LAPIERRE (1975) Simbología del movimiento. Ed. Científico-medica. Barcelona
- AUCOUTURIER, Bernard (1985) La práctica psicomotriz. Editorial Científico-médica, Barcelona
- AUCUTURIER, B. (1985) La practica psicomotriz: reeducación y terapia. Ed. Científico-medica. Barcelona.
- AVENDAÑO, F y otros (1995) La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda. Bs. As. Homo Sapiens.
- BAQUERO, R. (1999) Zona de desarrollo próximo: del juego al trabajo escolar. Universidad de Buenos Aires (trabajo inédito)
- BLASCO, Marina y DE ARETIO, M. (1993) Vínculo y actividad espontánea. Revista La Hamaca Nº 5. Año 2
- BORJA, i Solé. (2000) Las ludotecas instituciones de juego. España. Octaedro.
- BOSH, de Lydia y otras. (1994) *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas.* Ed. Paidós. Buenos Aires..
- BRUNER, J. (1989). Acción, pensamiento y lenguaje. Comp. J. Linaza. Madrid: Alianza Psicología.
- CABA, Beatriz. (2004) De Jugar con el Arte y al arte de Jugar. Nota digital. Sitio web EDUCARED. Buenos Aires.
- CAÑEQUE, H. (1993) Juego y vida: la conducta lúdica en el niño y el adulto. Buenos Aires, R. A. El Ateneo.
- CARLI, S. (1994) Historia de la Infancia- en “Escuela y construcción de la Infancia” revista del Instituto de Ciencias de la Educación- Filosofía y Letras UBA- Año III Nº 4- Miño y Dávila.
- CHOKLER, Myrtha Hebe. Cómo se juega el niño cuando juega. Las raíces de la actividad lúdica. IFRA Instituto per la formazione y la recerca applicata. Artículo on line <http://ifrait/articolo.php?pid=34>
- COLECCIÓN 0 a 5 (2002) El juego en la educación infantil. Crecer jugando y aprendiendo. Tomo 48. BS. AS. EDICIONES NOVEDADES EDUCATIVAS.



- DIKER, Gabriela (2001) Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias. Informe-Buenos Aires (UBA)
- DIRECCIÓN DE CURRÍCULA (2000) Aportes para el debate curricular. Enseñanza en el Nivel Inicial 1 y 2. Secretaría de Educación. G.C.B.A Buenos Aires.
- EISNER, E. (1987) Procesos Cognitivos y curriculum. Barcelona: Martinez Roca.
- FAY, D. y otros (1997) Pensando la transformación de la educación en el Nivel Inicial. Rosario. Serie educación Homo Sapiens Ediciones.
- GARDNER, H., Arte, mente y cerebro, Paidós, Buenos Aires, 1987.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Dolores (1998) Educación Infantil: Investigación y Desarrollo del Curriculum. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- GLANZER, Martha: “Los juguetes: material lúdico-didáctico-autónomo”. En: El Globo Rojo, Juegos y Juguetes, La Piedra en el Estanque. [www.educared.org.ar/infanciaenred/elglobo rojo/piedra/](http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elglobo rojo/piedra/)
- GLANZER, Martha. (2000.) El juego en la niñez. Ed. Aique.
- HARF y otros (1997) Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. Bs. As. El ateneo.
- HARF, R (2005) Vida cotidiana de las instituciones educativas, planificación, rutinas, clima institucional y turbulencias, en Dirección y organización de instituciones para niños pequeños- Edic. Novedades Educativas.
- HESS, Maka (1994) Propuesta de trabajo del Centro Internacional de Capacitación. Golda Meir Haifa Israel, aporte del Instituto de Formación docente “Oranim” Tivón
- HUIZINGA, J. (1972) Homo Ludens. Madrid, España. Alianza Editorial.
- IPA (1996) El Juego: necesidad, arte y derecho. Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar. Bs.As. Argentina. Ed. Bonum. [ipa@ipaargentina.org.ar](mailto:ipa@ipaargentina.org.ar)
- JUÁREZ, M. RÍOS, S. (2003.) Curso de Introducción a las Ludotecas. Material de circulación interna elaborado por AMEXLUD (Asociación Mexicana de Ludotecas y Ludotecarios). D. F., México-
- LO CELSO A. (1998) El jardín de infantes ¿cambia? Los C.B.C en el Nivel Inicial. Bs. As. Edicial. Colección: Preferencias pedagógicas.
- MALAJOVICH A. (2005) Recorridos didácticos en la educación inicial. Bs. As. Paidós.
- NACHMANOVITCH, Stephen (1991) “Free Play”. Planeta Nueva Conciencia, Buenos Aires.



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Bs. As. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- ORTEGA, Rosario (1995) Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa. Serie práctica. Colección investigación y enseñanza. N° 3. Sevilla. Diada Ed.
- ORTEGA, R. (1994) Juego, desarrollo y aprendizaje en educación infantil. En Revista Aula, Barcelona, N° 28-29.
- PALACÍN, Gladys (2002) Tesis de Maestría - Maestría en Didáctica –UBA. Buenos Aires.
- PALACÍN, G. – QUINTEROS, M. (2005) Problemática del campo curricular en el Nivel Inicial. Capacitación docente. FEEyE- UNC. Mza. Instituto de Ciencia, Tec. y Creatividad. Pág. 49.
- PAVÍA, V. y otros (1994). Juegos que vienen de antes. Buenos Aires. Humanitas.
- PERALTA, M. V. (2000) Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial. La Paz, CERID/ Maizal.
- PIAGET, Jean (1969) Psicología del niño. Morata.
- ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J. del Río, P. y Álvarez, A. (eds) (1997). La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- SARLÉ, P. (2001) Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SARLÉ, P y ROSAS, R (2005) Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- SARLÉ, Patricia M. (2006). Jugar la enseñanza y enseñar el juego en la escuela infantil. IICE-UBA Buenos Aires: Paidós.
- SARLÉ, Patricia (coord) - GARRIDO, Rosa- ROSEMBERG, Celia- RODRÍGUEZ SÁENZ, Inés. (2008) Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires - Ediciones Novedades Educativas.
- SPAKOWSKY E. y otros (1997) La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes. Bs. As. Ediciones Colihue. Red Federal de Formación Docente Continua.
- VALDIÑO, Gabriela (2000) Juego y desarrollo cognitivo: Sobre el juego podemos pensar: ordenando criterios para seguir jugando en el jardín de infantes. Revista Conceptos. Año 77. Nro 2. Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino.



- VALDIÑO, G. (2002) La relación juego y escuela: aportes teóricos para su comprensión y promoción. Revista Conceptos. Año 77. Nro 2. Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino.
- VALDIÑO, G. (2005) Sobre juego reflexivo. Revista Conceptos. Año 80. Nro 1. Primer semestre de 2005. Universidad del Museo Social Argentino.
- VYGOTSKI, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Clínica Grupo Editor Grijalbo, 1988. Capítulo VII: El papel del juego en el desarrollo del niño.
- WINNICOTT, Donald (1971) Realidad y Juego. Buenos Aires. Editorial Gedisa.

### ■ **¿POR QUÉ INCLUIR FOTOGRAFÍAS EN LA INVESTIGACIÓN?** ■

En nuestro caso, las fotografías se presentan no tanto como ilustración sino como fuente particular de datos cualitativos.

El uso de fotografías en la investigación aún goza de un status relativamente menor dado el énfasis que tiene, en la comunidad académica, la palabra frente a la imagen. Sin embargo, las representaciones basadas en imágenes reflejan no sólo las fuentes de información en términos de “códigos pictóricos” sino que también otorgan “validez contextual a los datos y facilitan su comunicación”<sup>39</sup>.

La presencia de dichas fotos, nos revelan la importancia que se le otorgaban algunos jardines hace tiempo al juego y que en la actualidad, lamentablemente no se observa. Esta manera de ver distintas realidades, es sobre todo, para aquellas personas que desconocen las diferentes metodologías del jardín, y les puede resultar de manera práctica y útil, comprender lo expuesto a lo largo de dicha investigación.

Se fotografiaron imágenes de Historiales de un Jardín muy significativo de Mendoza, donde se pudo comprobar, que muchos años atrás, se reconocía la importancia del juego en la vida de los niños y se respetaba la propia identidad del Jardín de Infantes. Tal vez, porque antes, estaban más presente los principios de nuestros precursores como Froebel, Montessori, y otros; y no se apuraban a los niños en su primarización de contenidos, para reflexionar...

Así, podemos observar fotografías desde el año 1947, donde utilizaban “mesas de arena”, para que los niños pudieran jugar y construir maquetas.

En 1948, realizaron juegos y dramatizaciones de la elección de la Reina, festejando “La fiesta de la Vendimia”.

1952- Una fotografía de niños jugando a la ronda:

---

<sup>39</sup> Grupo de Investigación MARGARITA – RED EDUCAR - OMEP

(Este tipo de fotografías no las observamos en la actualidad). Para pensar, tal vez... porque es un simple juego y no es tan significativo, para figurar en un Historial? Este tipo de juego no es importante?

En los Historiales más actuales, no logramos rescatar ninguna situación de juego, directamente, no existen.

A continuación, presentamos fotografías tomadas en las visitas de las observaciones realizadas para la investigación.

Sectores de juegos (de una sola Institución del total de la muestra, que contaba con los materiales)

Sala de 4 años



Los sectores de juegos en el patio al aire libre o techados, varían de acuerdo a cada escuela. Encontramos jardines que cuentan con espacios con juegos muy variados y salón por el mal tiempo, y la contratara, de aquellos que lamentablemente tienen muy poco espacio, de tierra o cemento y casi nada de juegos o elementos.

### Preguntas guías

- Especificar los momentos de una jornada, denominación de cada momento, tiempo aproximado. Para conocer: ¿Cómo es considerado el juego por las docentes? ¿cuándo se recurre a él?
- ¿En qué momento de la jornada juegan los niños? o ¿cuándo se recurre a él?
- ¿Las situaciones de juego, están planificadas? ¿Se prepara un ambiente propicio, se piensa? La intención de esta pregunta es si se favorece el desarrollo del pensamiento y si en ocasiones, los juegos son aprovechados para estimular el desarrollo cognitivo.
- Observar: ¿Con cuánta frecuencia la elección del juego y los materiales lúdicos se reservan como actividad para cuando los niños hayan acabado de "trabajar"?
- ¿Se ofrecen alternativas de juego y para cada juego, proponiendo materiales diversos, propuestas, etc.?
- ¿Se establecen diferencias entre juego y actitud lúdica?
- ¿Es utilizado como herramienta? Si es así, ¿en qué sentido le favorece al docente?
- ¿Se promueven los juegos en los jardines a partir de una definición de juego pertinente, y dentro de un Proyecto Educativo Institucional que los incluya?
- ¿Cuáles son las variables o criterios que tenemos en cuenta para seleccionar los materiales, para facilitarlos, para crearlos o comprarlos?
- En el cronograma de actividades en el Jardín ¿aparece el juego limitado a un horario?
- En las comunicaciones a los padres o en reuniones de personal ¿se explica el valor del juego y el sentido de jugar con juguetes?

- ¿Conocen que marco teórico atraviesan sus practicas, corrientes, autores, modalidades?.

Observar las clases, la disposición de los materiales, las planificaciones, PEI, historial, dialogar con las docentes y directivos, para conocer hasta qué punto es verdaderamente valorado el juego por los que intervienen en la educación de los niños pequeños.

## PRODUCCIÓN DE LAS PROFESORAS :

MARCELA MIRCHAK Y ANDREA PALACÍN

## MODELOS CURRICULARES QUE IMPACTARON E IMPACTAN EN EL DESARROLLO DE PROPUESTAS PARA EL JARDIN DE INFANTES

Existen modelos curriculares que determinaron el diseño y desarrollo curricular en muchas de las ofertas educativas para la edad temprana de nuestro país, durante las últimas décadas del siglo pasado.

Vale destacar cómo gran parte de los factores y elementos que hoy consideramos como caracterizadores y determinantes de un currículum actual, fueron postulados hace ya bastante tiempo, y en realidad nuestros aportes actuales no son siempre tales como pensamos. No es este el único propósito si bien la historia del curriculum es importante para hacernos recordar que debemos entrar a resolver los problemas que continúan vigentes y no a reescribir lo ya dicho, también la revisamos con la intención de evidenciar cómo la riqueza, flexibilidad y variedad con que catalogamos el currículum en este nivel, estuvo presente desde sus inicios, en todo ámbito del quehacer humano. Hay que estar mirando el futuro, pero a la luz de lo hecho, ya que de otra manera se corre el riesgo de perder continuidad, de rehacer o de desvincularse de todo el aporte que se encuentra entrelazado en la construcción del saber humano.

Para cumplir con estas intenciones, necesitamos circunscribir el ámbito de análisis a ciertos autores, los más representativos y de los cuales poseemos fuentes directas, elemento que es clave para mantener la fidelidad de las ideas.

En tal sentido, se seleccionó el currículum froebeliano, continuaremos con los de Montessori, Agazzi y Decroly, pensando que de toda esta revisión obtendremos importante información curricular, cuya vigencia constataremos en muchos de los planteamientos actuales.

### En cuanto al *CURRICULO FROEBELIANO*

Federico Froebel (1782 - 1852) configuró la teoría y práctica de esta primera proposición curricular. En el plano teórico, fueron importantes influencias las ideas de



los filósofos Schelling, Krause, Fichte y del poeta Novalis. En lo educativo, y tanto desde un punto de vista teórico como práctico, fue significativo el contacto directo que tuvo con Pestalozzi, con quien trabajó durante un tiempo de esta manera, en este marco referencial que aportaban importantes pensadores de su época, y junto con su propia reflexión y experiencia, se fue estructurando su ideario pedagógico, del cual se derivaron las características esenciales de su currículo. Este, en lo que a educación parvularia se refiere, se aplicó en especial en la Institución para Juegos y Ocupaciones, en Blankenburg (1839), y en el primer Kindergarten - en la misma ciudad -, en 1840.

En el mundo entero, como en América Latina, esta proposición curricular tuvo una significativa difusión, no sólo por el hecho de ofrecer una forma definida de trabajar con los niños pequeños sino en especial por el trasfondo de valorización de la educación infantil que conllevaba. En efecto, la Encuesta Mundial de Educación Preescolar, que realizó Gastón Mialaret en la década de los 70, demostró que de un total de 48 países, 19 declaraban utilizar curriculum froebelianos, lo que es un importante indicador de la influencia y permanencia de este primer curriculum preescolar en el desarrollo de la educación parvularia a nivel mundial.

En lo que se refiere a América Latina en particular, son muchos los países que reconocen el inicio de la educación parvularia a través de esta modalidad, o el aporte decisivo de muchos de los planteamientos y prácticas froebelianos en el desarrollo de sus currículos, como es el caso de Bolivia, El Salvador, Uruguay, Chile, Brasil, Perú y Argentina.

Froebel anticipó la mayoría de los planteamientos básicos que la educación preescolar, la estimulación educativa a los lactantes, el de otras alternativas de atención al párvulo, como son las llamadas hoy no convencionales, y la importancia de conocer al educando desde el punto de vista de lo que él es realmente.

Para Froebel hay un principio esencial que está en la base "de todas las cosas" y que por ser "verdadero, claro, activo consciente", es de tipo eterno: Dios. En tal sentido, la religión ocupa, para Froebel, un lugar esencial dentro de la vida del hombre. La teoría pedagógica desarrollada por Froebel, adquiere especial relevancia porque por haber sido planteada en relación a una concepción muy abierta y activa del niño, ha tenido un carácter de permanencia que ha ido más allá de la proposición curricular que él mismo planteó.

Al revisarse los escritos de Froebel, se destacan entre los principios que postula algunos más generales, válidos para todos los niveles educativos, y otros más particulares, referidos al nivel preescolar.



Principios Generales:

*Individualidad*

"...urge que los educadores obren eligiendo el modo de educación o enseñanza propio a la naturaleza de cada individuo"....

En esta cita se detecta lo esencial de este principio: que cada educando es singular, y que por tanto corresponde que la educación genere formas de atención que consideren efectivamente estas peculiaridades.

*Libertad*

Se plantea que el ambiente educativo que se estructure debe respetar y preservar la libertad del niño, que es propia del hombre, para lo cual se deben ofrecer diferentes alternativas.

*Autoactividad*

Importa también, para desarrollar a la vez la inteligencia y la destreza manual del niño, unir siempre la palabra a la acción y hacerle designar sucesivamente además de los objetos, las diferentes partes de los objetos que dibuja.

*Relación*

En el niño hay una tendencia natural a relacionarse con los demás y que en el mundo de relaciones en el que él vive, es el mejor medio que estimular un actuar en ese sentido, y que por lo tanto corresponde favorecer esta disposición, que le permitirá también actuar, crear y producir junto con los demás.

*Unidad o Unificación*

La escuela está constituida, no lo olvidemos jamás, por este espíritu vivificador que establece la unión entre las cosas espirituales, y anima la individualidad no menos que la totalidad. La separación o el desmembramiento de las cosas individuales en sí mismas, es opuesta a la escuela bien entendida.

Principios Específicos

a) Importancia de una Educación Temprana

"Conviene que, desde su más tierna edad, la criatura, aún en su lecho o en su cuna, no sea jamás abandonada durante mucho tiempo a sí misma, sin objeto ofrecido a su actividad..."

b) Valor Educativo del Juego

"El juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, la manifestación del interior exigida por el interior mismo".

" El juego es el testimonio de la inteligencia del hombre en este grado de la vida.... he aquí por qué el juego origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo





y con los demás, la paz con el mundo, el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes".

"No debe ser mirado el juego como cosa frívola, sino como cosa profundamente significativa".

"Es importante para el éxito de la educación del niño de esta edad, que esta vida que el siente en sí, tan íntimamente unida con la vida de la naturaleza, sea cuidada, cultivada y desarrollada por sus padres y por su familia. El juego les suministrará para ello medios preciosos...".

De acuerdo con estas citas seleccionadas, se detecta como Froebel, rescató y valorizó el juego como la actividad propia del niño pequeño, evidenciando los aportes de diferentes tipos que éste involucra, en particular para él, como para los adultos, pensando en un propósito educativo.

En tal sentido, recomienda el favorecerlo, destacando las profundas implicaciones que éste tiene en la vida del niño. En síntesis, en términos de enunciar todo este planteamiento como un principio, diríamos que las experiencias educativas con párvulos deben considerar al juego como actividad fundamental a propiciar.

En síntesis, podríamos plantear que a través de la visión que tuvo Froebel de concebir la institución educativa de los párvulos como un jardín, plasmó la idea esencial de un currículo preescolar. Desarrollo de las inclinaciones de actividades y ocupación del niño, así como de la capacidad intuitiva y cognoscitiva, especialmente, por medio de una serie de ejercicios que permiten los medios y dones de juego y ocupación inventados por Federico Froebel.

Estímulo de los sentimientos morales y religiosos, desarrollo del carácter por medio de conversaciones y narraciones adecuadas, y sobre todo por la colectividad que forma el niño con la educadora que ha sido formada y actúa en dicho sentido. Combatir los hábitos de maldad y malas costumbres de la infancia por medio de la vida colectiva de los niños en agrupaciones amistosas, y mediante juegos animados.

Los objetivos educacionales suponen que siempre una concentración en términos de una aplicación de las grandes aspiraciones que postulan los fines.

En tal sentido, en las obras de Froebel no se encuentra una explicación del todo precisa en función al Jardín Infantil; sin embargo, en una declaración pública que hicieron los más cercanos amigos y sus discípulos, a modo de defensa cuando se planteó la superación de los Kindergarten, se encuentra el desglose en los siguientes términos:

Habilidades de coordinación motriz gruesa.

Habilidades de discriminación sensorial.

Actitud de expresión creadora a través de la música.



Actitud de autonomía en la realización de actividades.  
Habilidades de coordinación visomotriz fina.  
Habilidades intelectuales.  
Actitudes morales y religiosas.  
Habilidades de expresión verbal.  
Actitudes de participación en situaciones colectivas.

#### APORTES DE UN CURRÍCULO FROEBELIANO

De la revisión de los fundamentos que hemos realizado, es evidente el legado que en el plano de las ideas nos dejó este currículo. Si bien es cierto que la base religión-filosófica que él consideró, puede señalarse que es relativa, porque responde a una posición determinada, no es menos importante el llamado que dejó en cuanto a que para postular cualquier planteamiento educativo, se requiere tener una concepción sobre la vida y el hombre.

En lo que se refiere a los diferentes factores y elementos de su proposición curricular, consideramos:

Que en relación al ambiente humano, es particularmente interesante tener presente el que ya haya trabajado con una **organización de grupos, que hoy llamamos de tipo mixta**, y que presenta tantas ventajas como hemos analizado anteriormente.

En función al ambiente físico, consideramos interesante la visión que tuvo Froebel en cuanto a que es importante tratar de hacer un medio adecuado de él, pero que en el caso de no darse todas las condiciones, no debe limitarse el actuar, ya que el recurso humano puede obviar algunas de estas limitaciones. En cuanto a la organización del tiempo diaria, si bien es cierto que como estructura total presenta hoy muchas variaciones, es interesante como muchos de los períodos con que contaba siguen estando igualmente presentes. Entre ellos, nos parece importante el período de trabajo en el Jardín, en especial cuando a veces hay jardines infantiles actuales que se presentan como innovadores para realizar actividades de este tipo.

Sobre la planificación, si bien es cierto que es incipiente, sí aportó los criterios que se visualizaban como importantes en la realización de las actividades y en la selección de los materiales.

En cuanto a las actividades y recursos, es quizás uno de los elementos a los que más se han referido las críticas, en especial considerando la abstracción de varios de ellos, y lo dirigido de ciertas actividades. A ello se agrega la dificultad de realización de algunos materiales, que incluso hizo que por mucho tiempo éstos fueran importados en América Latina desde Europa o Estados Unidos. Sin embargo, la



variedad de materiales y recursos que en general creó y seleccionó Froebel para el trabajo con niños pequeños es su mayor aporte en este aspecto

En síntesis, el estudio acabado de un currículo froebeliano para la generación actual de educadores va a ser un elemento muy aportador, en especial si se hace con una perspectiva analítico-crítica, en cuanto a detectar lo que está plenamente vigente o relativamente ya superado. El resultado de ese proceso, será siempre un descubrimiento interesante.

### EL CURRÍCULO AGAZZIANO

Rosa Agazzi (1866-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945), educadoras italianas formadas en la Escuela Normal de Magisterio de Brescia inician su labor educativa en educación básica y parvularia respectivamente, en este último caso es un Jardín Infantil de índole froebeliana, con elementos de los asilos aporianos. En 1891 asisten a un curso para maestras de párvulos, dedicándose a partir de ello a trabajar básicamente en este nivel, ya que en 1892, en Brescia, Monpiano, comienzan a dirigir dos jardines infantiles.

Allí, poco a poco, y a partir de su observación y reflexión, empiezan a estructurar las bases y características esenciales de lo que sería su proposición curricular.

Los fundamentos pedagógicos de un currículo agazziano los podríamos sintetizar en un conjunto de conceptos, principios y objetivos principales.

Entre los conceptos que se postulan nos parece fundamental el que se plantea en relación al niño. Básicamente se le visualiza en "germen vital que aspira a su entero desarrollo", pretendiendo por tanto que crezca "sano, robusto, ordenado, inteligente, civilizado y bueno".

Para ello **se postula un concepto de educación que se resume en la expresión "dejar vivir y hacer vivir", entendiendo por este último que implica posibilitar el desarrollo armónico del niño.**

Como principios educativos que pretenden facilitar estos conceptos encontramos una ratificación del de autoactividad, enfatizando así el carácter dinámico de vida que éste debe tener. Junto con éste aparece, junto con un fuerte énfasis, el de libertad. Expresa: "el ejercicio de la libertad, promueve la iniciativa espontánea, infunde coraje, crea el estímulo de la independencia y el germen de la responsabilidad". El principio de individualidad también es postulado en cuanto a que cada niño posee "una individualidad propia, que nadie en el mundo podría ignorar".



De allí mismo desprende el de relación o comunidad, ya que evidencia que el niño no es un ser teórico, sino "en contexto"; es decir, en un determinado ambiente que centralmente está dado en esta etapa por su familia.

El juego es la actividad por excelencia del niño, pero no implica una situación caótica que no conduce a nada, sino que requiere una cierta ordenación que responde a la necesidad del propio niño y que le permite efectivamente una liberación de su energía. En cuanto a objetivos, siendo varios los que se postulan, encontramos algunos más integradores que otros y que nos permiten evidenciar más fácilmente los énfasis de esta proposición. Por ejemplo, a partir de la concepción de una educación integral, ve como intención principal " estimular, promover y orientar la potencialidad del sujeto".

En síntesis, los fundamentos pedagógicos evidencian un profundo respeto a la naturaleza del niño, y ratifican una vez más la presencia de los planteamientos de todo el movimiento de educación activa.

La educación religiosa y moral ocupa un lugar importante dentro del planteamiento agazziano. Se señala que se cultivaba el "sentimiento religioso puro, con la contemplación de la naturaleza, elevando la mente del creado al creador".

#### FACTORES Y ELEMENTOS DE UN CURRÍCULO AGAZZIANO

**EL AMBIENTE HUMANO:** Se plantea: una institutriz y una niñera, además de la cocinera para 30 niños, las dos primeras deben estar especializadas en niños.

Sobre la maestra se señala esencial su presencia.

En cuanto a la organización de los grupos de niños se tiende a la división en secciones de un año: 3 a 4 años, 4 a 5 años y 5 a 6 años.

**AMBIENTE FÍSICO:** Hay una especial preocupación porque el ambiente reúna requisitos esenciales de higiene, y cumpla con una buena iluminación, ventilación, calefacción, etc.

Se plantea en diferentes dependencias (sala de espera, de juegos, de limpieza, cobertizo, portería), que tenga por lo menos 4 m<sup>2</sup> el espacio cubierto y 10 el espacio abierto, incluyendo jardín. Dentro del ambiente físico es importante el " Museo Didáctico", compuesto inicialmente por los objetos que los niños traigan en los bolsillos, el que se incorporó y ordenó didácticamente

**ORGANIZACION DEL TIEMPO DIARIO:** Para invierno se plantea 4 horas de actividad física: de tipo higiénico, de arreglos, de recreación, juegos; 1 hora, en 2 ó 3 períodos



de canto, actividades de lenguaje, lecciones objetivas, cuentos, conversaciones; 1 hora de labores y dibujo.

Para verano: la misma distribución, a la que se agrega una hora de jardinería.

PLANIFICACION: Además de detectarse una selección de objetivos y la existencia de criterios de graduación de ciertas actividades y materiales, hay algunas explicitaciones más detalladas bajo el título "Procedimiento", en las cuales se estipula paso a paso un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde aparecen tanto la participación de la educadora como la del niño.

ACTIVIDADES Y RECURSOS: Entre las actividades más típicas estarían las de vida práctica (cambio de ropa, preparación de la mesa, transporte de agua, etc.); las de jardinería, de lenguaje y canto y las de labores manuales. En cuanto a materiales, es importante el aporte en relación a las contraseñas (distintivos), como recurso para el orden y ubicación de los objetos de los niños.

El empleo de materiales en desuso y deshecho a través del Museo.

Las manualidades con un sentido práctico.

EVALUACION: Si bien es cierto que no hay referencias muy explícitas al respecto, podría decirse que es un planteamiento de una evaluación que hoy llamaríamos formativa, en cuanto a ir orientando el proceso según las respuestas del niño.

#### ANALISIS DE LOS APORTES DE UN CURRÍCULO AGAZZIANO

La revisión de los fundamentos, en especial los de tipo pedagógico, nos ha ratificado nuevamente la existencia de un conjunto de planteamientos esenciales de una postura activa en educación con ciertos énfasis que le son propios, y que enriquecerán siempre todo marco teórico.

Sin embargo, pensamos que es en la conformación del currículo donde aparecen los mayores aportes, y en tal sentido es en particular interesante detectar cómo, a partir de una base inicial relativamente común con los fundamentos froebelianos, surge una proposición diferente.

En cuanto al ambiente humano, vemos que ya aparece una preocupación bastante explícita sobre la importancia de una cierta proporción adultos-niños, y si bien es cierto que la relación que propone se puede considerar un tanto alto, analizada desde una perspectiva actual, hay que considerar que para la época significó un avance, ya que la proporción era mucho mayor.



Sobre el ambiente físico, es importante el llamado que se hace a que se vele por ciertas condiciones higiénicas básicas, las que hoy están presentes en todo Jardín Infantil. También es interesante el planteamiento explícito de una cierta proporción de metros cuadrados por niño, tanto en espacio interior como exterior.

Particularmente aportador es la creación del Museo Didáctico, ya que con él entraron al Jardín materiales de desuso y de desecho, lo que es un recurso válido hoy en día en todo currículo.

Dentro de los períodos de la jornada diaria, consideramos de particular interés las actividades de vida práctica, las que favorecen la acción del niño en todo momento, y no sólo en los períodos variables como a veces se les circunscriben.

Entre los materiales, es innegable el aporte sobre el uso de las contraseñas o distintivos. Si bien es cierto que hoy en día existen muchos criterios diferentes en cuanto a cómo deben ser, dependiendo de cada modalidad, lo cierto es que están presentes como recurso en todo currículo preescolar.

En síntesis, detectamos nuevamente que la revisión de esta proposición curricular nos entrega otro conjunto de antecedentes de cómo el currículo preescolar se fue enriqueciendo y completando a través del tiempo.

### *EL CURRÍCULO MONTESSORIANO*

La Dra. María Montessori (1870-1952) desarrolló la teoría y la práctica de su proposición curricular básicamente y a partir de 1907, cuando se le encargó organizar en un barrio obrero de Roma unas escuelas para los niños, con el propósito inicial de "impedir que quedaran abandonados por la calle, ensuciando las paredes y sembrando el desorden". De esta manera, se fundaron en forma sucesiva una serie de Casa del Bambini (Casa de los niños), las que fueron el origen de su currículo. En efecto, el descubrimiento que iba haciendo de las posibilidades del niño, en respuesta a ciertos planteamientos que había estado estructurando, como producto de su formación y reflexión, junto con la influencia que recibió de la obra de los médicos forenses Itard, y en especial de Séguin, permitieron que se estructurara una alternativa curricular nueva para la educación en general, como en particular para el nivel de educación parvularia.

El currículo montessoriano, en sus aspectos teóricos y prácticos, se difundió rápidamente, tanto en su propio país como en otros, debido a una serie de actividades que se fueron dando conjuntamente, tales como: la creación de otras Casas de Bambini, como la de Milán, en 1908, y posteriormente en Suiza; la dictación de diversos cursos que ofreció la Dra. Montessori, primeramente en Roma (1909), después en Londres, París y Barcelona; y la publicación de sus primeras dos obras:



Antropología pedagógica (1907) y El método de la pedagogía científica aplicada en la educación infantil en la Casa del Niño (1909).

En la actualidad, el currículo montessoriano sigue estando absolutamente vigente, tanto a nivel mundial como en Latinoamérica, en forma paralela con otras modalidades de tipo contemporáneo. En Chile, por ejemplo, existe una activa Asociación Montessoriana que mantiene la difusión de esta proposición curricular, a la vez que existen una serie de jardines de este tipo, distribuidos - en especial - en Arica, Valparaíso, Santiago y Valdivia.

Cuando se analizan las obras de la Dra. Montessori y lo que han aportado también sus diversos continuadores, con el propósito de integrar sus planteamientos al modelo de análisis que hemos adoptado, en función a procesar las diferentes modalidades curriculares con un mismo enfoque de estudio, se detecta que, en cuanto al marco teórico o fundamento de esta modalidad, hay básicamente tres puntos focales: uno de tipo biológico-psicológico, otro pedagógico y finalmente uno religioso.

La relación biológico-psicológica que establece María Montessori con la educación no se queda sólo en un observar, sino que se concreta en un actuar. Señala: **"el objetivo de una ciencia de la educación no debe ser sólo observar", sino también "transformar niños"**, pero aclara que este "transformar" es relativo, ya que sería siempre a partir de lo que posibilita el sustrato biológico, como ella misma lo expresa: "el medio es ciertamente secundario en el fenómeno de la vida. Puede modificar, apoyar o destruir, pero no puede nunca crear". Junto con ello, ratifica este planteamiento, agregando que: "un niño tiene un cuerpo que crece y una mente que se desarrolla. Juntos, su desarrollo psicológico y físico, tienen un curso único. Nosotros no debemos corromper o sofocar sus misteriosas potencialidades, sino esperar sus manifestaciones sucesivas.

"Los niños no pueden sostener un trabajo puramente intelectual. La personalidad es unitaria y debe ser totalmente activa. Es preciso que el movimiento, el ejercicio muscular, sea simultáneo al trabajo mental". ... "si por el contrario la actividad es total, es decir, acompañada del movimiento, el aprender se convierte en un ejercicio y por ello aumenta la fuerza psíquica".

En cuanto al fundamento Pedagógico, señala que "tiene por objeto desarrollar las energías", con lo que quiere expresar que en el niño está la fuerza y que por tanto **lo que se hace a través del acto educativo es ayudar, facilitar ese desarrollo que está en él.**

Explicita : "tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente es el fundamento de la nueva educación".



Se evidencia un marcado énfasis por la libertad. expresa la Dra.: " para que nazca la pedagogía científica es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones naturales del niño; ésta es la forma esencial"; sin embargo, evidencia que esta libertad requiere necesariamente de otro principio básico, el de actividad. Señala al respecto: " **libertad ha de ser sinónimo de actividad**".

"Sobre la independencia se puede emprender aquella acción seria y progresiva que representa todo el camino de las conquistas naturales. Es pues sobre la independencia donde debe basarse una organización nueva de la escuela y de la educación. Sobre la independencia puede formarse el nuevo programa de los estudios, basado también en la naturaleza de la personalidad humana.

Montessori tuvo la convicción de que la vinculación religiosa es esencial al hombre, de que nace con él y que por lo tanto no puede estar ausente de una educación realmente integral.

Expresa:

"el maestro que creyera poder prepararse para su misión únicamente por la adquisición de conocimientos, se engañaría; debe, ante todo, crear en él, ciertas disposiciones de orden moral". Y concluye diciendo: " tenemos que educarnos si queremos educar".

## FACTORES Y ELEMENTOS DE UN CURRÍCULO MONTESSORIANO

### AMBIENTE HUMANO

Compuesto por una instructora o maestra o ayudante.

Debe ser serena, "pronta para acudir cuando sea llamada, con una formación sobre todo moral". Su misión debe ser "preparar el ambiente, procurar el material de concentración, iniciar exactamente al niño en los ejercicios de vida práctica".

En relación a la organización de los grupos de niños, se introducen los grupos familiares, hoy llamados heterogéneos. Ej. De 3 a 6 años

En cuanto a cantidad de niños por adulto, señala no es preocupante, porque siempre habrá una educación individual, por la forma de trabajar.

### AMBIENTE FISICO

Se plantea un ambiente especialmente estructurado que dé posibilidades de acción y elección, compuesto por: muebles de barnices claros de manera de detectar mejor las manchas. Deben además ser transportables y ligeros, adaptados a la estructura y fuerza de los niños. Objetos bellos y algunos de ellos frágiles para que el niño compruebe lo que sucede cuando se cae uno de ellos. Materiales que interesan al niño: cilindros, superficies rugosas, etc.





Se plantean mesas de diferentes formas: redondas, rectangulares, sillas y silloncitos, armarios de diferentes colores.

Además se plantea un ambiente externo compuesto en lo posible de una terraza, un jardín y una pequeña huerta.

#### ORGANIZACION DEL TIEMPO DIARIO

9 a 10: Ingreso. Saludo. Ejercicios de vida práctica (cambio de ropa, ayudarse mutuamente). Inspeccionar orden de habitación y limpieza de objetos y muebles, contar lo hecho el día anterior. Plegaria en común.

10 a 11: Ejercicios intelectuales, lecciones con objetos. Ejercicios de los sentidos.

11 a 11,30: Gimnasia sencilla.

11,30 a 12: Almuerzo. Breve plegaria.

12 a 13: Juegos libres.

13 a 14: Juegos organizados al aire libre en forma paralela con actividades de vida práctica: barrer, limpiar, ordenar. Inspección general. Conversar.

14 a 15: Trabajo manual, modelado, dibujo, etc.

15 a 16: Gimnasia colectiva y canto. Cuidado de plantas y animales.

16: Salida.

#### PLANIFICACION

En general se plantea un enfoque bastante abierto, basado en la premisa de que el modo de aprender del niño " no puede ser guiado por el adulto paso a paso, porque no es el adulto, sino la naturaleza quien determina en él aptitudes diversas según la edad". En tal sentido expresa la " Abolición de Programas y de los Exámenes".

En función a los materiales, plantea como necesario que se realice en algún momento la "Lección de tres tiempos"; en cuya primera etapa corresponde asociar la percepción sensorial con los nombres de los atributos; en la segunda, el niño debe reconocer los objetos en correspondencia con los términos y en la tercera, nombrarlos correctamente.

#### ACTIVIDADES Y MATERIALES

Además de las actividades que se desprenden de los materiales de vida práctica y de desarrollo, podríamos señalar como otras: las de ejercicio del Silencio, que hoy llamaríamos de discriminación timbrística, y las de Gimnasia.

En cuanto a los materiales de desarrollo, éstos además de ser auto correctores, aíslan alguna cualidad. No son pequeños y deben ser trasladados por el niño a una mesa o esterilla de trabajo. Entre ellos estarían: la Torre Rosa, la Escalera,



las Barras Rojas, el Juego de Cilindros, las Tablitas de colores, la Cómoda, las Tablas de tacto, los Sonajeros.

Para la iniciación a las matemáticas y a la escritura propone materiales tales como tarjetas con numerales y letras grandes móviles de lija.

#### ANALISIS DE LOS APORTES DE UN CURRÍCULUM MONTESSORIANO

Su gran aporte fue la incorporación de una base biológico-psicológica explícita, que en los autores anteriores sólo se había esbozado como incipiente. La Dra. Montessori, tanto por su formación profesional científica como por el momento más actual que le correspondió vivir, le entregó a la educación del niño pequeño un fundamento que se hacía ya perentorio de considerar con mayor plenitud, y en relación al cual ella fue muy coherente, ya que como hemos visto lo aplicó desde el rol de la maestra hasta la elaboración de los materiales, sustentando permanente las decisiones curriculares.

De los fundamentos pedagógicos, volvemos a detectar la ratificación de principios y planteamientos de una educación activa, que comparte con los pedagogos mencionados anteriormente aunque no realizó explicitación del principio de socialización. Desde **la aplicación de este modelo fue creciendo el espacio asignado a la motricidad en relación a la atención de niños pequeños.**

Respecto a la evaluación fue **muy importante el aporte del criterio de un material autocorrector, que le dio al niño un rol activo de autoevaluador**, y que hoy se ha ampliado ya a muchos otros aspectos. También nos parece interesante **el llamado a rechazar los premios y castigos**, que pensamos que en la época eran bastante frecuentes.

#### EL CURRÍCULO DECROLIANO

Ovidio Decroly nace en Renaix, Bélgica, en 1871 y fallece en 1932 a los sesenta y un años. Se doctora en Medicina en la Universidad de Gante y se perfecciona en Berlín y París, especializándose en enfermedades nerviosas. De vuelta a su patria, se desempeña en la Policlínica de Bruselas, donde atiende en especial a niños anormales. De allí surge su interés por la educación de estos niños, fundando en 1901 un instituto de educación especial para ellos, siendo allí donde empieza a elaborar una pedagogía que respondiera a la variedad de casos que se le presentaban.

En 1907, por sugerencias de un grupo de padres, decide fundar una escuela donde se aplicara esta pedagogía decroliana a niños normales, y es así como nace ésta, en la calle del Ermitage, de Ixelles, en Bruselas, a la vez que continúa con la de



los niños anormales, a través de otro instituto en Uccle, donde se instala además con su familia en 1909.

## FUNDAMENTOS DE UN CURRÍCULO DECROLIANO

Parte importante de la fundamentación decroliana biológico-psicológica se sustenta en caracterizar al niño, y derivar a partir de ello sus bases pedagógicas. Por ejemplo, señala: "el niño debe vivir un hecho, porque solamente entonces este hecho ha penetrado por las vías más activas (las manos, la vista), y también porque ha estado intensamente interesado por él.

La imagen y la palabra no son más que auxiliares útiles si acompañan a la intuición concreta: inútiles y peligrosas si van solas. **Únicamente cuando se tiene la certeza de que el niño posee un gran número de experiencias sensoriales y motrices, cuando ha adquirido personalmente una serie de conocimientos concretos y precisos, es cuando en realidad se puede pasar a la abstracción.**

Como Fundamento Pedagógico, Decroly y sus colaboradores reiteradamente establecen en sus exposiciones que ellos no pretenden, en el plano de las ideas, establecer una teoría pedagógica nueva, porque **se adscriben básicamente a los planteamientos de una Escuela Activa**, y que más bien lo que pretenden es poder aplicar estos postulados, ya sustentados por muchos.

## PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Las escuelas decrolianas expresan su principal énfasis en un lema que tiene directamente relación con este principio: "**Escuela para la vida por la vida**", por lo que cabe analizar algunas citas del Dr. Decroly al respecto:

"Puesto que es necesario preparar al niño para la vida, es de una lógica trivial iniciarlo en lo que es la vida. Al implicar la vida dos cosas esenciales: por una parte, el ser dotado de ella y por otra, el medio que lo envuelve, la iniciación a ella puede dividirse en dos partes:

- ❖ El conocimiento del ser vivo en general, y del hombre en particular.
- ❖ El de la naturaleza, comprendiendo en ella la especie humana considerada en tanto que grupo formando una parte del medio.

## PRINCIPIO DE UNIDAD, GLOBALIZACIÓN O CONCENTRACIÓN

Este principio en que se sustenta el Programa de Ideas Asociadas y los **Centros de Interés**, es enunciado por Decroly en diferentes referencias, como la siguiente:



**“... mi objeto es en efecto, crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir de un mismo centro, es al niño al que todo se dirige, es del niño de lo que todo irradia...”**

Esta manera de proceder se inspira, en suma, en la tendencia natural del hombre, y más aún del niño, de referirlo todo a sí mismo”.

“Consideremos primero la manera de repartir la materia: el principio de la concentración de las materias es aquí fundamental: hay que hacer concurrir todas las actividades del espíritu para la adquisición de una noción, de una idea o de un conjunto de ideas.

Conforme con la psicología infantil, los mecanismos del espíritu no trabajan de manera aislada, sino simultáneamente, o al menos, en una sucesión rápida”

Encontramos presente en esta propuesta la idea de *globalización o Enfoque Globalizado en el desarrollo de curriculum*, que hoy recién comienza a aceptarse.

#### PRINCIPIO DE INDIVIDUALIDAD

A partir del trabajo realizado con los niños anormales, uno de los aspectos que más evidenció Decroly de atender educativamente, fue el de diferenciación, como lo expresó en forma reiterada:

**“Os repetiré aquí lo que ya sabéis muy bien, y es que un niño no es otro; que hay grandes diferencias entre los niños, incluso si son hermanos y hermanas en idéntica condición”**

**“Y sin embargo, esto no extraña tanto cuando se tratan los niños en grupo dentro de una clase, cuando se les somete a todos a un mismo régimen, o a trabajos idénticos; probablemente es porque la necesidad requiere que la atención del maestro se dirija hacia la materia que hay que hacer dirigir y menos hacia el lado de los individuos que la tienen que absorber”.**

#### FACTORES Y ELEMENTOS DE UN CURRÍCULO DECROLIANO

##### AMBIENTE HUMANO

La maestra se plantea en un rol de consejera, de ayuda. El niño tiene libertad para moverse dentro o fuera de la sala, y para juntarse con niños de cualquier edad.

Los grupos deben ser coeducacionales.

Se plantea la homogeneización de los grupos en base a ciertas características comunes de desarrollo. (Edad mental).

Se plantean promedios deseables de cantidad de niños en cada grupo: "no más de 20 a 25".

Se señala un trabajo relacionado con las familias.



## AMBIENTE FISICO

Se plantea la necesidad de que las instituciones educativas estén en contacto directo con la naturaleza (Huerta, Jardín, Rincón de los animales).

Las salas deben estar dispuestas tipo talles o laboratorios, con estantes para colecciones, cajas de clasificación, terrarios, etc., debiendo participar los niños en la organización de ellos. Las paredes se señalan "llenas de dibujos, trabajos" de los niños.

Se contaba además con una sala comedor, donde todos almorzaban juntos en mesas para 8 niños.

## JORNADAS DE TRABAJO DIARIO

En las mañanas realizar centros de interés y trabajar en zonas externas: cuidando los animales, sembrando, regando, etc. También pueden destinarse a visitas y excursiones.

En la hora del almuerzo, comparten todo juntos.

La siesta la hacen en sillas plegables, que sacan al jardín, cubriéndose si es necesario.

Al aire libre realizaban también cantos, rondas, rítmica.

En la tarde realizaban trabajos manuales o con los Juegos Educativos.

## PLANIFICACION

Postula tres leyes fundamentales del trabajo pedagógico: "**Ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido**"

Señala lo estériles que son ciertos programas que no consideran al niño como centro, lo que no implica que postule su inexistencia, ya que estima que el maestro necesita un guión, a partir de lo cual desprende su programa de ideas asociadas.

Postula los centros de interés como forma de organizar las actividades, los que se desarrollan en tres etapas o ejercicio: observación, asociación y expresión.

## ACTIVIDADES y MATERIALES

Llama a un conjunto de actividades que desarrolló a partir de ciertos materiales:

Juegos Educativos, los que se clasifican en:

Juego Visuales-Motores

Juegos Motores y Auditivos Motores.

Juego de Iniciación a la Aritmética.

Juegos que se refieren a la noción de tiempo.

Juegos de iniciación en la lectura.

Juegos de gramática y comprensión del lenguaje.

Otras actividades serían: las de canto, rítmica, las de jardinería, horticultura y cuidado de animales, y las que se derivan de los centros de interés.



## EVALUACION

Plantea explícitamente criterios de evaluación diagnóstica, en base a antecedentes recogidos y a exámenes físicos y psíquicos.

En relación a la maestra, señala que: "Debe observar pacientemente a los niños y estudiarlos en sus diversas manifestaciones".

## APORTES DE UN CURRÍCULO DECROLIANO

En función al ambiente humano, es importante *destacar el trabajo educativo correlacionado que se planteaba con la familia, e incluso su participación en la gestión administrativa de la escuela.*

Sobre ambiente físico, si bien es cierto que el ideal de Decroly es que las escuelas fueran trasladadas al campo en búsqueda de ese contacto con la naturaleza fue y continúa siendo imposible, sí cabría señalar lo aportador que fue la ratificación de que gran parte de las actividades deben surgir de situaciones de la vida diaria, como lo permiten la jardinería, la horticultura, el cuidado de los animales, etc.

Su concepto de salas - talleres, con participación de los niños en su ordenación y decoración, aparece como un aporte nuevo, que sin duda está hoy en día - en mayor o menor grado - en todas las modalidades.

En el plano de la organización del tiempo diario, es importante el llamado a no dividirlo en períodos tan establecidos, sino en dejar que fluyan las actividades acorde a las etapas a través de las cuales un niño se pone en contacto con algo de su interés: la observación, la asociación y la expresión. Ya en el tema planificación, el aporte real son los criterios organizadores: *ir de lo concreto a lo lejano, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido.*

*Los juegos, y en particular los materiales que creó, son actualmente la base de muchos de los recursos gráficos que hoy se utilizan para el apresto y que tienen su valor en la medida en que sean el proceso final de un conjunto de vivencias concretas con esas nociones o aspectos que se desean favorecer.* Finalmente respecto a la evaluación, es importante destacar el concepto de evaluación diagnóstica que introdujo Decroly en la educación parvularia, como resultado de su *preocupación por homogeneizar los grupos.*



## BIBLIOGRAFÍA

BEYER, BARRY (1998) Enseñar a Pensar .Bs.As.:Troquel

BRUNER, S. J. (1977). Early Social Interaction and Language Acquisition. In H.R. SCHAFFER (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press.

CASTORINA, A. Y OTROS- (1996) Piaget-Vigostky contribuciones para el debate. Bs.As.: Ed. Ateneo

FARSTRUP, Alan (1996) CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DE LA ALFABETIZACIÓN Dimensiones Sociales y Educativas de la Alfabetización Investigador especialista en lectura. Director Ejecutivo de la Asociación Internacional de Lectura. Este trabajo transcribe una de las conferencias centrales del *Tercer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura*, organizado por *Lectura y Vida*

GALLIMORE, R., WEISNER, TH. S., KAUFMAN, S. Z. i BERNHEIMER, L. P. (1989). The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal on Mental Retardation*, vol. 94, n° 3, pp. 216-230.

GALLIMORE, R., WEISNER, T. S., BERNHEIMER, L. P., GUTHRIE, D. i NIHIRA, K. (1993). Family Responses to Young Children with Development Delays: Accommodation Activity in Ecological and Cultural Context. *American Journal on Mental Retardation*, vol. 98, n° 2, pp. 185-206.

GINE, C. (1994). *Identificació de les variables que incrementen el risc d'un pobre desenvolupament social dels infants amb retard en el desenvolupament: bases per a un programa d'educació familiar*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. GINÉ I GINÉ Climent - M.E.C. Alta Inspección del Estado en Catalunya – Documento oficial “CONTEXTO FAMILIAR Y RETRASO EN EL DESARROLLO: ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN PADRES-BEBÉ” pág- 5

GONZALEZ DEL YERRO, A. - RIVIERE, A. (1992). La percepción de contingencias y el conocimiento social temprano. *Infancia y Aprendizaje*, n° 57, pp. 99-116.

KAYE, K. (1986). *La vida social y mental del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.

LAUTREY, J. (1995). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

MARTI, E. (1994). En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, n° 66, pp. 5-10.

MOLINA(1997)

NUCLEO DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS-<sup>1</sup> ministerio de educación – ciencia y tecnología - (2007) presidencia de la nación - cfe consejo federal de educación. bs. as. nivel inicial nap - serie cuadernos para el aula<sup>40</sup> volumen 2

OFELE, Regina (2000) Juego, aprendizaje e institución educativa, Inst de Inv y Formación en Juego- uBA

PALACIOS, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos. Un estudio sobre la realidad andaluza*: Instituto de Desarrollo Regional de la Universidad de Sevilla.

RIVIERE, A. - COLL, C. (1987). Individuation et interaction au sensoriomoteur: Notes sur la construction génétique du sujet et de l'object social. En (Ouvrage Collectif), *Comportement, cognition et conscience*. Paris: P.U.F.

ROGOFF, B. (1989). The joint socialization of development by young children and adults. In A. GELLATLY, D. ROGERS, i J.A. SLOBODA (Eds.), *Cognition and Social Worlds*. Oxford: Clarendon Press.

ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

SARLÉ, Patricia (1999) El lugar del Juego en el Nivel Inicial” Tesis de Maestría - UBA

SCHAFFER, H. R. (1977). Early Interactive Development. In H.R. SCHAFFER (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic



## BIBLIOGRAFÍA RELATIVA AL TRABAJO CON LOS PROCESOS COGNITIVOS :

MONEREO, CARLOS (1990) Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Barcelona.

PINHEIRO DE ALMEIDA, Tándem: Los juegos cooperativos en la educación física: una propuesta lúdica para la paz Didáctica de la Educación Física, 2004 ENE-MAR; IV (14)

PRIETO SÁNCHEZ, MARÍA DOLORES. ( 1992) Habilidades Cognitivas y Curriculum Escolar , Amarú. Salamanca

Sánchez, M.A. (1996) El pensamiento lógico-crítico. Santiago. Universidad de Santiago de Compostela..

YUSTE HERNANZ, CARLOS. (1994) Los programas de mejora de la inteligencia. Madrid. CEPE.

## BIBLIOGRAFÍA DEL PROCESO METODOLÓGICO

ACHILLI, E (2000): Investigación y Formación Docente. Rosario, Argentina. Laborde Editor.

ACHILLI, E (1987): "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Cuadernos de Formación Docente Nro. 1. Universidad Nacional de Rosario. Santa Fé, Argentina.

GLASER, V y STRAUSS, A (1967): The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. s/md

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2000): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España. Edit. Morata.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G, y otros (1996): Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga. Aljibe Editores.

SOUZA MINAYO, M y otros (2002): Investigación social. Buenos Aires, Argentina. Lugar editorial.

TAYLOR y BODGAN (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España. Edit. Paidós.

VIEYTES, R (2004): Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires, Argentina. Editorial de las Ciencias.

YUNI, J; URBANO, C (1999): Investigación etnográfica e investigación acción. Córdoba, Argentina. Edit. Brujas.

YUNI, J A.; URBANO, C. (2002): "Técnicas para investigar y formular un proyecto. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de

investigación". Córdoba, Argentina. Edit. Mi Facu. 8 Glaser, V y Strauss, A (1967): Cap. 5: "El método de comparación constante". En: The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. s/md

Rut Vieytes (2004): Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad.-Epistemología y técnicas. Buenos Aires, Argentina. Edit. De las Ciencias.

