

El diseño de propuestas de enseñanza en la Educación Inicial

*Significar la intervención docente desde y
para la práctica a partir de la planificación. Repensando
las estructuras didácticas:
Unidad Didáctica, Proyectos, Secuencias*

DOCUMENTO DE APOYO

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

2013

Introducción

El presente documento -que se enmarca en las Orientaciones para la Enseñanza formuladas en el *Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015* y recupera conceptualizaciones y propuestas desarrolladas en diversos encuentros de capacitación realizados en el año 2012- pretende constituirse en un soporte teórico-metodológico que acompañe y enriquezca la práctica docente desde la planificación didáctica. En este sentido, está pensado como una instancia de consulta para la toma de decisiones didáctico-pedagógicas que posibiliten una relación más estrecha entre las prácticas de enseñanza y el planteo de las estructuras didácticas que las contienen.

Planificar implica diseñar propuestas didácticas que cobran significatividad a partir de ser concebidas **desde la práctica y para la práctica**. A la hora de pensar, con mirada a futuro, el abordaje de los saberes que el diseño curricular define, queda planteada una problemática que se expresa a través de una serie de interrogantes:

- ✓ ¿Cómo estrechar el camino que distancia la teoría de la realidad de la práctica de enseñanza?
- ✓ ¿De qué manera encontrar una estructura didáctica adecuada para aquello que pretendemos enseñar?
- ✓ ¿Qué criterios tener en cuenta para validar dicha decisión?

En relación con dicha problemática, este documento de apoyo pretende acercar a los maestros de Educación Inicial – salas de 3, 4 y 5 años- algunos aportes que les permitan:

- analizar, reflexionar y repensar, de manera conjunta, las propuestas didácticas *desde y para la práctica*, fundamentando sus propias decisiones;
- revalorizar las características del contexto como un saber pedagógico a considerar a la hora de seleccionar y diseñar la modalidad de estructura didáctica;
- considerar y comprender la planificación didáctica como un modo de intervención docente en situación;
- enriquecer sus diseños de propuestas didácticas haciendo explícita la importancia de la observación, reflexión y evaluación permanente, para la mejora en la elección de estrategias y alternativas de acción.

Para ello, se abordarán los siguientes núcleos temáticos:

- La planificación didáctica como herramienta *desde y para la práctica*, y como modo de intervención de todos los actores institucionales: directivos, docentes y supervisores.
- Las estructuras didácticas: unidad didáctica, proyecto y secuencia didáctica.
- La importancia de considerar el contexto como aporte fundamental para la toma de decisiones a la hora de planificar. ...*“un texto para ser leído”...*

Con el énfasis puesto en la necesidad de *significar la intervención docente a partir de la planificación, para mejorar la práctica*, el propósito es acompañar el proceso de manera orientativa, aportando sugerencias y criterios generales a tener en cuenta. El documento, entonces, concebido -al mismo tiempo- como producto y proceso, intenta abrir posibles caminos

en las intervenciones docentes a la hora de planificar, como así también inaugurar espacios de reflexión que inviten a seguir pensando, evaluando y enriqueciendo el diseño de propuestas didácticas.

Consideraciones iniciales

El niño es parte activa en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Las experiencias se construyen partiendo de los esquemas de asimilación que dan sentido y significatividad a todo lo que observa e intenta experimentar en su entorno. Desde esta perspectiva, cobra suma importancia la intervención docente para enriquecer estos primeros significados en pos de establecer nuevas relaciones entre lo ya conocido y lo nuevo por conocer, a través de renovadas experiencias. Es aquí donde el contenido escolar, a la hora de ser seleccionado, debe responder a las necesidades y demandas del proyecto de sociedad en el cual se inscribe, como también y fundamentalmente al requerimiento del contexto.

La escuela como medio sociocultural adquiere un rol fundamental al decidir qué saberes socialmente valiosos permitirán al niño integrarse a la cultura de su tiempo y a tiempo. Es así que asume un fuerte compromiso y responsabilidad al ampliar las experiencias y proponer nuevas significaciones. Esta importante función de expandir y significar el universo cognoscible se pone en práctica partiendo de “el mundo real de cada grupo en particular”. No se trata solamente de describir el universo físico y sumar una lista de características evolutivas, sino de considerar lo singular, lo propio y las experiencias vividas por cada niño. Esto implica asumir que hay tantas versiones de la realidad como representaciones subjetivas conformadas en diversas formas de vivir.



...lo singular –lo múltiple...

...lo subjetivo- lo objetivo...

...lo multifacético- lo único...

Para comprender la idea de *significativo*, se tendrá en cuenta el concepto de “**territorio vital**”, que refiere a lo cercano en el espacio y tiempo, como también -y sobre todo- a aquello con lo cual se interactúa otorgándole sentido. Así, por ejemplo, los modos de llegar al Jardín son diferentes en cada ciudad, pueblo o barrio: algunos llegarán caminando; otros, llevados en bicicleta, auto, colectivo o en carro.

Partir del *territorio vital* demanda al docente considerar como importante un acercamiento en profundidad a la comunidad, a sus pautas de crianza, a sus pautas culturales, a sus costumbres y valores, a la vida cotidiana en la cual el niño está inmerso. Para ello, es indispensable poner énfasis en el sostenimiento de una observación atenta de la realidad de cada grupo como también de cada niño en particular.

Desde esta perspectiva, la **observación** se transforma en un instrumento o herramienta de recolección de datos, técnica esencial para la elaboración de la propuesta de trabajo, ya que

permite leer con mayor precisión las necesidades y demandas de los niños y brinda información básica para la toma de decisiones vinculadas con ellos y la intencionalidad de la propuesta didáctica.

Observar implica una mirada objetiva, abarcativa y haciendo foco en aspectos específicos: lo que hacen los niños, cómo accionan con los objetos, qué tipo de interacciones y acciones realizan, cómo reaccionan a lo que los otros hacen o les hacen, ante qué situaciones se muestran más curiosos e interesados, qué temáticas los motivan al intercambio grupal, qué cuestionan, cuáles son las hipótesis que sostienen, entre otros.

La observación como dispositivo permitirá **analizar** las situaciones de la cotidianeidad institucional y grupal con una mirada abarcadora. Es decir, supone articular **la mirada y la escucha**, integrándolas para comprender la práctica institucional, como también los modos de conocer que adoptan los grupos de niños. En relación con la observación, entonces, es necesario **resignificar los sentidos** que se le adjudican tanto a ella como a sus efectos. La idea es poder construir nuevos significados para la práctica de observación en relación con su poder de develar un *territorio vital* del grupo de niños y sus singularidades.

En este sentido, el propósito de la observación de las situaciones educativas es construir un saber pedagógico **a partir de lo observado y no sobre lo observado**; comprender los procesos pedagógicos que en lo cotidiano se entrecruzan, para relevar datos, fundamentar decisiones, esclarecer la demanda y los intereses grupales, conocer los saberes previos, tomar decisiones y realizar seguimiento de las propias prácticas de enseñanza como también de los aprendizajes de los niños. Esto supone **significar lo observado con el conjunto de condiciones de funcionamiento que atraviesan la situación observada y los actores involucrados**.

En este marco de reflexiones, es relevante hacer referencia a la **función de supervisar**, teniendo en cuenta que **la planificación es una instancia de supervisión pedagógica por parte del equipo de conducción**.

La supervisión remite a la cuestión de la visión y de la mirada. Como sostienen Frigerio y Poggi (1989):

...Si (super) visión nos reenvía a una acción: la de VER, un (super)visor nos reenvía a un medio, un objeto que favorece una ampliación de la imagen. Y en el caso de supervisión se trata de una ampliación del campo que se produce al colocar un objeto en el foco incluyendo su contexto, de modo que cada figura se determina en relación a un fondo en el que se recorta y con el que se contrasta... (p. 9).

Al decir de las autoras, la palabra **supervisar** acentúa una mirada que amplía la visión y, a la vez, focaliza la práctica en su propio contexto, en situación. Desde esta perspectiva, el revisar, observar, intervenir serán parte de la tarea como instancia formadora, como asesoramiento que propiciará los recursos y acciones para asegurarlo (Glickman, en Ethier, 1989), evitando la idea de supervisar asociada al control, evaluación, verificación o inspección.

Por otro lado, si bien el rol de supervisar está diferenciado en el sistema educativo, las funciones de supervisar remiten al equipo de conducción de cada escuela. En el mismo sentido, **la instancia de planificación deberá posibilitar el intercambio entre la supervisión y el equipo directivo, el equipo directivo y el docente, y entre los mismos docentes**, con el fin de enriquecer y recrear las ideas, propiciando la interacción con los otros; es decir, un verdadero espacio que abre al diálogo, que invita al aprendizaje, a la intervención, al enriquecimiento mutuo desde el otro y para el otro. De esta manera, se instala en la práctica la importancia del **trabajo en equipo como insumo para dar solidez y fundamento a las propias decisiones**.

El diseño de propuestas de enseñanza en la Educación Inicial ¿Qué es planificar?

Cuando hablamos de diseñar propuestas de enseñanza en Educación Inicial, nos referimos a la planificación didáctica como práctica, como acción que orienta, guía, anticipa la tarea cotidiana del docente.

Uno de los problemas que se presentan en el devenir de la tarea cotidiana es poder articular las propias prácticas con los marcos referenciales del Diseño Curricular de la Educación Inicial que deberían sostenerlas y, sobre todo, fundamentarlas. En términos de pregunta: *¿Cómo hacer del Diseño Curricular una verdadera herramienta de consulta? ¿Cómo acercar el camino distante entre teoría y práctica?*

Pensar la planificación desde esta perspectiva implica mucho más que enseñar conocimientos, procedimientos y desarrollar actitudes plasmados de determinada manera en un papel. Planificar implica:

- diseñar propuestas didácticas que cobran significatividad a partir de ser pensadas desde la práctica y para la práctica en pos de su mejora;
- tener en cuenta algo que ya todo docente conoce: que un niño cuando aprende no acumula o suma nuevos contenidos, sino que **aprender** es producto de conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya conocido. Es en esta necesidad de integrar los saberes previos donde reside la importancia de la planificación didáctica para poder garantizar la continuidad en la construcción de conocimientos, teniendo en cuenta que cada niño posee sus tiempos y diversos puntos de partida.

Repensar la planificación en estos términos nos invita al desafío de volver a significar nuestras prácticas, pero con la clara intención de explicitarlas en el diseño de las propuestas, es decir, en la planificación.

Muchos colegas reconocen desde la propia experiencia que muchas veces, al implementar proyectos o unidades didácticas con contenidos y objetivos interesantes, en el transcurso de su desarrollo en la práctica, éstos perdían sentido para el docente y, peor aún, para los niños.

Es desde aquí que se requiere un “**giro contextualista**” (Baquero, 2002) en la concepción de aprendizaje, que deja de ser un fenómeno mental y un proceso principalmente individual para pasar a centrarse en la acción, en la trama indivisible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos, y que se produce en un contexto intersubjetivo, con otros.

Desde esta perspectiva, el diseño de propuestas de enseñanza, plasmado en la planificación, abrirá el camino para poder crear espacios que den significado al hacer de cada día; significados propios, significados compartidos, significados que guíen al docente y que también despierten entusiasmo en los niños. Son ellos los que demandan su **derecho a aprender** y al cual no podemos renunciar. **Ser docente, ser profesional es asumir esta responsabilidad.**

La planificación es una práctica que cobra sentido si le otorgamos la oportunidad de reflexionar sobre lo que hacemos, cómo, para qué y para quien lo hacemos. Al reflexionar al respecto, cabe la siguiente pregunta:

¿Qué es planificar?

Para responder a esta pregunta, algunos autores escribieron al respecto:

Ruth Harf (1996):

"Planificar es hacer un plan o proyecto de una acción. La planificación es un proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar tal fin..."

Laura Pitluk (2006):

"La planificación es una trama que teje diseños de recorridos de enseñanza sustentadas en las tramas escolares que integran la riqueza y la complejidad de las tareas en las instituciones educativas. Es un camino tentativo de propuestas a recorrer, una instancia organizada y pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos sociales y educativos".

Estas definiciones, no tan lejanas en el tiempo, no llegan a ser contradictorias; por el contrario, aparecen en ellas semejanzas y hasta podría decirse que en el devenir se fueron complementando y respondiendo a la realidad contextual.

La planificación como plan o proyecto refiere tanto a ejecutar algo como también el conjunto de escritos que pretende transmitir. Asimismo, la palabra diseño alude a un bosquejo de acciones posibles. Tanto el plan como el diseño explicitan un proceso mental al que comúnmente se denomina planificación.

Harf menciona dos aspectos a tener en cuenta:

- La **ideación**, es decir, la generación de ideas acerca de algo, proceso mental que nos anuncia lo que se hará y lo que se está haciendo.
- El **producto de esa ideación**, representada en un conjunto de escritos; es decir, la planificación llevada al papel por los actores educativos (organismos políticos, técnicos, directivos, docentes).

En palabras de Pastorino, Harf, Sarlé, Spinelli, Violante y Windler (1995):

"... la planificación didáctica es simultáneamente un proceso mental realizado por un docente y un producto de ese proceso, producto comunicable, analizable, modificable. Esta diferencia conceptual, que implica una necesaria complementariedad entre ambos es importante de destacar, ya que cualquier modificación de la cual queramos hacernos cargo deberá definir si lo que se desea modificar es la forma que la planificación como producto adopta, o si desea enfocar sus mejores esfuerzos en el modo en que este proceso mental, organizativo, anticipatorio y mediador se lleva a cabo".

En otras palabras, toda planificación como proceso mental implica su escritura; y el gran desafío a enfrentar es encontrar el modo más apropiado para una clara transmisión de la información, de

manera de lograr el producto de un proceso mental que se encuentra en permanente reestructuración. Sin embargo, no se puede negar que la escritura de la planificación cobra, en este sentido, suma importancia. Al respecto, Harf (1996) destaca algunas ventajas:

- Organiza el pensamiento de modo coherente y consistente, respondiendo a una lógica sintáctica y semántica.
- Actúa a modo de memoria del pensamiento.
- Permite la confrontación y contrastación con otras producciones, propias y ajenas, anteriores y actuales.
- Facilita la reflexión sobre los procesos decisorios del quehacer docente.
- Apunta a la producción conjunta en lo referido a la planificación didáctica: estimular el “compartir”.
- Facilita la coherencia entre los diversos componentes didácticos, su selección, gradualidad, complejización y articulación.
- Permite el acceso inmediato y constante del docente a un instrumento organizador de sus prácticas en el momento y lugar que así lo necesite.
- Optimiza el seguimiento de la concreción de las intenciones, apuntando a garantizar que se enseña lo que se quiere enseñar.
- Permite la búsqueda de una relación armónica entre la planificación áulica, la planificación institucional, y los lineamientos del Diseño Curricular vigente.
- Exige una selección lo más precisa posible de la información que porta, ya que se intenta que el texto contenga aquella considerada relevante para los fines previstos.

Laura Pitluk (2006) considera a la planificación como *“una herramienta que brinda insumos a los “haceres educativos” y permite repensar conjuntamente dando lugar a las modificaciones y adecuaciones necesarias...”*

Considerar la planificación como herramienta implica tener en cuenta que deberá estar a disponibilidad de un hacer, de una práctica que la pondrá en permanente proceso de construcción y modificación en función de ser mejorada, tanto en su escritura como en su puesta al servicio del enriquecimiento y modificación de la práctica docente. Así, la planificación escrita también dará cuenta de las riquezas, cambios y mejoras en su información. Será una instancia de reflexión, de diálogo, de búsqueda, de pensar y repensar, de modificación, de tensión, de toma de decisiones y, sobre todo, un espacio en el cual el análisis tendrá la posibilidad de existencia. En esto términos, el error aparece como la gran oportunidad para que la planificación sea intervenida, abriendo las puertas a una verdadera praxis. Como podrá comprobarse, esta perspectiva se aleja totalmente de fundamentos que hacen de la planificación un escrito prescriptivo, ejecutor, cerrado y -en el peor de los casos- una grilla para ser presentada y cumplir con lo requerido por la normativa.

Características de la planificación didáctica en la Educación Inicial

Algunas reflexiones

Una vuelta más a la lectura

Consideramos a la planificación como:

- ❖ *Una **hipótesis** que organiza, prevé y anticipa acciones de enseñanza con la intención de propiciar aprendizaje.*

Si consideramos a la planificación como una **hipótesis** de trabajo, implica pensar en su carácter flexible, modificable y procesual. Sería interesante preguntarse entonces *¿Por qué nos cuesta aceptar este proceso, esta flexibilidad y posibilidad de ser modificada, esta idea de provisoria?*

La planificación como instrumento de trabajo se encuentra en un proceso permanente de reestructuración, en función del devenir contextual. El carácter hipotético refiere a una realidad compleja que no debe ser formateada acorde a lo planificado previamente. Será interesante poder considerar a la planificación como un camino tentativo de propuestas a recorrer, como instancia organizativa pensada para ser modificada y adecuada a la propia realidad del contexto, desde él y para él, en pos de su mejora y comprensión. Un hacer continuo....pensar-hacer-pensar.

- ❖ *Un **proceso mental** del docente que la lleva a cabo, y no la diagramación o el diseño en donde se plasma.*

Al decir de una docente de sala a otra colega....

*Ésta es mi planificación...pero mejor te cuento lo que yo hago porque es como una planilla...¹
...te cuento lo que hago, porque no sé dónde ponerlo en esta parrilla que me dio la escuela...*

La planificación entendida como sistema es un instrumento comunicativo de las acciones didácticas y, por lo tanto, deberá tener un carácter escrito. Lejos estamos de proponer que todos los docentes ajusten a una única diagramación –grilla- lo que deviene singular y propio. Esto no implica negar la necesidad imprescindible de sostener dentro del sistema -planificación- todos sus componentes: fundamentación, objetivo/s, contenido/s, actividades, recursos, evaluación.

- ❖ *El diseño de una **herramienta** que implica una serie de decisiones intencionales fundamentadas metodológicamente. Una herramienta desde la práctica y para la práctica.*

Desde esta concepción, la planificación es una **herramienta** que nos permite pensar y repensar - en espacios de reflexión y análisis-, dando lugar a las posibles modificaciones o a fundamentar nuestros aciertos en su implementación, a fin de sostenerlos y poder reiterarlos (es decir, poder fundamentar las decisiones desde la propia experiencia, poder integrar lo que se planifica y lo que se hace como una práctica que se construye, se realimenta y se enriquece).

¹ Ejemplo extraído de Sena, 2009.

Existe la creencia de que la improvisación nos da más libertad o más espacio para la creatividad; sin embargo, es todo lo contrario: **improvisar nos conduce a una pérdida de tiempo, a actitudes muchas veces autoritarias frene al desborde de los niños; a un activismo, el hacer por el hacer.**

Muchas veces se **improvisa** cuando frente a la necesidad de entrega inmediata de la planificación, se cae en lugares comunes, en ser meros ejecutores de lo ya hecho, de lo pensado por otros, reduciendo nuestra propia capacidad para ser protagonistas autores de nuestro trabajo.

- ❖ *La planificación didáctica deberá **ser abierta, flexible, dinámica**. Un hacer en permanente construcción, direccionada hacia la mejora y enriquecimiento de las práctica docentes.*

Pensar la planificación como **abierta, flexible y dinámica** facilita la creatividad, enriquece, permite una planificación-implementación-seguimiento-evaluación-nueva planificación, es decir, pensar-hacer-pensar; una práctica que implica analizar, tomar decisiones en función de las evaluaciones, acciones implementadas, resultados que se van alcanzando. Implica adaptarse a las circunstancias y prever alternativas para poder ser modificadas. En este sentido, invita a estar atentos a la demanda, a una lectura focalizada del “texto” de la situación áulica en relación con el grupo de niños. Una lectura que brinde información válida acerca de los logros, dificultades, modos de aprender, modos de accionar, lo que dicen, cómo lo dicen, a qué juegan, cómo se relacionan, entre otros aspectos.

Entonces...

¿Por dónde comenzamos a pensar la planificación?

Cuando se menciona la planificación como instancia organizativa pensada para ser modificada y **adecuada a los diferentes contextos sociales y educativos**, una fuerte confusión nos obnubila el camino, un entramado de variables e ideas se nos presentan y nos perdemos antes de comenzar.

Como hemos visto, la planificación es un proceso mental que se explicita en un diseño escrito. Por un lado, un producto; por otro, un proceso. En el campo educativo, históricamente muchos términos fueron apareciendo y conformando significaciones similares que llevaron a confusiones a la hora de escribir lo que se pretende enseñar. En estos términos, explicitar de manera escrita un proceso, no es tarea fácil. Es importante, entonces, tener en cuenta el punto de partida, para anticipar el punto de llegada, a la hora de diseñar la planificación como posible propuesta didáctica.

El momento de inicio quizás sea el más oscuro. Hay que ir iluminando el contexto institucional en el cual el niño está inmerso, es decir, el lugar en donde se produce este proceso educativo, el espacio real, el territorio vital:

- ❖ El **Diseño Curricular como Proyecto** del cual todos somos parte expresa las políticas educativas actuales y las concepciones teóricas que enmarcan explícita e implícitamente el enfoque didáctico. Por lo tanto, es preciso que la planificación se fundamente teóricamente en él, pero con la salvedad de que debe funcionar como marco de referencia al cual se debe recurrir sin tomarlo como un mandato. Por el contrario, se

trata de deconstruir para reconstruir de manera contextualizada en función de la realidad, comunidad educativa, institucional, áulica y del niño.

- ❖ El **Proyecto Escuela** elaborado por todos los actores de la institución educativa también forma parte del contexto y no podemos dejar de considerarlo ya que plantea las problemáticas, objetivos y acciones identificados por todo el colectivo institucional en un período determinado.
- ❖ Cuando se encara la tarea de planificar, no es sólo el docente quien interviene con sus decisiones; es una **tarea compartida**, ya que la supervisión, el equipo de conducción, docentes, comunidad y niños hacen de ella una práctica conjunta. Es un espacio de negociación a la hora de la intervención de directivos y supervisores, es pensar juntos abriendo espacios de reflexión, asesoramiento y diálogo, propiciando un encuentro en el cual todos son parte responsable y comprometida. Es importante destacar que cada actor mencionado interviene directa e indirectamente en las decisiones a tomar. Finalmente, es el docente quien con todos estos elementos toma posición y elige.
- ❖ La **caracterización real de grupo** de niños, en particular, será de suma importancia para conocer las demandas e intereses que orientarán las decisiones a tomar.

La idea es develar, abrir la mirada y la escucha para poder vislumbrar toda información que sea relevante para conformar un diagnóstico lo más rico y potente posible, que nos invite y oriente a iniciar un camino. Un **nuevo comenzar**, como también **un continuando** el recorrido que estamos de manera constante iniciando, transitando. Es decir, **“es en el camino y andando que encontraremos nuestro punto de partida”**.

Es en la observación y la escucha del propio grupo de niños donde el *qué enseñar* se devela. Sólo hay que agudizar la escucha y la mirada. Lo escuchado, lo observado será al principio un dato, una información que luego deberá transformarse en un saber pedagógico desde el cual y con el cual voy a trabajar en mi transposición didáctica² para poder enseñar un contenido, de manera significativa y con verdadero sentido para el grupo de niños.

Las Estructuras Didácticas

Las estructuras didácticas se plantean para favorecer que los niños conozcan, organicen y comprendan el ambiente, posibilitando su análisis a través de los contenidos pertinentes. La organización de la tarea posibilitará que los niños construyan significados provisionales a partir de interacciones en las nuevas situaciones, y también realicen sucesivas reconstrucciones de los significados iniciales.

Esto implica trabajar en dos dimensiones:

- En **profundidad**, recapitulando y sistematizando las experiencias anteriores en una progresión hacia un mayor conocimiento.
- En **extensión**, estableciendo interacciones entre los diferentes elementos de la realidad, enriqueciendo y complejizando significados.

² La idea de transposición didáctica se trabajará en el apartado de *Los Contenidos* del presente Documento.

En la Educación Inicial, la planificación como intervención docente adquiere estructuras de organización de la enseñanza que pueden ser **Unidades Didácticas, Proyectos y Secuencias Didácticas**. La elección de una u otra dependerá de las características de las situaciones que se propongan.

La **Unidad Didáctica** se organiza a partir de un contexto determinado. Dicha organización de los contenidos implica seleccionarlos en función del contexto o recorte, que se elige teniendo en cuenta las necesidades, intereses y saberes previos de los niños.

La unidad didáctica constituye, entonces, un recorte de la realidad que implica una mirada desde las ciencias sociales, naturales y culturales. La propuesta se basa en la selección de un recorte lo suficiente significativo para el grupo de niños, y gira en torno al estudio de un contexto.

El **Proyecto** se organiza a partir de determinados productos a los que se quiere arribar luego de un proceso de elaboración. En otras palabras, los proyectos tienen como punto de partida contenidos contextualizados en el marco de una producción determinada. Los proyectos son *"...un modo de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje abordando el estudio de un situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por estos..."*³

Los proyectos parten de problemáticas reales y cercanas al entorno del grupo de niños. Lo que se propone para la selección de dichas situaciones es indagar los saberes previos de los niños en relación con ellas, para direccionar las acciones en torno al objetivo que se pretende alcanzar.

Tomando palabras de Ana Malajovich, podemos decir que un proyecto cobra sentido cuando los alumnos y docentes se encuentran comprometidos en torno al producto final, lo que implica que para concretarlo será necesario compartir con el grupo de niños la problemática y el producto a alcanzar. De esta manera, el producto final -que podrá ser tangible o no- será una posible solución a los interrogantes planteados, lo que supone una planificación conjunta de las diferentes etapas del proyecto.

Las actividades planteadas deberán tener directa coherencia con el producto a alcanzar. Las mismas guardaran las relaciones necesarias y cobrarán sentido con lo que se quiere producir. Es decir que cada propuesta de actividades será necesaria para alcanzar el objetivo previsto. La obra realizada sintetizará el aprendizaje que el grupo de niños ha logrado.

La **Secuencia Didáctica** se organiza a partir de un contenido que se pretende abordar en profundidad. No es necesario que esté relacionado con las otras dos estructuras.

La secuencia didáctica es una serie articulada de actividades que se organizan a partir de determinados contenidos. Podrán ser uno o dos según la propuesta. Estos mismos se desarrollan "mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia y sentido propio" (Nemirovsky, 2009).

Las actividades guardarán conexión unas con otras, dando continuidad a la secuencia, teniendo en cuenta que lo trabajado en la primera, será necesario para comprender la siguiente.

La secuencia didáctica permite, entonces, el acercamiento al contenido desde diversas propuestas con la clara intención de ejercitarlo, profundizarlo o complejizarlo. Podríamos decir, entonces, que implica la posibilidad de complejizar en función de profundizar, como también de repetir (modificando o no) las actividades en las situaciones que lo ameriten para poder avanzar en los aprendizajes, o para volver a reiterar en el sentido de ser abordado desde otra mirada. La

³ Circular técnica 03/2000. "Estrategias didácticas para el nivel inicial" Dirección de Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

secuencia podrá referirse a un campo de conocimiento o integrar campos según ofrezca la posibilidad de enriquecer la mirada sin perder el sentido; es decir, no *juntar por juntar*...

Las estructuras didácticas *Unidad Didáctica*, *Proyecto* y *Secuencia Didáctica* contienen componentes específicos que las organizan y definen.

ESTRUCTURAS DIDÁCTICAS		
UNIDAD DIDÁCTICA	PROYECTO	SECUENCIA DIDÁCTICA
<p>Componentes:</p> <p>Contexto, Fundamentación, Eje temático, Red Conceptual, Preguntas problematizadoras, Afirmaciones, Propósitos/ Objetivos, Contenidos, Actividades, Recursos, Tiempo de duración, Evaluación.</p> <p>Se organiza a partir de un determinado "contexto geográfico" o "recorte" de la realidad social o natural.</p>	<p>Componentes:</p> <p>Propósito fundamental, Producto, Fundamentación, Preguntas problematizadoras, Afirmaciones, Red de contenidos, Objetivos, Contenidos, Actividades, Recursos, Tiempo de duración, Evaluación.</p> <p>Se organiza alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un determinado producto final. Este producto podrá ser algo tangible, o no.</p>	<p>Componentes:</p> <p>Fundamentación, Propósitos, Objetivos, Contenidos, Actividades, Recursos, Evaluación.</p> <p>Se organiza la tarea a partir de un eje o contenido que no esté necesariamente relacionado con la Unidad Didáctica o Proyecto.</p>

Las tres modalidades planteadas para organizar la enseñanza son válidas, siempre y cuando se respete sus características y su modo de implementación. Entre ellas, existen similitudes y diferencias. Es de suma importancia poder seleccionar aquella más apropiada en función de cómo se abordará el contenido a enseñar, como también desde dónde se organizará la propuesta. No es lo mismo partir de un contexto o temática como objeto de estudio que pretender armar un producto final o trabajar un contenido en profundidad. Las tres modalidades adquieren una forma de organización diferente aunque tengan componentes comunes.

En cuanto a las similitudes, como bien plantea el Diseño curricular de la Jurisdicción, las tres representan intentos o formas de organización de la enseñanza:

- ❖ Se basan en determinadas ideas o fundamentos para seleccionar los ejes organizadores sobre los cuales desplegar la enseñanza.
- ❖ Se basan en principios tanto de globalización, desde lo psicológico o epistemológico, como de secuenciación de los contenidos.
- ❖ Permiten mantener la complejidad de aquello que se pretende conocer.
- ❖ Ofrecen a los niños variadas experiencias de aprendizaje. Los aprendizajes son sistemáticos y dependerán del recorrido que el docente organice en su planificación.

El siguiente cuadro presenta un recorte del ambiente abordado desde las tres estructuras didácticas:

UNIDAD DIDÁCTICA	PROYECTO	SECUENCIA DIDÁCTICA
<p>Ejemplo:</p> <p>Unidad Didáctica "La biblioteca de la escuela primaria", "La biblioteca del Barrio".</p> 	<p>Ejemplo:</p> <p>Proyecto: "Armamos la biblioteca de la sala verde".</p> 	<p>Ejemplo:</p> <p>Secuencia Didáctica "Conociendo los portadores de textos".</p> 

El Diseño Curricular de la Educación Inicial- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, nos dice al respecto:

... "A la hora de planificar la tarea en Educación Inicial se pueden adoptar formas o estructuras variadas, cada una de las cuales ofrece tanto ventajas y posibilidades, como desventajas o limitaciones. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas son las estructuras o formas de organización "más usuales" en el jardín aunque cabe señalar que no las únicas. Por eso, debemos tomarlas como formas posibles que ayudarán a brindar, ampliar y enriquecer las oportunidades educativas de los niños. Sin embargo, es importante tener presente que no constituyen moldes ni formatos rígidos. Los directivos y docentes deben comprender que cada una de ellas brinda mayores posibilidades de organización de la tarea en determinado momento del año, para algunas salas más que otras o para el trabajo en una determinada disciplina o área"...

¿Cómo organizar la Unidad Didáctica? Un posible recorrido...

La unidad didáctica es una propuesta que elabora el docente a efectos de organizar la enseñanza y promover determinados aprendizajes en los niños. En palabras del Diseño Curricular:

"La unidad didáctica es una estructura didáctica compuesta por objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación que se puede organizar a partir alrededor de determinados "contextos geográficos" o "recortes" de la realidad social y/o natural, algunos hechos (actuales o pasados) y/u objetos sociales en todos los casos lo suficientemente complejos como para que su conocimiento ofrezca múltiples miradas. Cualquiera de ellos o todos se convertirán en objeto de indagación o estudio por parte del grupo de niños."

La unidad didáctica se organiza a partir de los siguientes componentes:

❖ Título/ Contextualización	❖ Propósitos /Objetivos
❖ Fundamentación	❖ Contenidos
❖ Eje temático/Palabra clave	❖ Propuestas de Actividades
❖ Red conceptual	❖ Recursos /Materiales
❖ Preguntas problematizadoras	❖ Tiempo de duración estimado
❖ Afirmaciones posibles	❖ Evaluación

Los componentes de la planificación se derivan del enfoque didáctico curricular que fundamenta tanto su definición como su jerarquización. Deberán mantener coherencia entre sí, e intentar una organización que favorezca una lectura clara e inmediata del sentido de la propuesta.

La planificación principalmente diseña cursos de acción que posibilitan alcanzar determinados objetivos, a través de los contenidos y su organización en estructuras didácticas, la implementación de actividades, la elección de espacios, la preparación de escenarios y el uso de recursos para su concreción.

Ruth Harf (2000) refiere al respecto: *Los componentes deberán sostener unidad de criterio en el quehacer docente, es decir, establecer una fuerte relación de necesidad entre ellos.*

Entonces en la planificación se explicitan:

- los objetivos que se pretende que los niños alcancen;
- los contenidos que se deberán aprender para alcanzar esos objetivos;
- las actividades que los niños deberán realizar para aprender los contenidos que le permitirán alcanzar los objetivos;

- las estrategias que los docentes pondrán en juego para que los niños realicen actividades que les permitan aprender los contenidos para alcanzar los objetivos.

Es importante destacar la importancia de la necesidad entre los componentes, lo que implica resaltar que no es una relación de uno a uno entre los mismos. Cada componente deberá tener su correlato con el resto de los otros. Esta correlación no es unilineal, es decir, un mismo objetivo puede verse concretizado en más de un contenido; una misma actividad puede ser viable para el aprendizaje de varios contenidos. Es imprescindible que se planteen objetivos siempre y cuando aparezca su contenido y actividad pertinente.

CONTEXTUALIZACIÓN/TÍTULO

...A veces lo obvio no aparece...

Toda planificación refiere a un instrumento comunicativo, razón por la cual deberá ser lo más completa y clara posible, ya sea incluyendo los datos necesarios tanto como los aspectos pedagógicos. Es importante, como primer paso, comenzar por indicar la edad de los niños, la cantidad que integran el grupo de la sala, el tiempo en el cual será desarrollada la unidad didáctica y su posible extensión. Estos datos son de relevancia teniendo en cuenta que la planificación será leída por supervisores, directores, otros docentes.

La contextualización, entonces, es el conjunto de datos que conforman el contexto de la propuesta. En relación con el título de la Unidad Didáctica podría decirse que deberá representar de manera sintética de qué se trata la propuesta haciendo referencia al recorte o temática seleccionada. El eje organizador es central en este aspecto. Veamos el ejemplo:

Unidad Didáctica:
“La pizzería del papá de Juan”

Contextualización

- **Sala:** De 4 y 5 años (integrada) “ Hormigas grandes y chicas”
- **Cantidad de niños:** 27
- **Duración de la Unidad Didáctica:** 1 mes aproximadamente

➤ **Seleccionar el contexto: algunas aclaraciones**

La unidad didáctica es una forma particular de “parcelar” el conocimiento y la comprensión de la realidad social-cultural-natural a fin de que el niño construya significados. (Pastorino, 1997).

La idea de “parcelar” no remite a desarrollar contenidos por separado en compartimientos estancos. Parcelar refiere al trabajo acerca de un recorte en profundidad, teniendo en cuenta la complejidad característica de la realidad social.

La unidad didáctica se organiza alrededor de la selección de un “contexto geográfico” o “recorte de la realidad social, cultural y/o natural”. Kaufman y Serulnicoff (2000) nos dicen al respecto:

...”El contexto está indisociablemente ligado al ambiente en su totalidad, es una parte de él (...). Se trata de elegir un contexto que pese a ser una parte del ambiente conserve su complejidad y sea abordable por los alumnos pequeños” (p.34).

La elección del contexto se realiza con la intención de trabajar con los niños de manera que ellos puedan acercarse a la realidad, observarla, cuestionarla, profundizar los conocimientos sobre ella que ya poseen, construir nuevos significados, establecer relaciones entre los diferentes aspectos, como también entre lo que saben y lo nuevo por conocer.

El ambiente, no como espacio físico, sino como un escenario didáctico y fuente de aprendizaje y cultura. El ambiente trasciende la idea de espacio y es considerado como un campo de experiencias en el que podemos desarrollar, en mayor o menor medida, la capacidad de sentir, de ver, de interpretar el mundo que nos rodea y del cual esperamos y nos proponemos que los niños puedan apropiarse.

Frabboni (1987) en su libro *La educación del niño de 0 a 6 años*, nos invita a pensar el ambiente como “**la primera brújula del conocimiento**”. El ambiente social y natural es considerado, desde su perspectiva, “el primer abecedario”.

Nos dice:

...”El ambiente como primer depósito de cultura, como libro abierto, que hay que saber leer página por página (...) El ambiente social y natural es como un gigantesco abecedario educativo capaz de enseñar a saber ver, oír, pensar...”

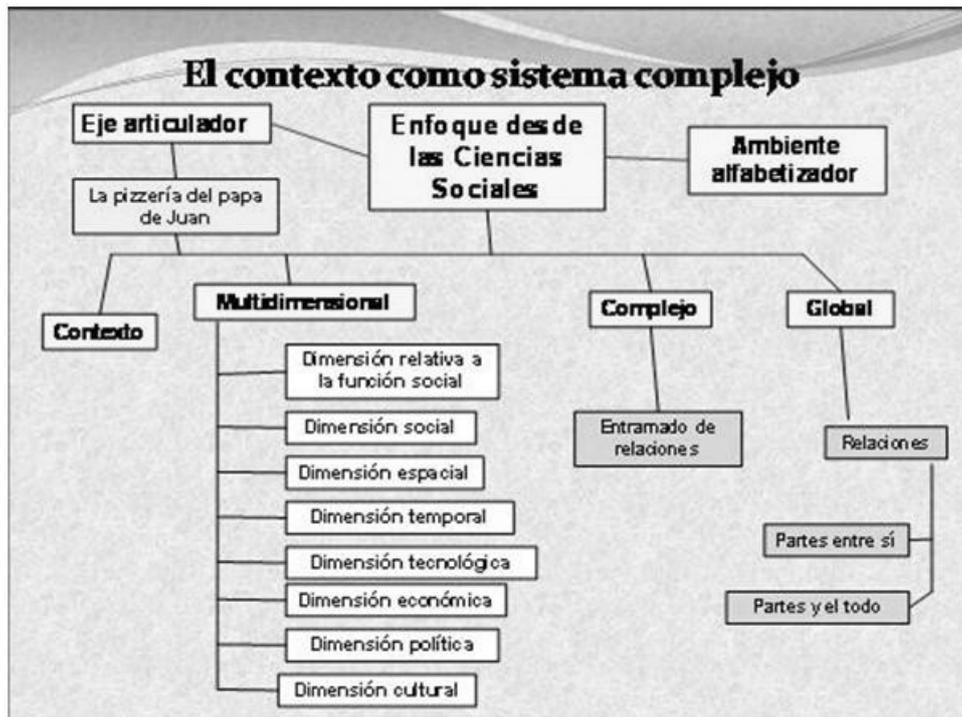
Para que un niño pueda apropiarse de estas claves de lectura, que exigen gradualidad y sistematicidad, Beatriz Goris (2006) nos dice que tiene que haber un maestro que haya hecho de ellas parte de su mirada del mundo. Es decir, un maestro conocedor, investigador de dicho ambiente.

Todos los “recortes”, contextos, constituyen realidades sociales a conocer, pero no en todos se encuentran comprometidos los contenidos de todos los otros campos de conocimiento. Por esta razón, luego nos proponemos completarla con la mirada de los otros campos, siempre que éstos aporten datos que enriquezcan la comprensión y conocimiento del “recorte elegido”. No resulta necesario incluir la mirada de todos los campos, sino sólo de aquellos que resulten pertinentes según sea el “contexto” seleccionado para conocer (Violante, 1998).

Es importante destacar el concepto de **educación integral**. Es decir, una educación en donde los niños puedan trabajar los contenidos de diferentes ejes y campos de conocimiento al mismo tiempo y de manera simultánea que se trabaja la unidad didáctica.

➤ **El contexto como sistema complejo**

La mirada de las ciencias sociales comprende leer el contexto en la multiplicidad de sus facetas. El **contexto** es un sistema complejo, con relación entre todas sus partes.



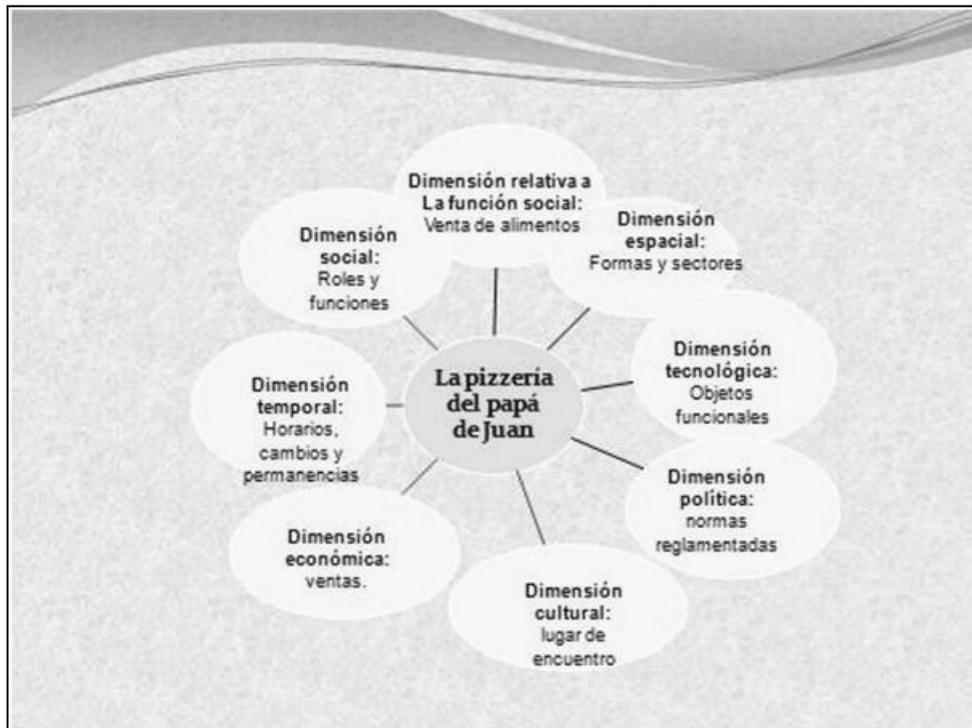
Desde Morín (2005) el contexto es **multidimensional**, es un entramado de dimensiones que se interrelacionan entre sí. Las dimensiones son instrumentos de análisis para el docente; remiten a un organizador que facilita el diseño de las propuestas acotadas y la selección de contenidos, a la vez que favorecen las intervenciones docentes a la hora de problematizarlas.

- ❖ **Dimensión relativa a la función social:** propone reflexionar acerca de la función social que cumplen los contextos desde sus múltiples dimensiones.
- ❖ **Dimensión social:** refiere a reflexionar acerca de cómo las personas se organizan, constituyen grupos, instituciones, los roles que asumen en los diferentes contextos y cómo se distribuyen.
- ❖ **Dimensión espacial:** refiere a poder reflexionar acerca de la organización del espacio, la forma y su relación con la función, en atención al uso que le han de dar las personas.
- ❖ **Dimensión temporal:** propone reflexionar acerca de los tiempos cortos, cotidianos, la organización de los tiempos, los tiempos largos, los cambios y permanencias, pequeños procesos relativos a los cambios familiares, institucionales, etc. Los tiempos históricos con sus particularidades, tiempos sociales y cronológicos.
- ❖ **Dimensión tecnológica:** propone reflexionar acerca de los objetos, herramientas y las máquinas producidas por el hombre y las relaciones entre éstos y el contexto estudiado.
- ❖ **Dimensión económica:** propone reflexionar acerca de la distribución de los bienes, las formas de intercambio, la producción de bienes, entre otros.
- ❖ **Dimensión política:** propone reflexionar acerca de la distribución del poder y acerca de la identidad y sus formas de expresión desde el nombre, apellido, documentos, etc.

- ❖ **Dimensión cultural:** propone reflexionar acerca de los valores, costumbres, creencias, tradiciones, normas consensuadas que caracterizan a los grupos sociales desde familias hasta comunidades más amplias⁴.

Cuando se selecciona el “recorte” del ambiente social, es abordado como un todo complejo, y para conocerlo, “mirarlo”, habrá que abordarlo desde diferentes perspectivas, que se representan por las diferentes miradas disciplinares.

A manera de ejemplo:



FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación es el relevamiento de información e indagación en relación con la temática seleccionada. Incluye:

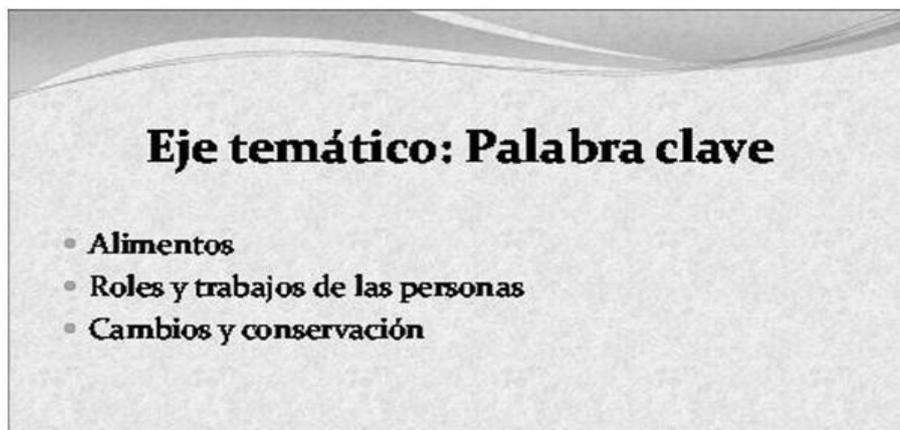
- Aspectos teóricos que dan cuenta del valor que tiene para los niños abordar dichos aspectos, ya sea por su desarrollo, identidades o contextos.
- Justificación: incluye el motivo de la selección de la unidad didáctica por parte del docente.
- Explicitación del campo teórico que dará el enfoque prioritario a la propuesta seleccionada

⁴ Se sugiere, para comprender y ampliar lo referente a las dimensiones, la consulta de Goris, 2006.

EJE TEMÁTICO: PALABRA CLAVE

Algunos autores proponen incluir palabras claves para contextualizar y especificar la propuesta, a partir de seleccionar ejes centrales. La palabra clave centrará la mirada en aspectos nodales del contexto, intentando no perder de vista el timón. Se presentarán a modo de ejes que ordenen y sistematicen el desarrollo del trabajo.

Estos ejes deberán facilitar un rápido y claro acercamiento a la lógica interna del desarrollo del planteo. Serán las grandes líneas que identificarán la Unidad Didáctica. Veamos el ejemplo:



ARMAR LA RED CONCEPTUAL

El planteo aquí refiere a una **red de conceptos** y no de contenidos. La red conceptual plasmará elementos que integren el recorte seleccionado con carácter integrador y vital, incluyendo aspectos desde lo social y natural, dando cuenta de una realidad cambiante, real y problemática.

Lo importante es ir más allá de lo obvio, descriptivo y conocido por los niños. Poder plantear la propuesta a manera de desafío a ser develado de manera conjunta.

Existen variantes:

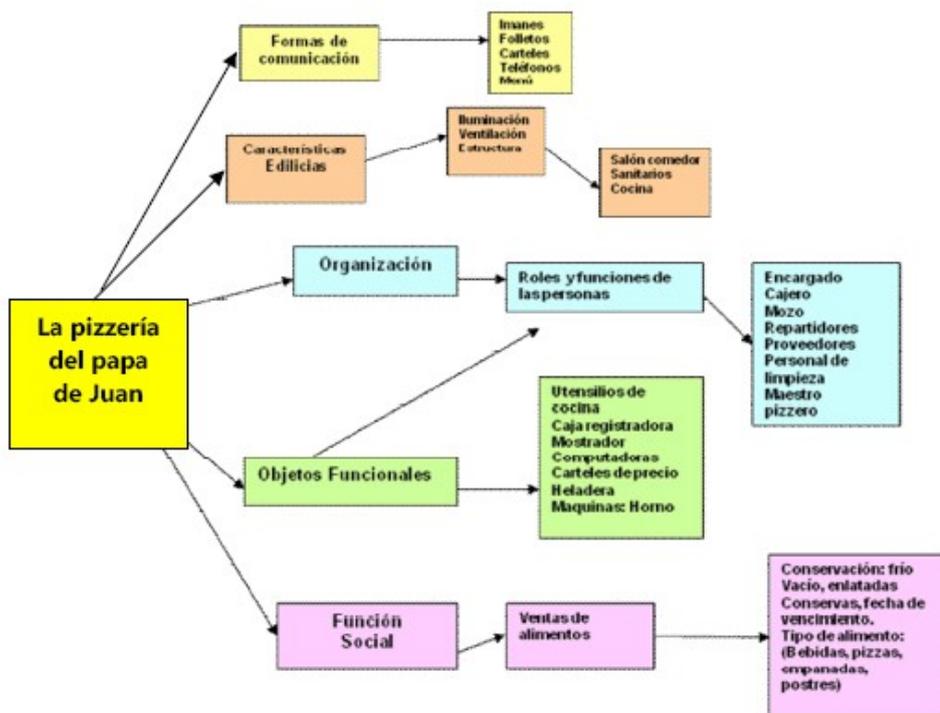
- ❖ La red que plantea un **recorte total** que va más allá de lo que puede ser enseñado. Tiene como finalidad incluir toda la información posible al respecto.
- ❖ La red que plantea un **recorte más definido y acotado**, con componentes centrales e integradores de ese recorte, pero que contemple todos los elementos a trabajar. La misma señalará relaciones y vínculos que se tendrán en cuenta a la hora de su presentación en la práctica de la enseñanza. Es decir, una red que dé cuenta desde lo viable y posible de ser puesta en práctica. Esta red es la más adecuada para el diseño de la propuesta didáctica.

Novak (1991) nos dice, al respecto, que toda red debe ser **Un esquema gráfico-semántico** que permite representar visualmente los aspectos centrales de una temática determinada, estableciendo las relaciones fundamentales que la sostienen y determinan (se podrán incluir palabras nexos). El autor afirma que cada red es un modo singular y personal de organizar la información y de acercamiento a la realidad.

Esta red deberá correlacionar con el resto de los componentes y siempre será importante realizar más de una lectura luego de confeccionarla. Si bien cada red tendrá sus propios ejes en función de la temática seleccionada, se proponen algunos que no deberían faltar:

- ❖ Personas.
- ❖ Espacios.
- ❖ Tiempos.
- ❖ Objetos (funcionales y culturales).
- ❖ Cambios y memoria colectiva (si es pertinente).
- ❖ Relaciones.
- ❖ Modos de organización.
- ❖ Comunicación.
- ❖ Pautas, normas.

Veamos en el ejemplo:



Los ejes remiten su referencia a las dimensiones que se plantean al abordar el contexto como objeto de estudio, desde el enfoque que subyace a las Ciencias Sociales.

PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

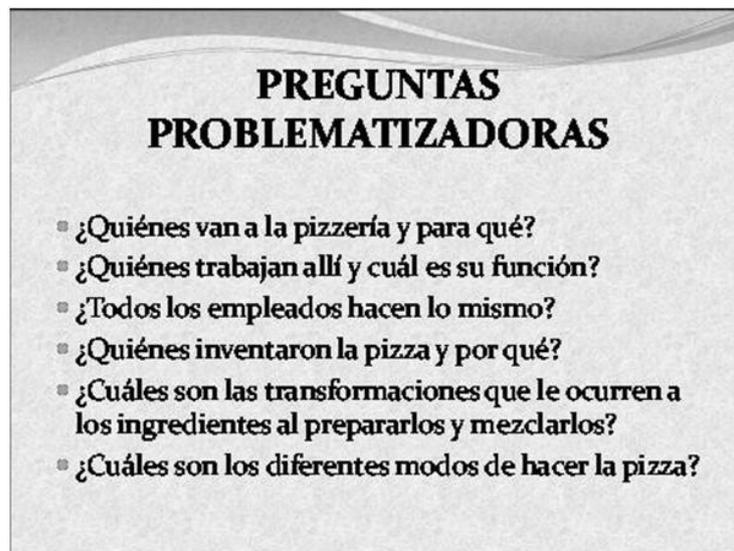
Son preguntas que están pensadas para indagar y cuestionar el recorte seleccionado. El planteo de las mismas deberá problematizar la temática a trabajar. Se intentará fundamentalmente que las preguntas no inviten a respuestas referidas a afirmaciones o negaciones.

Problematizar la temática, el contexto, ofrece la posibilidad de dar un nuevo sentido al planteo inicial. Preguntas que necesiten ser respondidas mediante descripciones, búsquedas, indagaciones, comparaciones, inferencias, establecimiento de hipótesis o suposiciones, o desde otros puntos de vista. La idea es relativizar las posiciones, evitando respuestas únicas. Se propiciará la búsqueda de nuevos sentidos, ir más allá de lo obvio, abrir la mirada, permitir establecer nuevas relaciones.

Se reconocen tres modos de interrogar el ambiente, lo cual supone tres tipos de preguntas que promueven tres tipos de respuestas diferentes⁵:

- Preguntas cerradas que se responden con sí/no; por ejemplo: ¿El puesto de diarios y revistas se encuentra instalado en la vereda?
- Preguntas que se responden describiendo. Las respuestas se alcanzan observando directamente la realidad que se busca conocer. Por ejemplo: ¿Qué se vende en el puesto de diarios y revistas?
- Preguntas que exigen una indagación para su respuesta. Estas son las preguntas problematizadoras. Por ejemplo: ¿Se puede poner un puesto de diarios en cualquier calle? ¿Cómo se hace para poner un puesto de diarios?

Veamos el ejemplo:



PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

- ¿Quiénes van a la pizzería y para qué?
- ¿Quiénes trabajan allí y cuál es su función?
- ¿Todos los empleados hacen lo mismo?
- ¿Quiénes inventaron la pizza y por qué?
- ¿Cuáles son las transformaciones que le ocurren a los ingredientes al prepararlos y mezclarlos?
- ¿Cuáles son los diferentes modos de hacer la pizza?

⁵ Esta categorización corresponde a un material elaborado por la Prof. Beatriz Goris, presentado en instancia de capacitación interna a docentes del profesorado Sara C de Eccleston (1993).

AFIRMACIONES SIMPLES

Las afirmaciones son un modo alternativo de expresar los contenidos que se van a enseñar.

Esta tarea exige al docente especificar determinados aspectos que se propone enseñar a los niños. Por ejemplo: generalmente se enuncia como contenido a enseñar: *Distintos roles y funciones*. Si bien es cierto que esto se podría abordar, resulta necesario especificar “qué” de los roles y funciones pretendemos que aprendan los chicos con el desarrollo de este recorte específico. Por ejemplo, una afirmación posible, siguiendo con el ejemplo planteado, sería.

Afirmaciones simples

En la pizzería trabajan varias personas que cumplen diferentes roles:

- **Encargado:** administra y distribuye las tareas.
- **Cajero:** cobra a los clientes y controla el dinero.
- **Personal de limpieza y mantenimiento:** conserva limpio y en buenas condiciones el local.
- **Maestro pizzero:** encargado de hacer pizzas y empanadas.
- **Repartidores:** llevan la comida a domicilio.
- **Proveedores:** abastecen el local con insumos.
- **Mozos:** atienden al público.

Estas afirmaciones simples buscan ser modos de enunciar los contenidos a enseñar especificándolos, evitando así enunciados generales al modo de “*distintos roles y funciones*”. Son enunciados sencillos que determinan el alcance de los contenidos centrales.

Las afirmaciones conformarían las respuestas tentativas a los interrogantes seleccionados que buscaron problematizar el ambiente (recorte) para convertirlo en objeto de conocimiento, en un contenido a ser enseñado.

SELECCIÓN DE PROPÓSITOS/ OBJETIVOS

Hablar de **propósitos** remite a un enunciado en términos del docente. Es decir, explicitar qué se propone el docente a partir de la propuesta didáctica. Se sugieren algunos términos para su redacción: abrir, propiciar, favorecer espacios lúdicos de aprendizaje entre otros.

Los **objetivos** imprimen direccionalidad a la acción educativa y se expresan en términos del niño. En relación con su formulación, aparecen diferentes modos al incluirse en la planificación

didáctica. Se diferencian objetivos **generales**, los que serán más abarcativos y se establecerán para períodos más prolongados en el tiempo y eventualmente para todo el año. Los objetivos **específicos** serán más acotados y se estipulan para períodos más breves. Se sugiere preferentemente, por razones de pertinencia, que cuando más acotado y específico sea el objetivo más clara y posible se verá la propuesta didáctica.

En la Unidad Didáctica, como en el resto de las estructuras, la forma de redactar el objetivo manifestará lo específico que se pretende que el niño logre, evitando presentaciones generales que den cuenta de una arbitrariedad fuera de contexto.

Cabe destacar que gran parte de los procesos de aprendizaje que alcanzan los niños requieren un tiempo para su construcción. Este proceso no es lineal, implica avances y retrocesos y demanda un conjunto de múltiples actividades que los niños realizarán acompañados de la intervención docente. Muchos objetivos planteados exigirán al docente un tiempo más prolongado para ser alcanzados. En las Unidades Didácticas, Proyectos o Secuencias Didácticas será necesario incluir objetivos que remitan al planteo específico de la misma, en relación con su operatividad y utilidad al ser implementados de un modo determinado.

CONTENIDOS

Los **contenidos** son el componente más destacado de la planificación, el que revaloriza el la importancia de organizar y comprender la realidad. Los Documentos curriculares señalan que son el sustrato básico del proceso de enseñanza y aprendizaje; siempre se enseña y se aprende “algo”.

Los contenidos deben permitir analizar lo real desde las múltiples miradas que ofrecen los campos de conocimiento y no deberán incluirse de manera forzada en la Unidad Didáctica.

En el Diseño Curricular, los aprendizajes involucran contenidos y remiten a los saberes fundamentales cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes; los mismos funcionan como referentes, orientadores y organizadores para el docente.

...”En este sentido, los aprendizajes - como componentes de la estructura curricular- permiten identificar los alcances esperados en la apropiación del contenido por parte del estudiante, definidos en el marco de la interacción de los sujetos pedagógicos (estudiante y docente) entre sí y con los saberes, en contexto.

Los contenidos involucrados en los aprendizajes esperados en cada campo deberán articularse para favorecer experiencias educativas, culturalmente situadas, que enriquezcan las trayectorias personales, escolares y sociales de los estudiantes. Al respecto cabe destacar que, si bien los aprendizajes y contenidos se presentan organizados en torno a ejes y subejos curriculares, su orden de presentación no implica una secuencia de desarrollo, ni su agrupamiento constituye una unidad didáctica. Será tarea del equipo docente diseñar la propuesta (unidades, proyectos y secuencias didácticas) según las estructuras organizativas que se estimen más adecuadas. Para facilitar la tarea, se han destacado (resaltado en negrita) los contenidos fundamentales.

Entonces ¿Cómo estrechar esta distancia entre el contenido escrito del Diseño y el contenido que se pretende enseñar en contexto?

Chevallard (1985) nos dice...”los conocimientos que se enseñan no son los mismos de la ciencia experta, por lo que la ciencia escolar es el resultado de los procesos de transposición didáctica.”

Esta afirmación, según el autor, señala que los científicos investigan y producen conocimiento científico, pero lo que enseñamos no es este conocimiento, sino una transposición desde éste a un formato denominado *contenido escolar*. Es decir, transformar el conocimiento científico en un saber para ser enseñado.

La tarea estará centrada en realizar las adaptaciones necesarias que amerite cada contenido para transformarlo en un saber a ser enseñado en situación.

➤ Criterios a tener en cuenta para seleccionar contenidos

Atender a la **significatividad psicológica, lógica y social**.

- La **significatividad psicológica** implica tener en cuenta lo que los chicos pueden comprender desde sus posibilidades evolutivas, es decir, las posibilidades reales de aprendizaje.
- Hablar de **significatividad lógica** remite a presentar los contenidos con un cierto orden, por ejemplo, de lo general a lo particular, o de lo particular a lo particular, o de lo particular a lo general, estableciendo relaciones de inclusión.
- Por último, atender a la **significatividad social** supone considerar la realidad social, cultural en la que se encuentra inserto el niño.

Atender a la significatividad, en los términos de Ausubel, implica promover en los niños el establecimiento de relaciones sustantivas, no arbitrarias, entre lo que sabe y lo nuevo que le hemos de enseñar. Atender a la significatividad psicológica, lógica y social son tres modos de colaborar con que los niños puedan establecer dichas relaciones.

Esto implica considerar los saberes previos como punto de partida para proponer la enseñanza de conocimientos nuevos.

Algunas recomendaciones a tener en cuenta respecto de definir “**qué enseñar**”

- Los contenidos deberán plantear aspectos a aprender por los niños a partir de reconocer sus saberes previos. Es decir, partir de lo que saben pero no quedarse en el punto de partida.
- Evitar contenidos de alto nivel de generalidad. Es de suma importancia especificar y contextualizar, para lo que se propone la elaboración de afirmaciones simples.
- Los contenidos se seleccionarán teniendo en cuenta la articulación, lo que implica que mantendrán carácter de:
 - Significatividad** (que lo que se pretenda enseñar tenga sentido, validez y responda a una necesidad y demanda del niño).
 - Continuidad** (refiere a una propuesta coherente que camina en la misma dirección y sentido).
 - Transferencia** (adquirir conocimientos en un contexto para luego ponerlos en funcionamiento en otros).

Según el Diseño Curricular de la Educación Inicial:

“Los objetivos y contenidos que el Documento Curricular presenta están expresados en términos amplios o generales, razón por la cual necesitan ser especificados u operacionalizados en función de cada Unidad Didáctica en particular, de cada sala e institución o contexto escolar”...

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Las actividades conforman el modo en que se abordarán los contenidos para alcanzar los diferentes objetivos planteados. Será de suma importancia que el docente explicita de manera escrita su propuesta con claridad y en forma sintética.

Las actividades deberán incluir las **estrategias** que el docente utilizará para concretarlas. Ellas portan la intencionalidad pedagógica y son indicadores de las concepciones que subyacen al quehacer cotidiano del docente. Sin llegar a extensos escritos, deberán incluirse en la planificación, junto a las actividades, y conformarán los modos de presentar la propuesta, el tipo de preguntas a realizar, las intervenciones que el docente se propone activar en el transcurso de la implementación, entre otros. Cabe la aclaración **que las estrategias se construyen en relación con cada actividad en particular, razón por la se evitarán listados de estrategias en un espacio apartado como tradicionalmente se han presentado.**

Las actividades se pueden organizar de diferentes maneras; lo importante es que den cuenta de una **secuencia** coherente que remita a un orden de continuidad y que adquiera sentido en relación con los otros componentes de la planificación.

Los distintos autores sugieren organizarlas en tres grandes momentos: inicio, desarrollo y cierre.

- **Inicio: Indagación de conocimientos previos.**
- **Desarrollo: Sistematización**
- **Cierre: Comunicación y cierre.**

- **Inicio: La indagación de conocimientos previos: Búsqueda de información**

Según el Diseño Curricular, las actividades de inicio serán propuestas que permitan indagar conocimientos previos del grupo y dejar planteado problemas e interrogantes que se irán aclarando y dilucidando en el desarrollo. Son interesantes en este momento de inicio las conversaciones o diálogos, elaboración de registros, dramatizaciones, entre otras posibilidades.

Las propuestas estarán destinadas a:

- ❖ Determinar intereses.
- ❖ Recuperar conocimientos previos.
- ❖ Nivelar conocimientos.
- ❖ Despertar el interés.
- ❖ Presentar el recorte.

- ❖ Abrir interrogantes.
- ❖ Organizar algunas propuestas o tareas con los niños.

A manera de ejemplo:

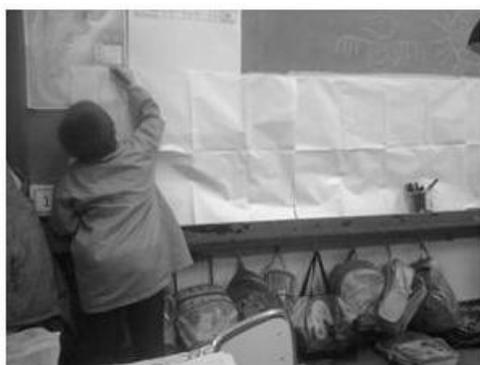
Indagación de conocimientos previos

- ***Jugamos a la pizzería (juego centralizador).***
- ***Visitamos la pizzería del papá de Juan.***
- ***Recolectamos recetas de pizza.***
- ***Buscamos información sobre la historia de la pizza.***

Todos los planteos de indagación y de elaboración propuestos han de representar verdaderos desafíos para los niños, como también variedad de experiencias.

➤ **Desarrollo: Sistematización de los datos**

Este momento de la secuencia plantea la posibilidad de que los niños puedan trabajar con la información recogida. Es sumamente importante ofrecer variedad de actividades para buscar información, para exploración, de observación; salidas didácticas o visitas de informantes, actividades con revistas, libros, videos. También será importante incluir propuestas que permitan sistematizar y organizar la información, registrarla para luego establecer relaciones y comparaciones.



Las actividades de sistematización de datos estarán dirigidas a:

- ❖ Organizar la información: se pueden utilizar diferentes propuestas; por ejemplo: la elaboración conjunta con la docente de cuadros de doble entrada, simples tablas de cotejo, afiches, entre otras.
- ❖ Profundizar en los aspectos que hayan despertado mayor interés

- ❖ Desarrollar el recorrido de los diferentes ejes de contenidos propuestos de forma diferenciada, pero respetando la lógica interna de cada uno de ellos.
- ❖ Desarrollar propuestas específicas de juego: juego- trabajo, trabajo- juego, juego dramático, talleres, juego centralizador.

A manera de ejemplo:

Actividades de sistematización

- **Observación de fotos de diferentes pizzerías y establecimiento de comparaciones.** Se propicia la observación sistemática a partir de algunos interrogantes que direccionen la mirada hacia la descripción de roles y funciones de las personas que trabajan en la pizzería.
- **Juego centralizador** (*jugamos a la pizzería del papá de Juan*). Se favorece un ambiente lúdico que propicie el juego y las distintas acciones a desarrollar durante su transcurso.

➤ Comunicación y cierre

El cierre es el momento para la elaboración de conclusiones sencillas y comunicación de lo realizado. Serán actividades propicias el relato de acciones, explicitación de conclusiones, dibujos organizados en paneles, informes gráficos, experiencias compartidas con las familias, con niños de otras salas, con otras personas de la institución. Son los niños los que explican y comunican aquello que aprendieron.

Por lo general, en una Unidad Didáctica el cierre invita a un nuevo comienzo. Es decir, continuar con nuevas experiencias, portando los saberes aprendidos. Será interesante también el dilucidar aquellos contenidos que ameritan un recorrido para su profundización, para mayor ejercitación, o despertaron mayor interés en el grupo. Los mismos se podrán abordar ya sea en una nueva unidad didáctica, en un proyecto o en una secuencia didáctica.

Sistematización y cierre

- **Armar una muestra para que las familias y el resto de los que asisten al jardín puedan conocer lo trabajado y aprendido por el grupo de niños.**
- **Jugar a la pizzería con los materiales confeccionados**



Evaluación

La importancia de la evaluación recae en la posibilidad de mejorar las prácticas educativas. Es decir, retroalimentar ambos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según el Diseño Curricular, la mirada pondrá énfasis en lo cualitativo considerando avances, retrocesos y interrupciones.

Se compone de tres momentos:

- ❖ Recoger información.
- ❖ Analizar, interpretar y dar juicio de valor.
- ❖ Tomar decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En Coll y Martín (1993) se afirma que *“la evaluación debe cumplir, pues, dos funciones; permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas y, debe permitir determinar el grado en que se han conseguido las intenciones.”*

En estos términos, la evaluación deberá ser insumo relevante para la nueva intervención docente, evitando un juicio cerrado de lo ya alcanzado. De esta manera, se intentará que el niño tenga la posibilidad de continuar aprendiendo a través de nuevas estrategias, intervenciones y propuestas que el docente pueda construir a partir de lo evaluado.

Por otro lado, es importante establecer criterios de evaluación que permitirán guiar la mirada y centrarse en ponderar aspectos relevantes según los contenidos y objetivos de la propuesta. A manera orientativa:

- ¿De qué manera fueron acertadas las decisiones y en qué medida?
- ¿Cuáles fueron los obstáculos para su logro, de qué manera fueron solucionados?
- ¿Cuáles fueron las fortalezas que propiciaron las posibilidades tanto de implementación de la docente como de aprendizaje por parte de los niños?

- ¿Las actividades propiciaron los aprendizajes, de qué manera? ¿Fue necesario establecer alguna modificación, de qué manera?
- La variedad de propuestas ¿fue suficiente para permitir el abordaje de los contenidos que se pretendían enseñar?
- ¿La secuenciación presentó complejización, desafío?
- ¿La selección de los contenidos fue adecuada y significativa para el grupo de niños? ¿Qué indicios dan cuenta de ello?
- ¿Se evidenció que los niños pudieron transferir sus saberes aprendidos en nuevas experiencias?
- ¿Las preguntas problematizadoras representaron un verdadero desafío para el grupo?
- ¿En qué medida los objetivos planteados fueron logrados por el grupo de niños?

Estos son algunos interrogantes que podrán, a manera de guía, contribuir para pensar en los posibles criterios. Cada docente seleccionará, en relación con su propuesta e intenciones, otros más específicos.

Cabe destacar que es necesario evitar caer en una evaluación descriptiva y poco consistente. La evaluación deberá asumir fuertemente el carácter de reflexiva, con la clara intención de evaluar lo que se enseña, por un lado, y lo que aprenden los niños, por otro.

Lo observado, registrado y dialogado deberá utilizarse como información que ofrezca la posibilidad de rever y repensar las prácticas de enseñanza, lo cual implica construir, a partir de ella, un saber pedagógico que, desde el análisis, transforme la evaluación en un instrumento valioso.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Planificar es un hacer, una acción, una práctica de enseñanza. Una construcción en permanente proceso. Un producto que sistematiza y fundamenta el quehacer docente desde y para la práctica. Un espacio de reflexión, de intervención, que invita a la mejora de la enseñanza. La planificación debe ir en búsqueda de sentido y ofrecer a la intervención docente su significatividad.

El docente asume en su tarea un compromiso como sujeto sociohistórico, e involucrado como tal, no queda ajeno. Tanto su ideología como su historia personal significan la práctica, al mismo tiempo que son significados por el contexto en el cual están inmersos.

Para finalizar, palabras de Edith Litwin (1996) respecto de las prácticas docentes que nos invitan a seguir pensando:

(Las prácticas docentes) constituyen, para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en el que se inscriben, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación sociohistórica.

Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo sus prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado...

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles Educativos*, Tercera Época, XXIV (97-98), 57-75.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La Pensée Sauvage.
- Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación de los aprendizajes en el currículo escolar: una perspectiva constructivista. En Coll, C. y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España; Graó.
- Frabboni, F. (1987). *La educación del niño de cero a 6 años*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca. Elementos para una gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Glickman, C. (1989). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Newton, Allin and Bacon Inc. En Ethier, G. *La gestión de l'excellence en Education*. Quebec: Presses de l'Université de Québec.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *Diseño Curricular de la Educación Inicial. 2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General y Niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires: Autor.
- Goris, B. (2006). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Harf, R. (1996). *Poniendo la planificación sobre el tapete*. Documento. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En Malajovich, A. (comp.) *Recorridos Didácticos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (2005). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Buenos Aires: Paidós.
- Novak, J. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. En *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), pp. 215-228.
- Pastorino, E. (1997). Nivel Inicial: La unidad didáctica en proceso. En *Revista profesional docente: caminos de ida y vuelta*.

- Pastorino. E., Harf. R., Sarlé. P., Spinelli. A., Violante. R. y Windler. R. (1995). *Programación y práctica III*. Documento Curricular. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos.
- Pires, C. y Ortega, G. (2009). *LA UNIDAD DIDÁCTICA, una herramienta cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.
- Pitluk, L. (2006). *La Planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades Didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sena, C. (2009). El guión conjetural. Una modalidad para planificar la enseñanza. En Marotta, E., Rebagliati, M. S. y Sena, C. (coords.) *¿Jardín maternal o educación maternal? ecos de una experiencia de formación docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Violante, R. (1998). *Planificar la unidad didáctica: un recorrido posible que describe la tarea del docente*. Departamento de práctica y Residencia del Normal N°1. Pte. R.S. Peña. Buenos Aires.

ANEXO

Algunas consideraciones acerca de las planificaciones elaboradas por los docentes participantes del Taller de Capacitación

A partir de la lectura, revisión y valoración de las diferentes planificaciones realizadas por los docentes, es importante destacar que si bien aparecen recurrencias en ciertas dificultades, los trabajos dan cuenta también de importantes aciertos. Se advierte en todos y cada uno de los maestros participantes un fuerte compromiso con la mejora de sus prácticas e intervenciones en relación con la planificación didáctica, y disposición para capacitarse, asumiendo la responsabilidad que el rol les compete.

Con el propósito de realizar aportes a esa anhelada mejora, y en relación con las observaciones y devoluciones realizadas a los docentes, se destacan los siguientes aspectos:

En relación con la selección de la estructura didáctica

Si bien en el Taller se abordaron las tres estructuras didácticas (unidad, proyecto y secuencia), se considera necesario continuar reforzando sus diferencias y los criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar la más adecuada según la propuesta. Al respecto, se observan dificultades más marcadas en relación con proyectos y, especialmente, con secuencias didácticas, lo cual indica la necesidad de profundizar las instancias de capacitación en torno a estas estructuras.

Otras dificultades recurrentes se manifiestan en:

- la identificación y planteo de problemáticas relacionadas con el contexto cercano,
- la selección de recortes significativos,
- la problematización de la situación de aprendizaje,
- la articulación de la propuesta con el diagnóstico realizado previamente.

En relación con los contenidos

Es necesario continuar trabajando en torno al planteo de los contenidos en términos de **qué** es lo que han de aprender los niños, partiendo desde el reconocimiento de lo que ya saben, pero sin quedarse en el punto de partida. Asimismo, se observa una marcada tendencia a expresar los contenidos con un **alto grado de generalidad, escasa contextualización y organizados fragmentariamente por campos de conocimiento, sin las necesarias articulaciones** indicadas por el Diseño Curricular:

“Debe resultar muy claro que el presente diseño no instala asignaturas que deban desarrollarse en forma separada. Por el contrario, la presentación de campos pretende facilitar al docente la identificación de enfoques de enseñanza, objetivos de aprendizaje y contenidos, como así también la posibilidad de contar con sugerencias que orienten la elaboración de estructuras didácticas más relevantes y pertinentes para que el grupo de niños de su Jardín adquiera y desarrolle las capacidades fundamentales tendientes al logro de los aprendizajes prioritarios. Cabe a las instituciones y los docentes la libertad y el desafío de “servirse” de las lógicas de las disciplinas y áreas que subyacen a los campos de formación para diseñar propuestas de enseñanza que atiendan de manera específica, y a la vez integrada, las necesidades y potencialidades de aprendizajes de los niños. En este sentido, los aprendizajes y contenidos propuestos en el

presente diseño no deben ser abordados de modo fragmentado, sino que se debe procurar la interrelación e integración, lo que podrá lograrse en el diseño y puesta en práctica de las diversas estructuras didácticas - unidades, proyectos, secuencias -, que contemplen las posibilidades del juego centralizador, el juego trabajo y el juego en sectores (dramático, de construcciones, de laboratorio, de biblioteca, de artes plásticas, entre otros).

Persiste también cierta **confusión entre actividades, contenidos y objetivos** (esto se evidencia, por ejemplo, en la enunciación de un contenido en términos de actividad o de objetivo). Por otra parte, es necesario continuar trabajando el contenido en diversos sentidos:

- en su **profundización** desde el enfoque explicitado para cada campo de conocimiento en el Diseño Curricular.
- en su **transposición didáctica**: esto es, transformar el saber definido en el Diseño Curricular en **saber a ser enseñado**.
- en sus **especificidades**, por cuanto se observa una tendencia a reunir, en una misma propuesta, contenidos de diversos campos de conocimiento de una manera forzada y sin sentido.

En relación con el diagnóstico

Si bien en las producciones de los docentes se revaloriza el sentido pedagógico del diagnóstico y se evidencia claridad, precisión y riqueza en la descripción del contexto geográfico en el cual está ubicado el Jardín de Infantes, todavía es necesario continuar trabajando en:

- La ampliación de la información acerca de los saberes previos de los niños en relación con el contenido que se pretende enseñar. Es importante trabajar el **qué observar y para qué**.
- La comprensión del sentido pedagógico de la tarea diagnóstica como punto de partida para nuevas propuestas, pero también como punto de llegada. Es decir, partir de los saberes previos para propiciar los nuevos saberes que luego operarán como facilitadores para alcanzar, ejercitar o profundizar otros (continuidad y complejización). Esto invita a un trabajo muy comprometido en la observación atenta del grupo de niños.
- Evitar algunos determinismos a la hora de describir características de los niños. Se trata de tener en cuenta el contexto en el cual está inserto el niño, partiendo de una *mirada del otro desde el otro* y considerando su proceso de aprendizaje. Es un niño que está en permanente proceso de aprendizaje. Esto da cuenta de un movimiento constante en las estructuras cognitivas del sujeto niño.

En relación con la palabra clave

En referencia a este componente, si bien se observan avances importantes, es necesario continuar haciendo hincapié en su importancia como eje organizador de la propuesta, puesto que la palabra clave da a conocer el eje central del planteo, orientando a que la mirada se centre en ciertos aspectos nodales y no en otros, con la clara intencionalidad de direccionar la tarea a tal fin. Cabe destacar que, en general, los docentes del Nivel no están habituados a considerar este componente y la práctica de acotar, centrar, direccionar no es frecuente en la planificación, quizá porque ésta, históricamente, ha debido informar todos los aspectos a considerar.

En relación con la red conceptual

En la mayoría de los trabajos revisados, la red conceptual ha tenido fuerte presencia. Se evidencia un avance importante en su diagramación como también en su contenido, lo cual es significativo, ya que se la suele confundir con una red de contenidos. Se considera importante

continuar trabajando sobre este aspecto ya que está íntimamente relacionado con la idea de “multidimensional” la mirada de los recortes seleccionados. Al respecto, se presentan dificultades en dos sentidos: a) para ampliar la mirada teniendo en cuenta las dimensiones, diferenciando unas de otras con claridad, b) para expresar la realidad a través de la red como un todo complejo en el que interactúan y se entrelazan los distintos aspectos que la conforman.

En relación con la **experiencia directa**

Aparece una fuerte tendencia a incorporar la *Experiencia directa* en la planificación de las unidades didácticas, seguramente como resabio de paradigmas superados. Es necesario trabajar en una planificación separada pero complementaria a la propuesta.

En relación con **propósitos y objetivos**

Se reitera con mucha frecuencia la dificultad para diferenciar objetivos y propósitos. Si bien aparecen los objetivos con más énfasis en las planificaciones, los mismos se formulan con alto grado de generalidad y con escasa coherencia en relación con los contenidos y el resto de los componentes. Es necesario trabajar fuertemente este aspecto ya sea en su formulación como en su contextualización y especificidad.

En relación con las **actividades**

Se evidenciaron en las planificaciones pocas **propuestas lúdicas**, entre ellas: juego dramático, trabajo juego. Es de suma importancia trabajar este aspecto, así como la **secuenciación de actividades**, ya que una de las dificultades más recurrente es la posibilidad de dar continuidad, sentido y complejización a las mismas. Por otro lado, si bien las actividades responden -según lo considerado en el Taller presencial- a una organización global de inicio desarrollo y cierre, las actividades aparecen aisladas, discontinuas, y no dan cuenta de un orden y direccionalidad de la tarea. Esto es recurrente en la presentación de las tres estructuras.

Por otro lado, las actividades aparecen, en su gran mayoría, muy estructuradas y con determinación de pasos a seguir, esperando que el niño responda a lo esperado; casi no plantean desafíos, ni tampoco un problema, lo que implica que no invitan a la búsqueda de soluciones posibles. Esto no da posibilidad al niño de involucrarse de manera protagónica como parte del proceso de construcción del aprendizaje, sino que queda posicionado como ejecutor de actividades y teniendo que responder a lo esperable.

También es recurrente la tendencia a incorporar **estrategias didácticas** por fuera de la actividad, es decir de manera generalizada y en una columna separada. Es necesario reforzar y trabajar acerca de la importancia de incorporarlas en la formulación de las actividades.

En relación con **otros componentes de la planificación**

- Las **afirmaciones simples** constituyeron uno de los componentes que apareció de manera muy sintética y con empobrecida presencia. Esto da cuenta de la necesidad de revalorizar conocimientos teóricos, por parte del docente, acerca de los contenidos que se pretende que los niños aprendan. Es necesario hacer fuerte hincapié en que el docente debe profundizar, conocer, investigar y ampliar los contenidos que selecciona a la hora de trabajar en la transposición didáctica.

- Las **preguntas problematizadoras** plantean, en general, la búsqueda de respuestas sólo descriptivas, por lo que no aparece el planteo problemático de la situación de aprendizaje.
- En lo que refiere a las **evaluaciones**, es relevante poner énfasis en considerarla como insumo para las futuras intervenciones docentes, ya que, por lo general, aparece una fuerte tendencia a limitarla a la descripción de lo que se ha realizado. En algunas propuestas en las que se incluyen los criterios evaluativos, éstos remiten prioritariamente a la valoración de los aprendizajes de los niños y no se rescatan los avances o retrocesos, aciertos o desaciertos de la intervención docente, aspecto fundamental para una mejora de la práctica que pondera la reflexión y análisis como punto de partida.
- En relación con la comunicabilidad de la planificación, todavía es frecuente la falta de datos que hacen a su **contextualización**.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE ESTADO DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Equipo de trabajo

AUTORA⁶

Silvia Cialdella

Colaboración

Gabriela César

La autora agradece a Andrea Machicote por su comprometida colaboración.

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Dr. José Manuel De la Sota

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa

Lic. Enzo Regali