

Diseño Curricular del Nivel Inicial

Sala de 3 años

Resumen ejecutivo

La educación inicial tiene como finalidad promover el aprendizaje y desarrollo de los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Sus objetivos incluyen potenciar su capacidad creativa y el conocimiento en las experiencias de aprendizaje, así como fomentar el juego como contenido de alto valor cultural para su desarrollo integral. Además, busca impulsar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música y la literatura.

Asimismo, tiene como objetivo favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física. Es clave la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

Para alcanzar esas finalidades y objetivos, la Ciudad de Buenos Aires, a través del Plan Buenos Aires Aprende, tiene como objetivo general “garantizar que todos los niños, jóvenes y adultos logren los aprendizajes necesarios para desarrollar su máximo potencial velando por su bienestar socioemocional y creando experiencias significativas para su vida”.

Para alcanzar a todo el jardín de infantes, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires presenta un nuevo diseño curricular para sala de 3 años. Esta norma curricular busca ser una herramienta fundamental para la planificación y mejora de la enseñanza y del aprendizaje en todos los jardines de la Ciudad. Este nuevo documento pone énfasis en los aprendizajes fundacionales, definidos como aquellos saberes troncales que permiten avanzar hacia aprendizajes más complejos, y ubica al nivel inicial como la primera etapa del sistema educativo formal, clave para el desarrollo integral de la infancia; y a la sala de 3 años, específicamente, como el cambio de ciclo dentro del nivel inicial (como transición del jardín maternal al jardín de infantes) fundamental para dar continuidad a la trayectoria escolar de los niños.

Asimismo, en su estructura incorpora ejes de experiencias y ejes transversales. Incluye Lengua, Matemática, Educación Física, Lenguajes Expresivos e Indagación del Ambiente como ejes de experiencias; y Juego, Educación Digital y Experiencias para el Desarrollo Personal y Social como ejes transversales. Además, la perspectiva del bienestar socioemocional se incorpora en todos los ejes del nuevo diseño curricular.

El diseño es el resultado de un proceso participativo amplio. Fue elaborado en conjunto con especialistas de diversas áreas y la comunidad educativa. Participaron asesores, supervisores y equipos de conducción de gestión tanto estatal como privada, de escuelas normales, la gerencia de inclusión educativa y de la dirección de educación especial. El proceso participativo tuvo por finalidad que este documento sea una herramienta eficaz, útil para organizar la enseñanza y, simultáneamente, una respuesta a las necesidades de aprendizaje que los jardines tienen hoy. El diseño se basa en una pluralidad de fundamentos teóricos que orientan la práctica educativa, incorporando distintas perspectivas pedagógicas e innovaciones didácticas y tecnológicas que responden a los desafíos educativos actuales.

Por otra parte, y también enmarcado en la visión del Plan Estratégico Buenos Aires Aprende, este nuevo diseño curricular incorpora el bienestar socioemocional como un componente central del proceso educativo. Reconociendo la importancia del desarrollo integral de los niños, se enfoca en promover habilidades socioemocionales que les permitan manifestar y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y enfrentar los desafíos cotidianos para desarrollar los primeros pasos hacia la alfabetización y autorregulación emocional.

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

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

En relación con la organización del documento, busca ser una herramienta efectiva para los equipos docentes. Por eso, se presenta de modo ordenado, práctico y conciso, lo que facilita su lectura y comprensión, así como su implementación y uso en la planificación diaria de la enseñanza en la sala de 3 años.

Este diseño curricular se implementará en las instituciones educativas de nivel inicial de ambas gestiones. En la Ciudad de Buenos Aires, el nivel inicial es una unidad pedagógica que atiende y educa a bebés y niños desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Puede adoptar diversos formatos institucionales, y su gestión se organiza a través de las siguientes direcciones: en el área estatal, el Ministerio de Educación es responsable de los Jardines de Infantes Nucleados (JIN), Jardines de Infantes Integrales (JII) y Jardines de Infantes Comunes (JIC), así como de los jardines maternales y las escuelas infantiles. Estas modalidades de oferta educativa presentan una variedad de organizaciones horarias que incluyen la jornada simple (turno mañana o turno tarde), la jornada simple con extensión horaria y comedor, la jornada completa y la jornada extendida. Además, en la gestión estatal se coordina pedagógica y administrativamente a los jardines maternales y de infantes de las escuelas normales superiores, del IES J. B. Justo y del ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston-Jardín de Infancia Mitre. Asimismo, en el ámbito estatal gestiona espacios de atención temprana destinados a promover el desarrollo de los niños, y cuenta con equipos interdisciplinarios (Escalafón C). Además, estas acciones se implementan en las salas del nivel en los Centros Educativos para Niños con Tiempos y Espacios Singulares (CENTES), interviniendo tanto directa como indirectamente en las instituciones a través del proyecto distrital (Escalafones B y C). El Escalafón A, por su parte, garantiza la escolaridad en el nivel para niños hospitalizados y/o privados de la posibilidad de acceder a las instituciones debido a problemas de salud.

El Programa de Primera Infancia ofrece, en la gestión estatal, espacios abiertos a la comunidad para niños desde los 45 días hasta los 3 años. La organización horaria se distribuye en los tres turnos (mañana, tarde y noche) y varía según la institución. Los Centros de Primera Infancia (CPI) 2, pertenecientes al Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, reciben a niños de entre 45 días

y 3 años en situación de vulnerabilidad, con el fin de favorecer su desarrollo integral y la promoción y protección de sus derechos. Estas instituciones cuentan con la supervisión pedagógica del Ministerio de Educación.

Finalmente, en las instituciones educativas de gestión privada se realiza una supervisión pedagógica y administrativa desde el Ministerio. Están destinadas a brindar servicios educativos a niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad. Aquellas que ofrecen servicios educativos en el nivel inicial en la Ciudad de Buenos Aires pueden estar incorporadas a la enseñanza oficial (Decreto N.º 371/1964) o pertenecer al Registro de Instituciones Educativas Asistenciales (RIEA) registradas bajo la Ley N.º 621 (Decreto Reglamentario N.º 1089/2002).

El nuevo diseño curricular de 3 años se organiza con los siguientes componentes:

Marco general. Es la sección introductoria de un diseño curricular aprobada bajo la resolución que establece los principios fundamentales, la visión, y los lineamientos generales que guiarán todo el proceso educativo. Proporciona el contexto y las bases teóricas y filosóficas que sustentan el currículo de todo el nivel inicial. Define su propósito, su alcance y los valores que busca promover en el sistema educativo. El Marco General del Nivel Inicial fue aprobado mediante RESOL-2024-2788-GCABA-MEDGC.

Finalidades. Son las metas a largo plazo de la educación inicial, las aspiraciones generales que responden a la pregunta ¿para qué educamos?

Propósitos. Son los compromisos que la institución educativa asume; especifican las intenciones pedagógicas con el fin de orientar las prácticas docentes y el aprendizaje de los niños.

Objetivos de aprendizaje. Describen de manera clara y específica lo que se espera que los niños sean capaces de desarrollar durante el paso por el nivel inicial.

Apartados sobre los ejes y el desarrollo de capacidades. En esta sección, se despliega la fundamentación del eje y la relación de la enseñanza de los contenidos con el fortalecimiento de las capacidades comunes a todos los niveles educativos. Para los ejes de Lengua y Matemática, además se incluyen indicadores de logro que permitirán realizar una evaluación de proceso y resultados de estos ejes fundacionales.

Orientaciones para la enseñanza. Son pautas metodológicas que orientan a los docentes sobre cómo abordar la enseñanza de los contenidos y cómo evaluar los aprendizajes. Ofrecen estrategias pedagógicas, herramientas de evaluación e indicadores y criterios para valorar el progreso en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos.

Marco normativo

La protección integral de los derechos de los niños y adolescentes cuenta, en nuestro país, con un sólido respaldo normativo. El Pacto de San José de Costa Rica, con jerarquía constitucional, establece, en su artículo 19, que “todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere por parte de su familia, de la sociedad y del Estado”. Asimismo, la Argentina adhirió a la Convención sobre los Derechos del Niño (aprobada el 20 de noviembre de 1989 e incorporada en el artículo 75 inciso 22 de la Constitución nacional), que en su artículo 3 señala que “los Estados Parte se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar [...] tomando todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas”, y en su artículo 28 reconoce su derecho a la educación.

Por su parte, la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconoce a los niños como sujetos activos de derechos, garantiza su protección integral y establece, en su artículo 23, un sistema educativo inspirado en la libertad, la ética y la solidaridad, orientado al desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática. En esta línea, la Legislatura porteña sancionó la Ley N.º 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que en su artículo 4 afirma que “todos los niños, niñas y adolescentes gozan de los derechos fundamentales inherentes a su condición de personas” y que la Ciudad garantiza oportunidades para su pleno desarrollo físico, psíquico, moral, espiritual y social.

La Ley de Educación Nacional reconoce al nivel inicial como el primer nivel del sistema educativo, establece la obligatoriedad desde los cuatro años y define, entre sus propósitos, promover el aprendizaje y desarrollo de los niños como sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso formativo integral. Su artículo 19 compromete al Estado nacional, a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a universalizar los servicios educativos para los niños de tres años.

Dentro de este marco, la normativa subraya especialmente el derecho de los niños al juego y a la recreación. La Convención sobre los Derechos del Niño establece, en su artículo 30, el derecho al descanso, al juego, al esparcimiento y a la participación cultural. De manera concordante, la Ley N.º 114 reconoce, en su artículo 30, el derecho a la recreación, al juego, al deporte y al descanso. La Ley de Educación Nacional también asigna al juego un “alto valor cultural” para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social, y lo constituye como uno de los objetivos del nivel inicial. Del mismo modo, el Decreto N.º 1436/05 instituye en la Ciudad el 27 de septiembre como el Día del Derecho a Jugar, y destaca el valor del juego por sí mismo, como expresión, creación, vínculo y transformación. En conjunto, estas normativas garantizan su presencia en las salas, ya que se lo reconoce como una práctica sociocultural que se enseña y se aprende.

Por otro lado, cabe señalar que a partir de la promulgación de la Ley N.º 6774 se establece en la Ciudad un marco integral para promover el bienestar escolar en todas las instituciones educativas (tanto de gestión estatal como privada) dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad. El bienestar escolar es definido como un proceso continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo socioemocional y afectivo de los estudiantes, indisociable del desarrollo cognitivo, con el objeto de fomentar el desarrollo y bienestar personal.

Asimismo, la Resolución CFE N.º 343/18 aprueba los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Educación Digital en los niveles obligatorios, e incorpora formalmente la educación digital, la programación y la robótica. En sala de 3, su inclusión se vincula con el entorno cultural

que habitan los niños y apunta a enriquecer experiencias de juego, exploración y expresión mediadas por el cuerpo, la voz, los vínculos y la presencia activa del adulto sin reemplazar la interacción con el otro ni los materiales concretos. A su vez, se consideran las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre los riesgos del uso excesivo de pantallas en la primera infancia. La escuela, junto con las familias, puede acompañar la reflexión y regulación del uso de tecnologías digitales.

En función de lo expuesto, y tomando como base el Marco General del Nivel Inicial (RESOL-2024-2788-GCABA-MEDGC), se establecen como ejes transversales para la enseñanza en la sala de tres años Juego, Experiencias para el Desarrollo Personal y Social, y Educación Digital (ED).

Índice

Comienzos y transiciones en el nivel inicial: del jardín maternal al jardín de infantes

EJES DE EXPERIENCIAS

Lengua

Lengua y el desarrollo de las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos e indicadores de logro
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

Matemática

Matemática y el desarrollo de las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos e indicadores de logro
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

Indagación del Ambiente

Indagación del Ambiente y el desarrollo de las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

Educación Física

Educación Física y el desarrollo de las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

Lenguajes Expresivos

Lenguajes Expresivos

Artes Visuales

Artes Visuales y el desarrollo de las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

Expresión Corporal

Expresión Corporal y el desarrollo de las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

Literatura

Literatura y el desarrollo de las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

Música

Música y el desarrollo de las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

EJES TRANSVERSALES

Juego

Juego y el desarrollo de las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

Experiencias para el desarrollo personal y social

El desarrollo personal y social y las capacidades
Propósitos
Capacidades y objetivos de aprendizaje
Contenidos
Orientaciones para la enseñanza
Bibliografía

Educación Digital

Educación Digital y el desarrollo de las capacidades
Propósitos

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Contenidos

Orientaciones para la enseñanza

Bibliografía

Comienzos y transiciones en el nivel inicial: del jardín maternal al jardín de infantes

El presente documento tiene como propósito acompañar los aprendizajes de los niños de sala de 3 años y organizar la tarea docente en el cambio de ciclo en el nivel inicial, entendiendo las finalidades del nivel propuestas en el marco general como principios vectores en la enseñanza. El inicio del jardín de infantes, ya sea mediante la continuidad desde el jardín maternal o a través del ingreso en sala de 3 años, constituye una etapa fundante del trayecto educativo que requiere una articulación pedagógica cuidada, coherente y sostenida en el tiempo. Es importante reconocer las distintas trayectorias educativas y contemplar los diferentes puntos de partida. En este período se evidencian avances significativos en el desarrollo cognitivo, comunicativo, motor, emocional, psicológico, afectivo, ético y social de los niños, que está marcado por una gran diversidad en los ritmos de crecimiento.

Por otra parte, la variabilidad en los tiempos de maduración exige que el entorno educativo se adapte con flexibilidad. Esto permite que cada niño se sienta acompañado en su proceso individual, a la vez que se incluye en una grupalidad. Implica, además, diseñar propuestas situadas que reconozcan sus características y necesidades singulares.

Las capacidades transversales se desarrollan desde edades tempranas, por lo que, en esta etapa de transición del primero al segundo ciclo del nivel inicial, resulta fundamental un abordaje sostenido de los contenidos de enseñanza que las promuevan.

Desde una perspectiva integral del desarrollo infantil, se torna imprescindible contemplar la continuidad en propuestas didácticas que favorezcan el desarrollo de la identidad y de la autonomía, así como la ampliación progresiva de los vínculos interpersonales. En este sentido, la planificación didáctica requiere atender a variables que inciden directamente en la calidad de las experiencias educativas: el tiempo, el espacio y los agrupamientos.

La organización del tiempo debe contemplar la continuidad de las rutinas de cuidado cotidiano, así como la progresiva complejización de las propuestas de aprendizaje y juego, respetando los ritmos individuales y ofreciendo un marco de previsibilidad. Los espacios, por su parte, deben ser seguros, flexibles y estéticamente cuidados, para favorecer la libre circulación, el encuentro con otros, y la exploración tanto autónoma como mediada por el docente, en vínculo con diversos materiales y objetos. La configuración de los agrupamientos debe facilitar experiencias individuales y grupales, para generar oportunidades de imitación, cooperación y reconocimiento mutuo.

Las propuestas pedagógicas, por su parte, cuentan con la posibilidad única de detenerse a pensar en los modos más propicios para la adquisición de los contenidos y el logro de los propósitos. Este momento de trabajo docente, mediante la planificación didáctica y sus diversas intervenciones, habilita el desarrollo integral de los niños a través de actividades que atienden y complejizan sus saberes. La planificación como espacio de creación único atiende a los criterios de organización de la enseñanza referidos en el marco general: variedad de propuestas, flexibilidad, equilibrio y priorización.

El rol del educador no se limita solamente a proponer actividades o transmitir conocimientos, sino que se transforma en una figura de referencia afectiva y modelo capaz de brindar seguridad, sostén y posibilidad de exploración. Cada gesto del adulto –su tono de voz, su presencia corporal, su manera de mirar– es una herramienta pedagógica en sí misma. Este tipo de vínculo consciente no solo favorece el bienestar

emocional, sino que es la base para que se desplieguen procesos cognitivos fundamentales como el lenguaje, la atención, la memoria y el juego.

En este sentido, también se destaca la importancia del trabajo con las familias, primeros responsables de la educación de los niños, quienes son fundamentales para asegurar la calidad de los aprendizajes y construir lazos de confianza mutua al reconocer los saberes de cada uno y acompañar las inquietudes que puedan surgir. De acuerdo con las características y necesidades del grupo, los docentes, junto al equipo de orientación escolar, pueden proponer talleres que permitan reflexionar sobre el control de esfínteres, las prácticas de crianza, el cuidado del niño, las rutinas, los límites y los vínculos, entre otros temas. Estos talleres permiten socializar desafíos y compartir estrategias para andamiar y acompañar el desarrollo integral de los niños, ya que posibilitan el fortalecimiento del vínculo entre el jardín y la familia.

En la sala de 3 años, el control de esfínteres, entendido como un proceso madurativo que ocurre en esta etapa de la vida, requiere de adultos que comuniquen al niño, de forma simple y concreta, el acompañamiento que irán realizando, en un marco de previsibilidad y confianza. Gradualmente, se fomenta que el niño asuma un rol activo en las rutinas de higiene, alimentación y sueño; por ejemplo, que pueda alcanzar los elementos para su higiene a la docente, cambiarse parado en vez de acostado, limpiar sus partes íntimas autónomamente, aunque luego también lo haga el adulto, colaborar en vestirse y alimentarse de manera independiente. Dado que los niños estarán en momentos diferentes de dicho proceso, se promueve el abordaje desde distintos ejes en las situaciones cotidianas a través de juegos, cuentos o canciones que promuevan la inclusión, la igualdad de oportunidades, el respeto por las diferencias, la diversidad cultural y el reconocimiento de sus derechos.

Tal como se explicita en el marco general, el juego se concibe como eje constitutivo y fundamental a lo largo de toda la educación inicial. Se posiciona como la actividad primordial de la infancia y de la propuesta pedagógica. Su inclusión en el diseño curricular constituye una vía privilegiada para el aprendizaje y el desarrollo.

Junto al juego, cobran relevancia en la trayectoria educativa las propuestas vinculadas a los ejes de experiencias y a otros ejes transversales. Estos constituyen una continuidad y profundización de aquellos definidos para el jardín maternal, y dan cuenta de la progresión en el trayecto formativo.

Los ejes de experiencia que estructuran la propuesta curricular para la sala de 3 años son los siguientes: Lengua y Matemática (con sus correspondientes indicadores de logro), Indagación del Ambiente (contemplando el abordaje de educación ambiental), Educación Física, Lenguajes Expresivos (Artes Visuales, Expresión Corporal, Literatura y Música). Por su parte, Juego, Experiencias para el desarrollo personal y social y Educación Digital conforman los ejes transversales.

Lengua y el desarrollo de las capacidades

El lenguaje es un conocimiento propio del ser humano que permite desarrollar, enriquecer, organizar el pensamiento y vincularse socialmente. La lengua materna se desarrolla a gran velocidad desde el nacimiento y hacia los tres años. A partir de la información del entorno lingüístico, se va consolidando el conocimiento de los niños sobre las diferentes reglas de los sistemas de su lengua: fonológico, morfológico, léxico-semántico, sintáctico y pragmático. A medida que se avanza en el desarrollo de estos sistemas, se potencian las posibilidades de comprender y producir el lenguaje, lo que incide en el desarrollo discursivo y comunicativo, y tracciona, a su vez, la cognición.

El desarrollo del lenguaje y el de la cognición resultan inseparables y esenciales para todo aprendizaje. Por esta razón, es fundamental acompañar y potenciar estos procesos, interactuando con los niños y generando situaciones en las que usen el lenguaje para nombrar y categorizar objetos y eventos, comprendan y produzcan enunciados gramaticales, e incorporen normas y valores.

Una de las experiencias que articula el desarrollo del lenguaje y la cognición es el juego. Por medio de los diferentes tipos de juego, los niños exploran y despliegan sus habilidades y conocimientos lingüísticos, y comienzan a comprender y nombrar el mundo que los rodea tempranamente, en los entornos familiares. Con el ingreso al jardín, se expanden y potencian los contextos de interacción y el desarrollo del lenguaje tiene un impacto directo en su trayectoria escolar, porque posibilita la comprensión y la expresión de ideas, la adquisición de nuevas palabras y conceptos sobre el mundo, así como también el aprendizaje de las convenciones que caracterizan a las interacciones con pares y adultos.

En la sala de 3 años, el abordaje de la lengua permite trabajar la comprensión y producción de los diferentes niveles del lenguaje: la percepción de los sonidos de la lengua y la producción de esos sonidos en el habla, la adquisición de palabras y significados, la capacidad de relacionar las palabras tanto por su forma (por ejemplo, en el caso de las familias morfológicas como *pan/panera/panadero/panadería*), como por su significado (por ejemplo, cuando asignan una palabra a un campo semántico: *un pantalón es una prenda de vestir / mesa y silla son muebles*); la comprensión y combinación de palabras en frases y oraciones gramaticales; el desarrollo discursivo (conversar, narrar, explicar), que pone en juego también el conocimiento de diferentes recursos y convenciones del lenguaje en uso.

Cuando se trabajan los procesos de comprensión y producción de la lengua en la oralidad, se comienzan a abordar también algunas habilidades precursoras de la alfabetización, como la conciencia fonológica y el conocimiento de vocabulario, sobre las que se apoyan los conocimientos del sistema de escritura que se enseñan en las salas de 4 y 5 años. La conciencia fonológica es la habilidad que permite reconocer y manipular los sonidos que componen las palabras de la lengua oral. Promoverla de manera sistemática y lúdica en sala de 3 años a partir del reconocimiento de rimas, por ejemplo, sentará las bases para consolidarla cuando se logre identificar cada uno de los sonidos que se articulan en una palabra (conciencia fonémica), entre las salas de 4 y 5 años. Es una habilidad precursora ya que, al poder identificar los sonidos, los niños podrán avanzar con facilidad, hacia el final del ciclo, en el establecimiento de las correspondencias entre sonidos y letras.

En la sala de 3 años se ofrecen situaciones de visita a la biblioteca o lectura de cuentos que acercan a los niños al conocimiento de algunas convenciones del lenguaje escrito: cómo son los libros, sus tapas y contratapas, que donde hay algo escrito “dice algo”, que sus nombres propios también tienen una representación escrita, que existen

diferentes tipos de textos. La lectura que hace el docente de textos de diferentes géneros ofrece oportunidades para aumentar la experiencia con lo escrito y el conocimiento literario de los niños.

Si bien todos estos procesos ocurren tempranamente, las experiencias con el lenguaje oral y el lenguaje escrito antes de ingresar al nivel inicial son muy heterogéneas según los contextos. Por eso, el nivel asume el propósito de potenciar el proceso de desarrollo del lenguaje oral, que engloba habilidades y conocimientos fundacionales para toda la trayectoria escolar en general y para la alfabetización, en particular.

El abordaje de Lengua asume un enfoque de trabajo sistemático e integral. El aspecto sistemático se refiere a que se debe plantear un trabajo estructurado, con una frecuencia sostenida en la enseñanza de los múltiples contenidos, que responden a cada objetivo de aprendizaje. Es fundamental plantear propuestas y actividades que respondan a diferentes niveles de dificultad, que permitan andamiar y promover el desarrollo del lenguaje de todos los niños. El aspecto integral se refiere al abordaje de la lengua en sus diferentes dimensiones: como un conjunto de procesos cognitivos específicos para la comprensión y producción lingüística; como un sistema de reglas y convenciones; y como herramienta de comunicación.

La enseñanza del eje de Lengua contempla el desarrollo de las distintas capacidades. La capacidad de *comunicación* se aborda en la medida en que los niños se expresan de manera cada vez más clara y comprensible y abarcando cada vez más funciones comunicativas, tales como dar información, relatar historias simples que ya conocen, hacer pedidos utilizando fórmulas (*¿Me das...? ¿Puedo...?*), e incluso hablar acerca de eventos pasados y futuros.

Otras capacidades como el *pensamiento reflexivo y crítico* se ven incluidas en el desarrollo de actividades que involucran juegos que permiten reflexionar sobre aspectos del lenguaje, como las familias de palabras morfológicas o la clasificación de palabras de acuerdo con similitudes o diferencias de significado. También se aborda esta capacidad en los diferentes intercambios que se desprenden de la lectura dialógica y de juegos reglados o dramáticos, que, a su vez, también ponen en juego la capacidad de *resolución de problemas* en el seguimiento de las reglas de un juego o al momento de responder preguntas de comprensión. Esta capacidad también se pone en funcionamiento con los juegos de conciencia fonológica, en los que se deben encontrar ciertos patrones en la forma sonora de las palabras, como las rimas.

A medida que avanzan en el proceso de aprendizaje con acompañamiento del docente, van adquiriendo mayor *autonomía* para participar de intercambios orales, para comprender y producir una variedad de tipos discursivos (relatos breves o narraciones, instrucciones, diálogos) o preguntar sobre el significado del vocabulario que no conocen, por ejemplo. La incorporación de nuevas herramientas que favorecen la interacción con sus pares y sus docentes (vocabulario más preciso, oraciones completas, fórmulas de cortesía, respeto de los turnos de habla) permitirá que los niños adquieran mayor *compromiso y colaboración* cuando participen de estas situaciones.

Los contenidos e indicadores de logro del eje de Lengua se agrupan en tres bloques: **Comprensión, Producción y Precursores y sistema de escritura**.

Tanto el bloque de **Comprensión** como el de **Producción** se centran en objetivos que apuntan al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, y permiten hacer foco en las particularidades de ambos procesos por separado y, a la vez, de manera articulada.

En el marco de múltiples intercambios orales se plantea un abordaje sistemático y explícito del vocabulario y de las estructuras del lenguaje, por medio de situaciones como las que ofrecen los juegos dramáticos, la lectura de cuentos que hace el docente, y también el desarrollo de tareas cotidianas dentro de la sala.

Las diferentes propuestas y el andamiaje docente permiten ampliar y profundizar el conocimiento del vocabulario y fortalecer la competencia gramatical, lo que también aportará a la adquisición y el dominio de las convenciones propias del lenguaje en uso y de las particularidades de los diferentes tipos de discurso. Se espera que los niños usen el lenguaje con una variedad de propósitos comunicativos, como hacer pedidos, dirigir la atención del otro, dialogar, solicitar o proporcionar información, narrar, expresar acuerdo o desacuerdo, o manifestar emociones y pensamientos, como parte del juego o de otras interacciones habituales dentro de la sala.

El abordaje de la oralidad en ocasiones está enfocado en la comprensión, por medio de propuestas que incluyen, por ejemplo, responder preguntas de comprensión, seguir el hilo de un relato o secuencia narrativa, establecer relaciones lógicas entre eventos, imaginar personajes, escenarios o situaciones a partir de descripciones o comprender una serie de instrucciones.

En situaciones de lectura dialógica, si bien se pone en práctica la producción de los niños, las intervenciones que hace el docente tienen por objetivo andamiar la comprensión de la narración al recuperar la información sobre los personajes y la secuencia de eventos, explicitar inferencias y abordar el conocimiento de vocabulario nuevo. Incluir apoyos visuales (gestos o imágenes) en estas situaciones permite agregar información que puede favorecer la comprensión y la evocación.

El trabajo específico con la producción puede enfocarse en la puesta en práctica de diferentes habilidades lingüísticas y discursivas como hacer descripciones, narrar algún evento o historia conocida, dar información o instrucciones breves para realizar una tarea. En estas situaciones, se despliegan intervenciones docentes como la reestructuración y expansión de las oraciones (por ejemplo, frente a “*Estaba con la pelota y se lastimó*”, el docente puede ayudar a reorganizar y ampliar la información: “*Claro, cuando corría detrás de la pelota en el patio, se cayó al piso y se raspó la rodilla*”) que producen los niños, y el uso de vocabulario preciso. Son también oportunidades para ampliar el conocimiento de vocabulario nuevo o profundizar el de las palabras que ya conocen.

A medida que los niños comienzan a reconocer e incorporar los diferentes patrones morfosintácticos de las palabras de la lengua, pueden combinar palabras en oraciones para transmitir significados más precisos y complejos, y también expresar matices gramaticales. Es en esta puesta en práctica que los niños suelen sobregeneralizar, la aplicación de algunas reglas gramaticales que empiezan a dominar como las del plural (*pieses* por “pies”), los agentivos (*conducidor* por “conductor” o *detectista* por “detective”), o los tiempos verbales (*rompido* por “roto”), entre otros.

Las diferentes situaciones de interacción verbal también representan oportunidades para favorecer el desarrollo fonológico de los niños, fomentando intercambios que se apoyan en la comunicación verbal inteligible y atendiendo con respeto a la diversidad lingüística. Por ejemplo, es posible repetir o retroalimentar con aclaraciones cuando la fonología de las emisiones no es del todo precisa, reforzando la comunicación por medio de gestos, respetando los turnos de habla y destacando que las interacciones se apoyan en la cooperación para hacerse entender y entender a los demás.

El trabajo sistemático con la comprensión y producción permite sentar las bases sobre las que, más adelante, se apoyan las propuestas de comprensión de textos leídos por el docente y de producción escrita colaborativa, características de las salas de 4 y 5 años, que implican mayor desarrollo de los procesos de comprensión y producción del lenguaje y conocimiento de vocabulario más complejo.

El bloque **Precursos y sistema de escritura** incluye los contenidos que permitirán sentar las bases del abordaje sistemático de los precursores de la alfabetización en las salas de 4 y 5 años.

Por medio de juegos lingüísticos se estimulan los primeros niveles de análisis de los sonidos de la lengua: la conciencia léxica (palabras) y la identificación de rimas. Estas actividades de sensibilización fonológica permiten avanzar, más adelante, en el análisis de unidades sonoras más pequeñas dentro de las palabras (por ejemplo, que *pato* termina con /o/ o que *lobo* termina igual que *pato*).

En este bloque se abordan los primeros conocimientos acerca de las convenciones del sistema de escritura, tales como las características de los libros y la comprensión de que la escritura representa algo de la oralidad. También ofrece un marco para las propuestas de trabajo orientadas al control de los grafismos, habilidad precursora de la escritura, que más adelante permitirá afianzar la motricidad fina necesaria para el trazo de las letras.

Propósitos

- Generar diversas situaciones de interacción para fomentar la comprensión y producción del lenguaje oral, como herramienta de comunicación que permita comprender y expresar ideas, pensamientos, emociones y experiencias.
- Intervenir por medio de propuestas planificadas para favorecer el desarrollo fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático, en el marco de diversas experiencias de aprendizaje y situaciones lúdicas.
- Ofrecer situaciones de enseñanza explícita y sistemática que favorezcan la ampliación y profundización del vocabulario.
- Generar diálogos e intercambios grupales en los que se pongan en práctica diversas convenciones lingüísticas y comunicativas, tales como la toma de turnos y el uso de fórmulas de cortesía.
- Promover la comprensión de textos de diversos géneros literarios y no literarios, a través de experiencias de lectura que hace el docente.
- Implementar propuestas de enseñanza que promuevan el desarrollo de habilidades precursoras de la alfabetización (convenciones del sistema de escritura, grafismos, conciencia fonológica) y la curiosidad por la escritura.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Si bien cada objetivo de aprendizaje ha sido asociado a una capacidad predominante, esto no implica una separación rígida. Las situaciones de enseñanza promueven el desarrollo simultáneo de varias capacidades y un mismo objetivo puede contribuir al fortalecimiento de varias de ellas. Esta lectura múltiple enriquece la mirada pedagógica y habilita enfoques integradores desde la planificación y la intervención docente.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje <i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
-------------	---

Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Emplear el lenguaje oral para expresar estados de ánimo, deseos e ideas, describir situaciones, realizar preguntas y comentarios en variadas situaciones, utilizando vocabulario adecuado y reconociendo diferentes intenciones comunicativas. Articular palabras en enunciados cada vez más extensos (de 4 o más palabras) y organizados gramaticalmente (por ejemplo, siguiendo la secuencia sujeto-verbo-objeto). Comprender y producir oraciones de variada complejidad gramatical, según el significado que se quiere expresar.
Autonomía para aprender	<ul style="list-style-type: none"> Incorporar nuevas palabras a su repertorio léxico. Utilizar en distintos contextos las palabras que ya conoce. Conocer las convenciones del sistema de escritura: linealidad y direccionalidad.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> Producir relatos orales breves, adecuando la persona gramatical y los tiempos verbales en la mayoría de los casos. Distinguir letras de números y dibujos.
Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> Inferir el significado de algunas palabras nuevas a partir de sus similitudes con otras palabras conocidas o del contexto. Reconocer las funciones de la escritura en diferentes situaciones como la identificación de sus pertenencias, la visita a la biblioteca, los juegos reglados o la utilización de listas con diferentes propósitos. Identificar rimas, sílaba inicial y sílaba final en palabras de diferente longitud (habilidades de conciencia fonológica básicas). Comprender textos leídos por el docente, en diferentes situaciones comunicativas, con variados propósitos y soportes (digitales y en papel).
Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> Participar de forma colaborativa en intercambios orales, respetando la toma de turnos y adecuando el uso del lenguaje. Participar activamente en intercambios orales, situaciones en las que el docente lee o narra, o en narraciones de historias o relatos breves grupales.

Contenidos e indicadores de logro

Bloque: Comprensión	
Contenidos	Indicadores de logro
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de distintas intenciones comunicativas apoyándose en la entonación (preguntar, indicar sorpresa, dar una instrucción, etc.). (En articulación con Juego). Participación activa en interacciones, 	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra, por medio de acciones o respuestas verbales, comprender diferentes intenciones comunicativas que transmiten sus pares y los adultos.

<p>respetando la toma de turnos. (En articulación con Juego y Experiencias para el desarrollo personal y social).</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de oraciones de diferente longitud y complejidad con diferente modalidad: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde de manera adecuada preguntas abiertas y cerradas que se usan para solicitarle información. Demuestra distinguir la referencialidad de distintos pronombres personales (yo/vos/él/ella/nosotros/ustedes/ellos/ellas) y otros contrastes gramaticales como las marcas de género y número.
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de secuencias verbales de dos o tres pasos. (En articulación con Educación Digital). 	<ul style="list-style-type: none"> Responde adecuadamente a consignas verbales de dos o tres pasos o acciones consecutivas.
<ul style="list-style-type: none"> Clasificación del vocabulario según diferentes categorías semánticas (animales, alimentos, prendas de vestir, entre otros). 	<ul style="list-style-type: none"> Asigna conceptos nuevos a categorías semánticas conocidas (animales, prendas de vestir, lugares, alimentos, acciones, entre otras).
<ul style="list-style-type: none"> Incorporación de palabras de diferentes clases gramaticales. Distinción dentro de la cadena hablada de palabras y contrastes gramaticales tales como el género y el número en los sustantivos, o la persona en los pronombres. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende contrastes de significados en palabras que refieren, por ejemplo, conceptos locativos (arriba/abajo/detrás/delante/cerca/lejos) y temporales (día/tarde/noche/antes/después). Distingue todas las palabras familiares o que refieren al entorno, aunque se diferencien por mínimos contrastes fonológicos (como <i>masa/mesa</i> o <i>pero/perro</i>).
<ul style="list-style-type: none"> Comprensión guiada de textos orales literarios y no literarios leídos por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde preguntas o realiza comentarios sobre información central de los textos (el tema, las características de los personajes, las acciones centrales, el escenario).

Contenidos	Indicadores de logro
<ul style="list-style-type: none"> Ajuste de la entonación de las emisiones de acuerdo con los requerimientos de la interacción. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social). Uso de fórmulas de cortesía frecuentes: para saludar, dar un aviso, pedir algo. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social). 	<ul style="list-style-type: none"> Adecúa la prosodia de sus emisiones según la situación e intención comunicativa. Comienza a respetar la toma de turnos en los diálogos y a sostener el tema de conversación. Emplea el lenguaje verbal para responder a la comunicación con pares y adultos. Avanza en la precisión con la que articula los sonidos de la lengua, y sus emisiones resultan inteligibles para el interlocutor.
<ul style="list-style-type: none"> Producción de oraciones con diferentes combinaciones de 	<ul style="list-style-type: none"> Formula oraciones gramaticalmente correctas y completas, que incluyen variedad de

<p>palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> sustantivos, adjetivos y verbos. Formula preguntas abiertas y cerradas para solicitar información.
<ul style="list-style-type: none"> Narraciones orales grupales de relatos breves, en diferentes formatos, para compartir las producciones en otras situaciones. (En articulación con Juego, Experiencias para el desarrollo personal y social y Educación Digital). Descripciones de personajes o eventos conocidos. (En articulación con Juego). 	<ul style="list-style-type: none"> Participa de relatos grupales aportando información con vocabulario preciso y frases u oraciones completas. Refiere eventos del presente, pasado y futuro. Describe y hace referencia a fenómenos y objetos del mundo que lo rodea.
<ul style="list-style-type: none"> Empleo de recursos lingüísticos para mantener la coherencia y cohesión de los relatos orales: tiempos verbales, persona narrativa, coordinantes. Empleo de palabras de todas las clases gramaticales y distintas categorías semánticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa palabras de diferentes categorías gramaticales como sustantivos, verbos, adjetivos calificativos, posesivos (mi/s, tu/s, su/s, nuestro/a/s), adverbios, pronombres personales (vos, yo, nosotros/as, ellos/as) y posesivos (mío/a/s, tuyo/a/s, suyo/a/s, nuestro/s).

Contenidos	Indicadores de logro
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de palabras dentro de la cadena hablada y de sílabas dentro de la palabra. Reconocimiento y producción de rimas a través de actividades lúdicas. (En articulación con Juego). 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce diferentes palabras dentro de la cadena oracional (conciencia léxica). Reconoce y juega con palabras que riman dentro de una canción o poema. Reconoce si dos palabras comienzan o terminan igual (sílabas). Segmenta palabras en sílabas.
<ul style="list-style-type: none"> Toma del lápiz. Trazos controlados con diferentes patrones y dirección: horizontales, verticales, oblicuos. 	<ul style="list-style-type: none"> Traza de manera controlada diferentes grafismos (círculo, línea recta y curva, horizontal y vertical).
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de que la escritura comunica significados. (En articulación con Educación Digital). Reconocimiento del uso y algunas convenciones de la escritura. (En articulación con Juego y Educación Digital). 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce las partes del libro (tapa, contenido, contratapa) y en qué dirección se pasan las páginas. Distingue dibujos de escritura. Reconoce algunas letras y las distingue de números.

Orientaciones para la enseñanza

Los contenidos de enseñanza en la sala de 3 años se enmarcan en situaciones de interacción que involucran diferentes propósitos comunicativos, como seguir la narración de un cuento, narrar una experiencia personal, dialogar sobre un tema o como

parte de un juego, obtener y dar información, hacer y responder preguntas, explicar y seguir instrucciones, o utilizar vocabulario nuevo. Para esto, es esencial que se generen propuestas que promuevan el desarrollo de las habilidades necesarias para comprender y transmitir ideas de manera organizada y con vocabulario preciso y que, a su vez, proporcionen también claves acerca de las diferentes convenciones que engloba el lenguaje en uso, como la adecuación al tema de conversación o el respeto por la toma de turnos. A continuación, se presentan algunas estrategias y propuestas didácticas para orientar al docente en la enseñanza de los contenidos de cada bloque.

En los bloques de **Comprensión y Producción**, se incluye el trabajo con los diferentes sistemas de la lengua: fonológico, morfológico, léxico-semántico, sintáctico y pragmático. La comprensión y la producción se deben articular constantemente, pero también es importante abordar cada una de manera sistemática con propuestas específicas.

El juego dramático representa un recurso que permite abordar tanto la producción como la comprensión de diferentes estructuras del lenguaje. Por medio de la representación de roles y en los intercambios comunicativos, se propician situaciones en las que los niños deben formular preguntas abiertas (*¿Dónde...? ¿Quién...? ¿Cuándo...?*), dialogar y variar el tipo de discurso (por ejemplo, hacer las compras, ir al doctor, servir el té, entre otros).

También los juegos con textos versificados, como las adivinanzas, o los de pistas para descubrir un objeto o personaje, permiten abordar estructuras como las preguntas cerradas (que tienen por respuesta Sí/NO) para obtener cierta información (por ejemplo, *¿Es un animal? ¿Vive en el bosque?*). Otros juegos como los de construcción, permiten abordar secuencias con estructuras locativas y vocabulario específico al trabajar habilidades de categorización por tamaño, color, función, entre otras, (por ejemplo, *Para construir esta casa vamos a poner un bloque rojo chico arriba del bloque verde grande*.). Estas propuestas, al igual que los juegos con objetos, pueden articularse con contenidos de Educación Digital.

La lectura de textos literarios y no literarios que hace el docente favorece también el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños. Por medio de la estrategia de lectura dialógica, el docente andamia la **comprensión** haciendo hincapié en aspectos específicos del vocabulario y la organización de las oraciones, también guía la interacción para que los niños puedan hacer inferencias, vinculando lo que dice el texto con sus conocimientos del mundo; esto les permite recuperar posteriormente esa información y les brinda herramientas para comprender mejor el mundo que los rodea.

Algunas propuestas que permiten abordar la **producción** son las descripciones a partir de una imagen u objeto, que pueden presentarse, por ejemplo, en el marco de propuestas de exploración o como parte del trabajo con Artes Visuales. En estas actividades, el docente comienza modelando la descripción por medio de oraciones completas y vocabulario preciso, para luego dar lugar a que los niños participen verbalmente de manera colaborativa. A medida que se va desarrollando la interacción, el docente expande y reestructura las emisiones que producen los niños, o proporciona términos más específicos, por ejemplo, sobre la textura o los colores de lo que describen. La narración de experiencias personales también representa una oportunidad para poner en práctica las habilidades de la producción oral en la medida en que el docente retroalimenta el desarrollo de los relatos, modelando la inclusión de pronombres personales o los tiempos verbales adecuados, para favorecer, también, la comprensión por parte del resto del grupo.

El trabajo con el vocabulario en ocasiones se enmarca en situaciones de lectura dialógica o en actividades que involucran descripciones; también puede proponerse, por ejemplo, a partir de juegos con objetos. Se puede enseñar de manera explícita ofreciendo definiciones claras y sencillas para los términos desconocidos que aparecen en cuentos o textos expositivos, al compararlos con otras palabras que los niños ya conocen (como cuando se presentan sinónimos o antónimos), o proporcionando pistas semánticas para asociar o clasificar según su conocimiento. La posibilidad de usar el vocabulario en nuevos contextos es un buen indicador de su adquisición.

En otras oportunidades, en el marco de unidades didácticas o proyectos, se puede ampliar y profundizar el vocabulario por medio de actividades planificadas específicamente para que los niños nombren y subclasifiquen palabras dentro de una categoría semántica específica (por ejemplo, clasificar medios de transporte según cómo y por dónde se desplazan, si llevan pasajeros o cómo se ingresa a esos vehículos).

El bloque **Precursores y sistema de escritura** tiene por objetivo comenzar a desarrollar las habilidades precursoras del aprendizaje de la lectura y la escritura. Para aprender a leer y escribir es necesario tomar conciencia de que las emisiones lingüísticas están formadas por diferentes palabras (conciencia léxica) y de que, a su vez, cada palabra está formada por diferentes sonidos (conciencia fonológica). Estas habilidades son precursoras porque sientan el conocimiento de base necesario para, más adelante, relacionar los sonidos de las palabras con las letras del alfabeto que los representan.

La biblioteca de la sala ofrece un contexto ideal para comenzar a adentrarse en el conocimiento de las convenciones del sistema de escritura: las partes de un libro, la presencia de un título y el nombre de un autor, la direccionalidad con la que se pasan las páginas, la relación entre las imágenes del libro y la historia que se cuenta. Estas características se retomarán con cada situación de lectura de cuentos dentro de la sala.

La sala, además, puede contar con diferentes recursos que promuevan la curiosidad por la escritura y su diferenciación de otras representaciones, como el dibujo o los números (carteles, rótulos, láminas, tarjetas numéricas, entre otros); estas actividades representan una buena oportunidad para articular con contenidos de Educación Digital, que permitan reforzar la noción de que la escritura, por medio de convenciones propias, comunica significados.

Las actividades de conciencia fonológica tienen por objetivo reflexionar sobre el lenguaje oral, por lo que todas las propuestas deben ser orales y no incluyen letras o palabras escritas. Se puede comenzar con actividades de reconocimiento de rimas o de palabras que terminan igual, dentro de poemas que lee el docente o de canciones que se escuchan en la sala. De acuerdo con los avances del grupo, más adelante se pueden proponer juegos para que generen rimas dentro de versos o canciones inventadas.

Otras habilidades precursoras de la escritura propias de la sala de 3 años son aquellas que permiten iniciar a los niños en la realización de diferentes grafismos cada vez más controlados y sientan las bases para el control del trazo que requiere la escritura de letras. Por esto, es importante que los niños participen en diversas actividades motrices y juegos sensoriales que les permitan recibir información por medio del tacto y el movimiento del cuerpo. De este modo, podrán almacenar en su memoria de manera paulatina los movimientos que involucran los diferentes grafismos.

Es recomendable comenzar con actividades de motricidad gruesa, como las que se pueden ofrecer desde Educación Física, para favorecer el equilibrio, las circunducciones con una parte específica del cuerpo, habilidades manipulativas (lanzar, picar, pasar y

recibir) y otras propuestas que estimulen la coordinación visomotriz, necesaria también para el control del trazo (como las trayectorias sinuosas o en zigzag o el juego corporal con las variables del movimiento: tensión/relajación, fuerte/suave, inhibir/reanudar el movimiento). Además de enseñar cómo sostener el lápiz cuando realizan actividades grafomotrices, se podrá fortalecer el control de los movimientos de la mano y la toma del lápiz con otras actividades de motricidad fina que impliquen utilizar la pinza de los dedos para abrir y cerrar, apretar y soltar, despegar y pegar, insertar, o ejercer presión, a partir de la selección de diversos materiales. Para llevarlo adelante, se podrá ofrecer la multipropuesta, como modalidad de organización de la enseñanza.

La articulación con los contenidos del eje Experiencias para el desarrollo personal y social referidos a ser escuchado y a recibir un buen trato, así como también a disfrutar del juego, pueden implementarse como parte del desarrollo de habilidades para la comunicación. Estas incluyen el respeto por la toma de turnos, el ajuste de la entonación de acuerdo con la situación comunicativa y el interlocutor, y el uso de fórmulas de cortesía en las conversaciones. Asimismo, por medio de diferentes narraciones grupales, el docente puede fomentar, además del reconocimiento de las emociones de los demás, el respeto por la diversidad en todas sus dimensiones (el cuerpo, las diferentes familias, los intereses, los juegos, las profesiones, entre otros).

La evaluación en sala de 3 años implica un proceso de constante seguimiento de los aprendizajes. Por medio de la planificación de propuestas que estén alineadas con los objetivos y contenidos propuestos en el marco de enseñanza, el docente puede identificar las fortalezas y los desafíos de cada niño, y ajustar las estrategias didácticas de modo tal que permitan alcanzar los aprendizajes deseados, a partir del seguimiento de los indicadores de logro. El propósito de la evaluación reside en acompañar la trayectoria de cada niño por medio de la observación directa y sistemática, registrando diferentes hitos en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, tanto a nivel individual como en relación con las interacciones con los pares.

Bibliografía

- Borzone, A., Silva, M. L., Rosemberg, C., Stein, A. (2014). *Módulo 2. Los precursores de la alfabetización*. CONICET. Fundación Arcor.
- Boysson-Bardies, B. (Ed.). 1999. *How Language Comes to Children*. The MIT Press.
- Dehaene, S. (2019). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.
- GCABA. Ministerio de Educación (2025). *Diseño Curricular. Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: salas de 4 y 5 años*. Disponible en https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2025-04/DC_Inicial_Salas_4_y_5.pdf
- Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (1999). *How babies talk: the magic and mystery of language in the first three years of life*. Dutton.
- Ministerio de Educación de la Nación (MEN) e Instituto de Neurociencias y Educación (INE-INECO) (2018). *Aprender con el Cerebro en Mente. IV. Alfabetización*.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Alianza.
- Scarborough, H. S. (2001). "Connecting Early language and Literacy to Later Reading (dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice". En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.). *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Strasser, K. y Vergara, D. (2016). *Leer para Hablar. Estrategias de enseñanza del lenguaje oral a través de la lectura de cuentos*. Leer para hablar. Disponible en <https://leerparahablar.cl/>.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.

Matemática y el desarrollo de las capacidades

Desde muy pequeños, los niños se encuentran con situaciones en su vida diaria en las que es necesario contar, comparar cantidades, anticipar, ubicar objetos o reconocer figuras. En la sala de 3 años, el eje Matemática busca recuperar esas experiencias cotidianas tempranas y acompañar los primeros conocimientos matemáticos a partir del juego, la exploración, el lenguaje y el hacer con otros.

Se trata de abrir preguntas, invitar a mirar con atención, a probar y a compartir ideas, en un ambiente que promueva la curiosidad, la confianza y el disfrute por aprender. Las propuestas matemáticas en esta etapa buscan, ante todo, ofrecer oportunidades.

En ese camino, los niños comienzan a reconocer regularidades –como las que aparecen en las secuencias numéricas o en patrones de formas y colores–, a establecer relaciones y a desarrollar herramientas propias para comprender mejor el entorno.

Desde esta perspectiva, el eje contribuye al desarrollo de las capacidades transversales. Acompaña la *autonomía para aprender* al ofrecer situaciones en las que los niños toman decisiones, prueban estrategias y conocimientos a través de sus propias acciones. Al mismo tiempo, se los invita a participar de prácticas que posibilitan la interacción con otros, donde el lenguaje corporal y comunicativo se convierte en un vehículo fundamental para expresar, compartir y movilizar ideas. A su vez, favorece la *resolución de problemas*, ya que se plantean desafíos que invitan a pensar, a anticipar y a buscar soluciones posibles en el inicio de un camino de trabajo con sus pares. Estimula la construcción de un *pensamiento reflexivo y crítico* al proponer actividades que requieren revisar lo hecho, justificar elecciones y observar diferentes formas de resolver. Desarrolla la *comunicación*, dado que se propicia el inicio en la expresión de ideas y conceptos, en la descripción de procedimientos y en el compartir descubrimientos. Finalmente, promueve el *compromiso y la colaboración*, a través de propuestas que suponen construir en grupo, escuchar al otro y respetar distintos puntos de vista.

En sala de 3 años, se propone una primera aproximación a los bloques que estructuran el eje de Matemática en el Nivel Inicial: **Número, Espacio y formas geométricas, y Medida**. Sostener esta organización permite favorecer la articulación entre las salas y construir una trayectoria continua de aprendizaje. Sentar estas bases desde el inicio contribuye al desarrollo de conocimientos que organizan progresivamente el pensamiento matemático a lo largo del Nivel Inicial. Sin embargo, el abordaje en esta primera etapa se caracteriza por su enfoque **exploratorio, corporal y lúdico**, respetando el modo en que los niños de esta edad conocen el mundo, y promoviendo que participen activamente en la práctica de hacer matemática en las salas.

El trabajo en el bloque de **Número** se centra en ofrecer experiencias vinculadas a la cantidad, como contar colecciones, comparar grupos de objetos, anticipar cuántos hay o cuántos faltan, siempre en situaciones significativas y con sentido de aprendizaje para los niños. Estas experiencias permiten iniciar el conocimiento de los primeros números de la serie y comenzar a comprender cómo se representan y utilizan en distintos contextos. En este proceso, pueden surgir estrategias espontáneas, como el uso de los dedos como apoyo para contar o recordar cantidades. Asimismo, se propicia que los niños conozcan cómo se llaman, cómo se escriben y cómo se ordenan los números en la serie numérica, y así favorecer el uso de portadores numéricos que les brinden información segura y confiable para sostener estos saberes.

El bloque de **Espacio y formas geométricas** propone explorar las posiciones de los objetos, los recorridos, las relaciones espaciales y las formas, a partir de experiencias

con el cuerpo y el movimiento, así como el uso de objetos concretos y el juego con materiales variados.

Estos bloques se abordan de manera integrada, a través de propuestas que invitan a actuar, conversar, imaginar, anticipar y registrar, dentro de un clima de confianza, participación y disfrute compartido. Para ello, resulta fundamental un ambiente que favorezca la autonomía, habilite elecciones y ofrezca materiales diversos que funcionen como fuentes de información y exploración para los niños.

En el bloque de **Medida**, se abordan situaciones en las que es posible comparar longitudes, capacidades o pesos, anticipar resultados y utilizar referencias del entorno –como “el más alto”, “el que pesa más” o “el que entra en el vaso grande”–, que permiten establecer comparaciones sin requerir conocimientos formales sobre unidades o instrumentos.

En esta etapa, se prioriza la vivencia de situaciones que habiliten la curiosidad, la comparación, la anticipación y la comunicación de ideas a través de múltiples lenguajes. Lejos de la apropiación de convenciones o la formalización de nociones que caracterizan otras etapas, se busca favorecer un acercamiento sensible y exploratorio a la matemática.

Así, se sientan las bases de una experiencia matemática significativa que acompañe a los niños a lo largo de su escolaridad.

Propósitos

- Favorecer el desarrollo de ideas matemáticas tempranas a partir de experiencias de juego, aprendizaje, exploración, conversación y acción sobre objetos y situaciones.
- Ofrecer oportunidades para contar, comparar, anticipar y establecer relaciones entre cantidades, medidas de longitud, capacidad u otras propiedades medibles, en contextos significativos.
- Promover el desarrollo de nociones espaciales y geométricas vinculadas con el cuerpo, el movimiento y la manipulación de objetos.
- Estimular la expresión oral de ideas y estrategias en torno a situaciones matemáticas, mediante el uso del lenguaje verbal y no verbal.
- Potenciar la curiosidad, el disfrute y la confianza en las propias posibilidades al interactuar con problemas que implican pensar matemáticamente.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Si bien cada objetivo de aprendizaje ha sido asociado a una capacidad predominante, esto no implica una separación rígida. Las situaciones de enseñanza promueven el desarrollo simultáneo de varias capacidades, y un mismo objetivo puede contribuir al fortalecimiento de varias de ellas. Esta lectura múltiple enriquece la mirada pedagógica y habilita enfoques integradores desde la planificación y la intervención docente.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje <i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
-------------	---

Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar paulatinamente ideas vinculadas a la cantidad, la posición o la forma, usando el lenguaje propio de la sala e incorporando palabras que aprendió en las actividades. • Describir lo que observa o lo que hizo en torno a una situación matemática. • Participar en intercambios orales para expresar ideas, responder preguntas, comentar lo aprendido y escuchar lo que otros dicen o hacen en situaciones matemáticas.
Autonomía para aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar materiales y situaciones cotidianas con interés por descubrir y poner en juego relaciones de cantidad, forma o espacio. • Anticipar y probar distintas acciones o estrategias personales ante pequeños desafíos matemáticos (como encastrar, repartir u ordenar), eligiendo materiales y formas de resolver de manera cada vez más autónoma. • Participar en juegos o actividades matemáticas tomando decisiones sencillas (como elegir con qué contar, cómo agrupar objetos o cómo comparar tamaños, longitudes o pesos), sosteniendo su participación con autonomía creciente.
Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar relaciones entre objetos, cantidades o posiciones en situaciones lúdicas y cotidianas. • Comenzar a elaborar, con apoyo docente, explicaciones sencillas sobre cómo resolvieron o qué hicieron, usando acciones, gestos o palabras, y reflexionar sobre los pasos seguidos en la actividad. • Comparar una acción realizada con otra forma posible de hacerlo con apoyo docente. • Comprender consignas simples vinculadas a acciones matemáticas (contar, agrupar, ubicar). • Favorecer el desarrollo inicial de la noción temporal a partir de la anticipación y la organización de acciones en rutinas y situaciones de la vida cotidiana.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver gradualmente situaciones que implican contar, comparar cantidades o tamaños, o ubicar objetos en el espacio. • Buscar diferentes maneras de abordar un problema matemático con apoyo del adulto referente. • Utilizar conocimientos previos al enfrentarse a un nuevo desafío matemático.
Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzar a participar activamente en propuestas matemáticas grupales e individuales. • Escuchar a otros y compartir sus ideas sobre lo que se está haciendo o resolviendo.

- Cuidar los materiales y respetar los tiempos y turnos durante los juegos o actividades.

Contenidos e indicadores de logro

Bloque: Número	
Contenidos	Indicadores de logro
<p>Funciones del número</p> <p>El número como memoria de la cantidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuantificación de colecciones pequeñas mediante el conteo (considerando el uso de la serie numérica oral, la correspondencia uno a uno y la cardinalidad). (En articulación con Juego). • Uso de la subitización para reconocer cantidades pequeñas sin contar. (En articulación con Juego y Educación Digital). • Reconocimiento y evocación de cantidades pequeñas en situaciones significativas (por ejemplo, juegos, canciones, rutinas). (En articulación con Juego). • Comparación de colecciones pequeñas para establecer relaciones de más, menos o igual. (En articulación con Juego y Educación Digital). 	<ul style="list-style-type: none"> • Con apoyo, utiliza el conteo como estrategia para saber cuántos hay en una colección. • Cuenta oralmente colecciones pequeñas (hasta 4 o 5 elementos aproximadamente) en situaciones de juego o intercambio. • Utiliza los dedos, el cuerpo u objetos concretos como apoyo para señalar o contar. • Verifica una cantidad mediante distintos procedimientos (subitización, conteo, igualación). • Reconoce cantidades pequeñas (hasta 3) sin contar, en situaciones significativas. • Compara grupos de objetos para reconocer cuándo hay más, menos o igual cantidad, utilizando diferentes técnicas (visual, apilado, correspondencia uno a uno). • Utiliza expresiones cualitativas como “poco”, “mucho”, “nada”, “bastante”, “demasiado” para referirse a cantidades en situaciones de juego o intercambio.

<p>El número como memoria de la posición</p> <ul style="list-style-type: none"> Reparto y organización de elementos por turnos o lugares en juegos o rutinas. (En articulación con Juego). 	<ul style="list-style-type: none"> Participa en juegos que implican repartir objetos o turnarse, respetando el orden acordado. Con apoyo o de forma autónoma organiza colecciones asignando un objeto a cada lugar o persona.
<p>El número como recurso de anticipación para resolver situaciones aditivas</p> <ul style="list-style-type: none"> Agregado o quita de uno o dos elementos en pequeñas colecciones. (En articulación con Juego y Educación Digital). Anticipación de la cantidad resultante al agregar o quitar elementos, en juegos o situaciones cotidianas. (En articulación con Juego). 	<ul style="list-style-type: none"> Construye (o modifica) una colección para que tenga igual, más o menos elementos que una colección dada. Verifica una comparación, una construcción o una modificación empleando diferentes procedimientos (por ejemplo, al comparar dos colecciones contando o igualando por correspondencia). Explica con acciones o palabras qué sucede al agregar o quitar elementos en una colección.
<p>Representación y organización del sistema numérico</p> <ul style="list-style-type: none"> Recitado de la serie numérica oral en situaciones de juego, canciones y rutinas. (En articulación con Juego). Aproximación a la secuencia numérica como orden estable de palabras-número. Reconocimiento visual y oral de algunos números presentes en el ambiente. Asociación inicial entre palabra-número y representación escrita (carteles, libros, pantallas). (En articulación con Juego y Educación Digital). 	<ul style="list-style-type: none"> Recita la serie numérica, aproximadamente hasta 6-10 en situaciones de juego, canciones o rutinas. Reconoce partes de la serie numérica aunque no la recite completa, en canciones o juegos. Usa palabras-número para designar cantidades. Comienza a ubicar números en secuencias fijas (como subir escalones, colocar tarjetas en orden). Usa algunos números escritos como referencia para saber el orden o la cantidad en juegos o rutinas (“cuántos van” o “cuál sigue”). Reconoce y nombra algunos números presentes en su entorno (carteles, juegos, libros, edad, sala, etc.). Relaciona números escuchados con los que ve. Participa en juegos donde asocia etiquetas con colecciones.

<p>Patrones y clasificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupamiento espontáneo de objetos según atributos perceptuales (color, forma, tamaño, textura). • Reconocimiento y repetición de regularidades simples en juegos, canciones, movimientos u objetos (como secuencias de sonidos, colores o gestos). (En articulación con Juego y Educación Digital). • Exploración de semejanzas y diferencias entre objetos en situaciones de juego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupa y clasifica objetos por atributos perceptuales (color, forma, tamaño), de forma espontánea o a partir de consignas del adulto, y explica su elección con gestos o palabras. • Reproduce patrones sencillos con elementos (como color–color–forma). • Reconoce secuencias repetidas en canciones, palmas o juegos con consignas cíclicas. • Compara objetos usando criterios personales y describe semejanzas o diferencias.
--	---

<p>Bloque: Espacio y formas geométricas</p> <p>Relaciones espaciales</p>	
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración de posiciones de objetos en el espacio en relación con su propio cuerpo y con otros objetos. (En articulación con Juego). • Realización y descripción de recorridos a partir del movimiento corporal y el uso de referentes espaciales (adelante, atrás, arriba, abajo, etc.). (En articulación con Juego y Educación Digital). 	<p>Indicadores de logro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubica objetos en el espacio a partir de referencias corporales o espaciales simples. • Describe con palabras o gestos dónde están ubicados los objetos. • Sigue consignas que implican referencias espaciales simples (como delante, arriba, abajo, al lado). • Realiza y describe recorridos simples, usando palabras que indican posiciones o desplazamientos. • Anticipa el próximo paso en un recorrido.

<p>Bloque: Espacio y formas geométricas</p> <p>Formas geométricas</p>	
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas geométricas presentes en juegos, materiales y el entorno: cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo. (En articulación con Juego). • Agrupamiento y clasificación de objetos según atributos perceptibles (forma, tamaño, posición). (En articulación con Educación Digital). 	<p>Indicadores de logro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y agrupa objetos en función de sus características geométricas (forma, cantidad de lados). • Relaciona objetos del entorno con figuras geométricas conocidas. • Clasifica objetos según su forma, tamaño o posición, y explica su agrupamiento con palabras o gestos.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Formas tridimensionales y bidimensionales. (En articulación con Juego). | <ul style="list-style-type: none"> Utiliza formas bidimensionales y tridimensionales para realizar composiciones, encastres o construcciones. |
|---|--|

Bloque: Medida

Contenidos	Indicadores de logro
<ul style="list-style-type: none"> Longitudes, capacidades o pesos en contextos cotidianos o de juego. (En articulación con Juego y Educación Digital). Anticipación de resultados a partir de comparaciones perceptuales, uso de referentes personales (el más largo, el que pesa más, etc.). (En articulación con Juego). Inicio en el uso de expresiones orales para describir comparaciones entre objetos (más largo, menos lleno, más pesado). 	<ul style="list-style-type: none"> Compara objetos en función de su longitud, capacidad o peso mediante comparación directa. Utiliza estrategias corporales o materiales no convencionales (como levantar, alinear o usar las manos) para realizar la comparación. Identifica el objeto más largo, más lleno o más pesado entre dos. Explica cómo realizó la comparación, usando gestos, ejemplos o palabras. Anticipa cuál objeto será más largo, más lleno o más pesado antes de comparar, y justifica su elección con gestos o palabras. Contrasta su anticipación con lo que observa al verificar mediante acciones concretas. Utiliza expresiones como “más largo”, “menos lleno” o “más pesado” para describir comparaciones, en juegos o situaciones cotidianas.

Orientaciones para la enseñanza

La enseñanza de la Matemática en sala de 3 años se sostiene en propuestas que parten de la exploración del cuerpo, el espacio y los objetos, el juego y la conversación. A esta edad, el pensamiento de los niños se construye en acción, por lo que el rol del docente es clave: ofrecer experiencias que amplíen lo que ya saben, que los inviten a mirar con otros ojos y que habiliten nuevas preguntas.

Es fundamental ofrecer situaciones en las que los niños puedan contar, comparar, anticipar, ubicar objetos o explorar formas, sin centrarse en encontrar una única respuesta correcta, sino promoviendo que se animen a pensar, a probar, a equivocarse y a volver a intentar. La propuesta apunta a valorar el aprendizaje, habilitando múltiples caminos y maneras de resolver.

La intervención docente incluye observar con atención, poner en palabras lo que sucede, recuperar estrategias utilizadas y ampliar el repertorio de ideas y acciones. En este proceso, será importante acompañar el desarrollo de sus formas de expresión, brindando apoyos desde el lenguaje, las imágenes o el cuerpo, para que puedan comunicar lo que hacen, lo que piensan o lo que imaginan.

Las propuestas pueden organizarse en torno a las siguientes alternativas:

- Juegos con objetos: agrupar, repartir, sacar, esconder, elegir “el que tiene más”, armar colecciones.

Por ejemplo, se pueden proponer juegos donde los niños agrupen bloques de distintos colores, repartan fichas entre compañeros o seleccionen el objeto “que pesa más” entre varias opciones. También se puede invitar a esconder objetos y luego adivinar cuántos quedaron, o formar colecciones a partir de criterios simples, como “los que son rojos” o “los que ruedan”.

- Recorridos espaciales: desplazarse sobre caminos, seguir huellas, pasar por túneles, esquivar obstáculos, recorrer figuras dibujadas en el piso.

En los recorridos espaciales, se pueden armar circuitos en el patio o en la sala, donde los niños deban caminar sobre líneas dibujadas, pasar debajo de puentes hechos con sillas, o saltar dentro de figuras marcadas en el suelo (círculos, cuadrados, triángulos). Otra posibilidad es seguir huellas de animales hechas en cartulina, buscando anticipar hacia dónde los llevan.

- Situaciones de conteo y recitado: canciones acumulativas, juegos con dados, rimas con cantidades crecientes o decrecientes.

Para trabajar el recitado y la familiarización con el orden de los números, las canciones acumulativas como “Un elefante se balanceaba” o los juegos con dados resultan especialmente potentes. Cuando se acompañan con acciones como tomar una cantidad de objetos, también pueden dar lugar a situaciones de conteo con correspondencia término a término. También se pueden inventar rimas donde vayan “desapareciendo” elementos (como en “Cinco patitos fueron a nadar...”), acompañando el recitado hacia atrás de manera lúdica.

- Exploración de formas: buscar “la que es como una rueda”, jugar con encastres, ordenar por tamaño, llenar y vaciar moldes.

En la exploración de formas, se pueden buscar objetos del entorno que tengan forma de círculo, cuadrado o triángulo (“¿Qué encontramos que sea como...?”). También se pueden proponer encastres de formas básicas, ordenar bloques del más grande al más pequeño, o realizar trasvases en moldes de distintas formas para observar cuál se llena primero.

- Comparaciones perceptuales: invitar a los niños a encontrar cuál es “el más largo”, “el más pesado” o “el más lleno”, usando materiales cotidianos y sin recurrir a instrumentos de medición.

Comparar puede incluir propuestas como levantar dos objetos y decir cuál “pesa más”, observar dos botellas y decidir cuál “está más llena”, o colocar dos cintas en el piso y señalar cuál “es más larga”.

Lo importante es que las comparaciones se basen en la percepción directa y la experiencia corporal, permitiendo anticipar, contrastar y comunicar ideas usando gestos, ejemplos o palabras, sin requerir valores numéricos ni mediciones formales.

- Registros sencillos: a través de marcas, dibujos o señalamientos para dejar huella de lo que se hizo o pensó.

Los registros pueden consistir en hacer marcas en un papel cada vez que se tira un dado, dibujar con líneas los caminos recorridos o señalar con autoadhesivos los objetos encontrados en una búsqueda. Estas huellas gráficas permiten a los niños comenzar a representar acciones o cantidades de forma simple y personal.

En coherencia con las finalidades del Nivel Inicial, la enseñanza de la matemática en sala de 3 años se articula con otros ejes fundamentales del trabajo pedagógico, como

Juego, Educación Digital y Experiencias para el desarrollo personal y social¹. El juego constituye un recurso privilegiado para explorar, descubrir y aprender nociones matemáticas en situaciones significativas, en las que los niños pueden poner en acción saberes propios, ensayar estrategias y disfrutar del intercambio con otros. La educación digital, por su parte, ofrece recursos y entornos que amplían las formas de representación, exploración y registro, promoviendo nuevas posibilidades de acción, pensamiento y comunicación. La articulación con el desarrollo personal y social permite abordar el aprendizaje desde una mirada integral, tomando conciencia de que en todos los campos podemos impulsar el desarrollo personal y social de los niños.

Estas articulaciones enriquecen la propuesta matemática y contribuyen a construir experiencias integrales de aprendizaje. A la vez, abren la posibilidad de continuar pensando nuevas vinculaciones con otros ejes, en diálogo con las características del grupo, el contexto institucional y los propósitos formativos que se definan en cada sala y escuela.

El uso del material concreto, la conversación grupal y el registro gráfico o corporal (utilizando los dedos de la mano) son recursos fundamentales para visibilizar el pensamiento matemático incipiente. En articulación con las salas de 4 y 5 años, se espera que en sala de 3 años se siente una base afectiva y cognitiva sólida, en la que se reconozca el valor de pensar, de construir sentido y de disfrutar al resolver desafíos junto a otros.

Es importante que las propuestas respeten los tiempos de cada niño, habiliten distintas formas de participación y permitan vivir la matemática como una experiencia que habilita el desarrollo cognitivo del niño. Así, se promueve un vínculo positivo con esta área desde los primeros pasos en la escolaridad.

Las intervenciones docentes deben habilitar la diversidad de respuestas posibles, sostener la curiosidad y la incertidumbre y alentar a los niños para que puedan lograr lo que son capaces de hacer.

La planificación puede incluir secuencias breves, propuestas sostenidas a lo largo de varios días, o también la decisión de retomar situaciones que emergen en el juego espontáneo, cuando ofrecen oportunidades de exploración matemática que el docente puede enriquecer y resignificar. Es importante prever espacios organizados por sectores, con materiales accesibles y variados que inviten a la interacción autónoma, como bloques, encastres, colecciones de objetos, recipientes para llenar y vaciar, figuras geométricas planas y cuerpos para construir. Estos materiales son insumos para el juego matemático y forman parte de las experiencias lúdicas de los niños.

Estas propuestas pueden alternarse o sostenerse en simultáneo como multipropuestas, para que los niños elijan con qué materiales trabajar o en qué espacio participar. Pueden organizarse actividades en pequeños grupos, donde el docente acompaña más de cerca, momentos de juego libre en los que se despliegan exploraciones personales o compartidas, y espacios de intercambio, tanto en la ronda como en pequeños grupos, que permiten recuperar experiencias y registrar ideas en forma gráfica, corporal o en forma oral.

La disposición del espacio debe facilitar el movimiento, la manipulación de objetos, las interacciones entre pares y la posibilidad de volver sobre lo hecho. Pensar la enseñanza

¹ Véase *Diseño Curricular del Nivel Inicial. Marco general* (2025). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, p. 19.

de la matemática en sala de 3 años implica diseñar un entorno rico en posibilidades, en el que se escuche a cada niño, se respeten sus tiempos y se valoren sus formas personales de acercarse a los problemas. Estos modos de organización permiten sostener propuestas reconocibles, compartir lo que se descubre, revisar lo trabajado y seguir explorando con entusiasmo.

El seguimiento de los aprendizajes se realiza a través de la observación continua y atenta de las acciones de los niños en el proceso de aprendizaje. Es importante registrar no solo los resultados, sino también los modos en que se aproximan a los problemas, las estrategias que intentan, las preguntas que surgen y los intercambios que se generan. Los registros pueden adoptar distintas formas: notas escritas, fotos, registros gráficos o audiovisuales. Estos insumos permiten ajustar la intervención docente, reconocer avances, volver sobre las propuestas con nuevas estrategias y reflexionar sobre la propia práctica de enseñanza. La evaluación en esta etapa tiene un carácter formativo y orientador, y busca acompañar el desarrollo del pensamiento matemático desde sus primeras manifestaciones.

Bibliografía

- Alsina, Á. (2023). *Conocimientos esenciales sobre los procesos, habilidades o competencias matemáticas: orientaciones para implementar situaciones de aprendizaje*. Disponible en doi.org/10.24197/edmain.2.2023.65-108
- Alsina, Á. (2020a). “Cinco prácticas productivas para una enseñanza de las matemáticas a través de los procesos”. *Saber & Educar*, 28,1-13.
- Castro, E. (2017). *Juegos matemáticos en educación infantil y primaria*. Editorial Narcea.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2015). *El aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas a temprana edad: el enfoque de las trayectorias de aprendizaje*. Learning Tools.
- González, A. y Weinstein, E. (2024). *Matemática: Numeración, Operaciones, Medida, Geometría Ciclo Inicial: Nivel 3, 4 y 5, 1º y 2º año*, Módulos Educativos I, Propuestas de trabajo para maestras y maestros. Ediciones de la Balsa.
- Jarvis, D. (2017). *Hacia el Jardín de Infantes que queremos. Ideas para pensar juntos en la gestión y la práctica pedagógica*. Aique Educación.
- Malajovich, A. (comp.). (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Rosario: HomoSapiens ediciones.
- Martí Sala, E.; Salsa, A.; Scheuer, N. (2024). *Cuando los niños se encuentran con los primeros números. Investigaciones en clave socioconstructivista*. Miño y Dávila Editores. Colección Mente y Cultura.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Segundo ciclo NAP, Serie: Cuadernos para el aula Nivel inicial Volumen 2: Números en Juego/Zona Fantástica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Tallone, A. y Quaranta, M. E. (2017). *Un juego de dados como base para la reflexión de los alumnos*. Novedades Educativas.
- Zacañino, L. (2012). *Las notaciones numéricas en contextos de uso diferentes*. Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Indagación del Ambiente y el desarrollo de las capacidades

El eje de experiencias **Indagación del Ambiente** se nutre de aportes de las ciencias naturales y de las ciencias sociales. La articulación entre estas áreas favorece la exploración del ambiente a partir de atender a distintas dimensiones de la realidad. De este modo, se ofrecen oportunidades para abordar conocimientos vinculados con el desarrollo personal y social. De este modo, se ofrecen oportunidades para abordar conocimientos sobre las experiencias para el desarrollo personal y social; las interacciones que se producen entre un niño con otras personas, con otros seres vivos y distintos fenómenos o situaciones del entorno a través de contenidos que permiten aprender sobre el ambiente del que forman parte los niños y al que también transforman.

En el nivel inicial se establecen los primeros acercamientos al conocimiento y comprensión respecto del ambiente. Se define a este último desde una mirada integral que sostiene que la naturaleza, la sociedad y la cultura se entrelazan e interactúan de forma significativa. Esta perspectiva tiene mucho valor pues los niños perciben la realidad de forma holística, de modo que lo social y lo natural se condicionan mutuamente.

En este marco se asume el conocimiento multidimensionalmente. Esto significa que los contenidos no solo atienden a saberes conceptuales, sino también a los emocionales, así como a capacidades vinculadas al “saber hacer” y “ser”. De esta manera, indagar el ambiente en el nivel inicial implica promover el aprendizaje sobre contenidos estructurantes de las ciencias naturales y sociales, al tiempo que, de manera intencional, se diseñan estrategias de enseñanza para el desarrollo de capacidades.

En relación con las capacidades transversales y comunes a todos los niveles, durante la sala de 3 años se pretende generar situaciones de enseñanza que potencien las siguientes capacidades:

- La *autonomía para aprender*, a través de generar instancias que permitan a los niños reconocer su propio proceso de aprendizaje. En este caso, a partir de pedir ayuda cuando la necesitan, seguir algunas rutinas con cierta independencia, comunicar a otros (pares, familias, docente) cómo se aprendió algún nuevo conocimiento o habilidad, qué se disfrutó durante un proceso, si sus ideas y registros se parecen o no a los de otros compañeros, etcétera.
- La *resolución de problemas*, a través de situaciones que les permitan explorar, identificar problemas o necesidades y tomar decisiones simples por sí mismos o con otros niños. Estas propuestas se orientan a la observación, la anticipación y la exploración sobre el propio desarrollo, el cuidado de sí mismos, de los demás y del ambiente, los fenómenos y realidades naturales y sociales, como por ejemplo el reconocimiento de funciones básicas de instituciones cercanas a su vida cotidiana (hospital, escuela, etc). Además, esta capacidad permite potenciar la confianza en las propias ideas y en su puesta en práctica a partir del *saber hacer* y el *saber ser*.
- El *pensamiento reflexivo y crítico*, a partir de brindar situaciones de enseñanza en las que se privilegie el tiempo y el espacio para que cada niño piense por sí mismo, formule preguntas y sienta la confianza para expresar sus puntos de vista sobre lo que se observa o se propone resolver. En este sentido es importante plantear situaciones que posibiliten al niño formular preguntas auténticas, así como diversos tipos de respuestas. De esta manera el docente podrá, desde su rol guía, dar lugar a las preguntas de los niños y a los tiempos de respuesta, así como formular nuevas preguntas de indagación u ofrecer distintas pistas para potenciar la construcción de una mirada más profunda del ambiente, la valoración y el respeto por distintas prácticas culturales, de cuidado propio y de los otros, y la incorporación de normas que favorezcan el conocimiento de una

convivencia democrática. Al tiempo, se potenciarán las oportunidades para descubrir las características propias de cada ciencia.

- La **comunicación**, a partir de la explicitación de sus ideas en lenguaje verbal, de la producción de enunciados orales, o de lenguaje no verbal, por ejemplo, a través de la elaboración de textos gráficos (dibujos, modelos sencillos, etcétera) o de expresiones propias y lenguajes analógicos (aplausos, sonidos, gestos, etcétera); también proponiendo preguntas y desafíos que favorezcan el intercambio con sus pares y docentes acerca del conocimiento sobre sí, el vínculo con otros, los fenómenos naturales y culturales abordados, etcétera. El abordaje de esta capacidad favorece el desarrollo de otras capacidades íntimamente asociadas, tales como la disposición a la espera, el tiempo de escucha y la expresión creativa.
- El **compromiso y la colaboración**, ofreciendo a los niños la oportunidad de iniciar con la identificación del propio espacio, el reconocimiento de los otros y la valoración de la tarea compartida que presenta la realidad que involucra a todos. El trabajo con esta capacidad se propone como una puerta de entrada y se desarrollará a lo largo de toda la trayectoria escolar.

En este eje de experiencias, las capacidades transversales se concretan y retroalimentan a través del desarrollo de las capacidades específicas que comparten las ciencias naturales y las ciencias sociales. Tal es el caso de la **observación**, como un modo privilegiado de obtener información, que puede complementarse con estrategias diversas de percepción, por ejemplo, el uso de los sentidos de la audición, el gusto, el tacto y el olfato. Asimismo, la capacidad específica de **descripción** que puede llevarse a cabo a partir del desarrollo de enunciados orales, o bien a través de registros como dibujos realizados por los niños o esquemas orientadores realizados por el docente. Por último, la **comparación**, a través de la cual se espera que los niños analicen y establezcan semejanzas y diferencias entre los objetos, fenómenos o procesos naturales y socioculturales propios del eje.

En este marco, los bloques en los que se organizan los contenidos son los siguientes.

- **Crecimiento y desarrollo:** privilegia el conocimiento gradual de la identificación de sí mismos como seres independientes de los otros, así como la adquisición paulatina de cierta autonomía en distintos planos de su actuación. Es esencial considerar que este bloque de contenidos contiene procesos integrados que se inician en sala de 3 años y se desarrollan durante todo el nivel y en continuidad con el primer ciclo de la escuela primaria.

Los contenidos se centran en el conocimiento de sí mismo, en la importancia de diversas prácticas que favorecen su cuidado, así como en las características personales que hacen al desarrollo de su identidad a partir del encuentro y de la relación con los otros (madres, padres, docentes, adultos significativos y pares) que favorecen, la posibilidad de integrarse y reconocerse como parte de un grupo .

- **El entorno: conocimiento y valoración:** se centra en el desarrollo de capacidades específicas, actitudes y conocimientos relacionados con la comprensión y valoración del cuidado del ambiente. Así, la intención es promover experiencias y estrategias pedagógicas capaces de estimular la educación científica y ambiental partiendo de situaciones cotidianas para los niños que permitan observar, preguntar, imaginar, expresar emociones y sensaciones, disfrutar, jugar y poner en valor, entre otras acciones propias de la indagación.

Los contenidos conceptuales articulados en recortes didácticos del ambiente consideran diversos componentes naturales, como el agua, la tierra, los cuerpos celestes, los animales y las plantas, como también fenómenos tales como la lluvia y la floración, entre otros. Además conocer organizaciones cercanas como las familias, los espacios, comercios, considerándolos según distintas dimensiones de la realidad social (roles y funciones), cultural (símbolos, valores que benefician el desarrollo del niño que hagan bien al desarrollo del niño, entre otros), económica (recursos y su aprovechamiento), tecnológica (objetos, instrumentos y usos), etcétera. Abordar la educación ambiental conlleva poner en diálogo estos distintos componentes del ambiente en cada recorte.

Propósitos

- Ofrecer experiencias significativas de aprendizaje que permitan a los niños desarrollar su conocimiento, curiosidad, interés, valoración, sensibilidad, afectividad y respeto por sí mismos, por los otros y por el ambiente del que forman parte.
- Disponer un entorno seguro y convocante que favorezca el bienestar físico y socioemocional de los niños, fomentando la inclusión y el respeto por diferentes modos de pensar entre pares y adultos cercanos (familiares y docentes).
- Promover la construcción de vínculos afectivos que favorezcan la interacción con diferentes personas y grupos, valorando y respetando la diversidad.
- Impulsar en los niños el conocimiento de sí mismos como seres individuales y particulares mediante el desarrollo de sus habilidades cognitivas, afectivas, psicológicas y éticas.
- Promover el desarrollo de la identidad en los niños, y reconocerse como miembro de su familia, la escuela, entre otros.
- Generar situaciones de enseñanza que propicien la comunicación mediante diversos lenguajes, así como el disfrute de situaciones lúdico-creativas para indagar el ambiente cercano (la sala, el Jardín, la casa y el barrio), favoreciendo la confianza, la autonomía y la autoestima.
- Brindar oportunidades para conocer y promover el respeto por el patrimonio natural y sociocultural del ambiente en el que viven con el acompañamiento del entorno familiar.
- Favorecer la participación en celebraciones y conmemoraciones relevantes para la comunidad barrial y nacional como instancias de construcción y socialización de aprendizajes para compartir con otros y fortalecer los rasgos identitarios.
- Promover instancias para el desarrollo de observaciones atentas y detalladas que, progresivamente, permitan reflexionar sobre la información que proveen.

Capacidades y objetivos

Capacidades	Objetivos de aprendizaje <i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
Autonomía para	● Sostener algunas rutinas de higiene previas a los momentos

aprender	<p>de alimentación, como el desayuno y la merienda.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir ayuda, oral o gestualmente, frente a la imposibilidad de resolver una propuesta de indagación. ● Identificar la necesidad de esperar su turno para comunicar una idea sobre los objetos o fenómenos sobre los cuales explora.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ● Proponer ideas o realizar observaciones de los elementos o fenómenos que indaga por iniciativa propia. ● Repetir estrategias o palabras que ha visto o escuchado de otro niño o del docente para resolver una tarea autónomamente. ● Expresar ideas para anticipar lo que cree que ocurrirá a partir de una exploración seriada (que considere procesos de manipulación, observación y experimentación que conduzcan a la expresión verbal de ideas, por ejemplo, la observación del cielo en distintos horarios).
Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> ● Evidenciar interés sobre la continuidad de una exploración sobre objetos o fenómenos a partir de preguntas concretas (¿cómo pasó?, ¿qué es?, ¿por qué pasó?). ● Desarrollar actitudes de cuidado y valoración por el ambiente y sus componentes.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresar, a través de lenguaje verbal, frases simples para comunicar necesidades o deseos respecto de sí mismo e ideas sobre el ambiente. ● Expresar con respeto, a través de señalamientos, gestos y juegos, necesidades o deseos respecto de sí mismo. ● Regular progresivamente sus intervenciones verbales en el intercambio entre pares con la guía docente. ● Describir, a través de frases simples u otras formas de expresión (por ejemplo, corporales), las observaciones que realiza.
Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> ● Incorporarse espontáneamente a explorar con otros compañeros. ● Expresar acompañamiento o asistencia a otros compañeros en la observación, exploración o descripción de los objetos o fenómenos explorados. ● Compartir con otros compañeros herramientas para la observación, la exploración o el registro.

Contenidos

Bloque: Crecimiento y desarrollo

- Reconocimiento del nombre propio, gustos e intereses. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Partes externas del cuerpo: reconocimiento y señalamiento de nombre y de funciones, reconocimiento y valoración de la propia imagen (frente al espejo, a través de fotografías o materiales audiovisuales, entre otras posibilidades). (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Movimientos y necesidades corporales: identificación de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo, expresión de las sensaciones y emociones en relación con el movimiento. (En articulación con Juego).
- Sensaciones y percepciones: aprendizaje a través de los sentidos (el tacto, la vista, el oído, el gusto y el olfato), y la expresión de las sensaciones y emociones al explorar. (En articulación con Juego, con Educación Digital y con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Prácticas de alimentación; juego; vigilia y sueño; higiene corporal, bucal y evacuación; esparcimiento: reconocimiento y expresión de las necesidades personales. Manifestación progresiva de la independencia. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Los alimentos y la cultura: identificación de distintos grupos de alimentos, de alimentos que se consumen en celebraciones familiares, expresión de sensaciones y emociones respecto de la comensalidad, entre otras. (En articulación con Educación Digital).
- Historias personales, familiares y de algún hecho histórico trascendente de la Argentina, recreando escenas de la vida cotidiana del referido hecho como la alimentación, los juegos, las viviendas, las vestimentas. (En articulación con Juego, con Educación Digital y con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Relación entre las funciones de las instituciones u otro espacio social vinculados con la salud individual y colectiva, considerándola desde una perspectiva integral y favoreciendo pautas de cuidado (consultorios, clubes, la escuela, juntas de estudios históricos, etcétera). (En articulación con Juego).
- Reconocimiento de las funciones más importantes de las instituciones (hospital, escuela, clubes, etc.) y las personas que trabajan allí (médicos, enfermeros, maestro, policía, bomberos, etc.).
- Relación entre las instituciones u otros espacios sociales vinculados al barrio y los objetos o herramientas utilizados para el desarrollo de la salud desde una perspectiva integral.
- Normas básicas para el desarrollo de la convivencia de los niños en la escuela, en la sala y en las salidas didácticas.
- Aproximación a algunos sucesos históricos y sujetos que participaron; su conmemoración en efemérides y festividades.

Bloque: El entorno: conocimiento y valoración

- Elementos y realidades del entorno (cuerpos celestes, plantas, animales, paisajes, tierra, agua, entre otros): observación, manifestación de interés y asombro como inicio hacia el conocimiento científico. (En articulación con Educación Digital).
- Fenómenos que se producen en el entorno (lluvia, viento, caída de hojas en árboles, floración de algunas plantas, entre otros): observación directa o mediada por recursos audiovisuales, exploración sensorial y expresión de las emociones que genera el contacto con la naturaleza. (En articulación con Educación Digital y con Experiencias para el desarrollo personal y social).

- Características y propiedades de elementos explorados en el ambiente (color, textura, tamaño, forma, etcétera): descripción verbal o gráfica. (En articulación con Juego).
- Materiales y mezclas de materiales (agua, jabón, gelatina en polvo, agua + colorante, burbujas enjabonadas, entre otras): observación directa, expresión de ideas y predicciones, exploraciones sencillas. (En articulación con Juego y con Educación Digital).
- Contextos del barrio del jardín (la plaza, la calesita, el cuartel de bomberos, el club, el supermercado, la heladería, la veterinaria, el consultorio médico, la biblioteca del Jardín, etcétera): observación, exploración e identificación de los distintos componentes del ambiente (sociales, naturales y culturales) y transformaciones a lo largo del tiempo. Comparación con otros contextos barriales significativos. (En articulación con Juego).
- Relación entre las funciones de las instituciones, organizaciones, comercios u otros espacios sociales del barrio. (En articulación con Juego y con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Relación entre las instituciones, organizaciones, comercios u otro espacio social vinculado al barrio, y los trabajos que realizan las personas (roles y funciones) así como la tecnología utilizada para su actividad (herramientas, máquinas, objetos)
- Búsqueda de información en diversas fuentes que proporcionan información acerca del ambiente presente y pasado: orales y escritas, iconográficas, fotográficas, audiovisuales y otras.
- Sistematización sencilla de la información relevada en torno a las realidades propuestas, analizadas, las instituciones, comercios o espacios sociales vinculados al barrio mediante producciones individuales o colaborativas que permitan comunicar a otros mediante distintos soportes.

Orientaciones para la enseñanza

A edades tempranas los niños exploran el ambiente espontáneamente a partir de la interacción con otros, con objetos, fenómenos y procesos en el espacio y en el tiempo. Esta experiencia de acción y de interacción permite conocer la realidad que los rodea, de lo que ocurre en él y de las implicancias que tiene transformarlo. De este modo, los niños aprenden sobre el ambiente al tiempo que se inician como protagonistas que lo conforman y transforman.

En la medida en qué se desarrolla la percepción de los niños se profundiza la capacidad de explorar el ambiente con todos los sentidos empleando con mayor autonomía la observación, la manipulación, los desplazamientos y movimientos. También mejoran las expresiones gestuales, gráficas y orales sobre lo aprendido y de su interés.

En este proceso, el rol docente es fundamental, ya que es quien actúa como modelo y fortalecedor de la curiosidad e iniciativa de los niños. Al mismo tiempo, toma decisiones sobre la planificación de situaciones de enseñanza orientadas a que los niños puedan comprender sus ideas sobre el ambiente, ser conscientes de estas para ampliarlas en relación con la educación científica y aprender con otros. En este sentido, resulta imprescindible considerar que los contenidos involucran, además de saberes, el desarrollo de capacidades relativas al “saber hacer” y al “saber ser”.

Durante esta tarea, el docente debe atender a las características específicas del grupo y de cada niño, a fin de garantizar que cada uno, a su modo y desde un rol activo, logre acceder a una comprensión más amplia del ambiente.

Teniendo en cuenta que este eje de experiencias propone considerar el conocimiento desde una perspectiva multidimensional, resulta necesario que el docente seleccione un recorte didáctico del ambiente para planificar su enseñanza. A este respecto, el recorte se define como una parte de la realidad cercana que conserva su complejidad, al tiempo que está conectado con la experiencia de los niños. Asimismo, el recorte tiene su propia lógica sin perder la relación con el resto de la realidad; puede pensarse en sentido geográfico-espacial (la plaza, la panadería del barrio, la librería, etcétera) pero también puede pensarse en relación con un tema y atravesar el tiempo (por ejemplo, los juegos de mis abuelos). Para su selección, será fundamental tener en cuenta el conocimiento que cada docente tiene del “mundo de los niños”, de sus percepciones, intereses e inquietudes, como también los conocimientos disciplinares, culturales y de las capacidades a desarrollar.

Por otro lado, además de caracterizarse como significativo por el interés que provoca en los niños, el recorte también debe desafiarlos a partir de proveer numerosas oportunidades de exploración y aprendizaje que den sentido a sus experiencias cotidianas porque les permite relacionarlas con otras nuevas.

Así, la noción de *recorte* permite abarcar la realidad gradual e integralmente, y favorece el desarrollo de la curiosidad, la capacidad de observar, de hacer preguntas, de explorar, de buscar información, de elaborar conclusiones y nuevas explicaciones.

La tarea del docente es procurar que los niños aprendan sobre ese recorte por ejemplo: La plaza, teniendo en cuenta la didáctica elegida a través de articular los contenidos propios de este eje con los otros ejes de experiencia y transversales.

El bloque **Crecimiento y desarrollo** presenta contenidos relacionados con la identificación de las partes externas del cuerpo y sus límites, las posibilidades de movimiento, de expresión y de identificación de sí mismos como niños o niñas; el cuidado del propio cuerpo, el de los otros y del ambiente, el desarrollo de su identidad en relación con los otros, la identificación con un grupo de pertenencia (escuela, familia) y la participación en este a partir del reconocimiento de regulaciones que favorecen la convivencia a la vez que el disfrute de sentirse parte de la sociedad. Para ello, se propone el abordaje de ambientes cercanos (familiares, escolares, barriales) que pueden trabajarse a partir de recortes tales como “los juegos tradicionales de las familias”, “la calesita de la plaza”, “la escuela de danzas”, “el cuartel de bomberos”, “el CESAC de mi barrio”, “el consultorio médico”, “la veterinaria”. En cada caso, se espera que el abordaje considere el trabajo sobre diferentes dimensiones de esas “realidades recortadas” a partir de la organización de unidades, proyectos o itinerarios didácticos. En este sentido se busca, por ejemplo, indagar respecto de las funciones de instituciones, entidades o espacios cercanos a los niños que acompañen el cuidado de la salud en perspectiva integral (no solo el cuidado biológico del cuerpo sino afectivo, psicológico y ético, que hagan al desarrollo y al bienestar del niño en el ambiente), de los sujetos que participan y de las normas que permiten la convivencia en esos recortes, de los objetos o tecnologías característicos, así como las construcciones culturales que se realizan. Del mismo modo, este recorte ofrece oportunidades para indagar el espacio a partir de la exploración sensorial, la percepción del entorno, de sí mismos y la expresión de las emociones. En este sentido, y tal como se expresa en las orientaciones para la enseñanza del eje transversal Experiencias para el desarrollo personal y social, resulta relevante considerar que el conocimiento de sí mismo se presenta como un precursor fundamental para las prácticas de cuidado y respeto por uno mismo y por los demás.

Asimismo, las historias de vida personal, familiar y barrial abordadas desde las distintas dimensiones favorecen el desarrollo de la identidad, la noción de *temporalidad* y la

aproximación a los sucesos históricos y protagonistas que participaron en cada caso, sus roles y motivaciones, las expresiones culturales, los objetos, la caracterización del tiempo y espacio. Así, trabajar sobre el recorte de “la plaza del barrio” desde distintas dimensiones puede permitirnos ver las características y usos de la plaza en comparación, por ejemplo, con “la Plaza de Mayo en 1810”; o el abordaje de “los juegos de hoy y los juegos de mis abuelos” desde las distintas dimensiones puede facilitar la comparación identificando diferencias y similitudes que atraviesan el tiempo y el espacio. De esta manera, el abordaje de las efemérides debe ser significativo para los niños, de modo que permita conocer la realidad que traduce rasgos identitarios de la sociedad y recupera, en este proceso, la vida y los valores de las personalidades que lideraron esa construcción. En el mismo sentido, el abordaje de efemérides ambientales, tales como “el día mundial del agua” permite, entre otros aspectos, analizar cómo era utilizada en contextos temporales del pasado reciente y cómo se utiliza en la actualidad. Resulta relevante proponer variados modos de organizar la enseñanza, tales como propuestas que involucren la multitarea, de modo que se respeten los tiempos individuales y grupales de los niños. Asimismo, se ofrecen situaciones o sectores para el desarrollo de juegos, por ejemplo, el juego dramático como instancia privilegiada para indagar acerca de distintos recortes seleccionados y planificados por el docente en los que se puede incorporar el juego en pequeños escenarios, entre otros, con el fin de asumir roles relevantes para dramatizar en forma directa.

Algunas preguntas que pueden orientar el seguimiento de los aprendizajes del niño en este bloque y que permiten la articulación con el eje Experiencias para el desarrollo personal y social: ¿Logra señalar y nombrar las partes externas de su cuerpo? ¿Reconoce sus posibilidades y limitaciones al explorar el espacio a través de sus movimientos? ¿Explora sus posibilidades perceptivas en las propuestas de aprendizaje, observación, exploración, juego y disfrute del ambiente? ¿Expresa sus ideas, deseos, emociones, aprendizajes y necesidades? ¿Disfruta de los juegos, alimentos, exploraciones, etcétera, con otros niños? ¿Identifica algunas prácticas de higiene y las realiza en forma previa o posterior a los momentos de alimentación? ¿Reconoce algunos alimentos saludables y opta por ellos? ¿Dice su nombre completo o parte de él? ¿Llama a compañeros por su nombre? ¿Muestra preferencias claras por ciertos juegos, objetos, lugares, etcétera? ¿Reconoce y respeta normas? ¿Relaciona sus gustos con los de su familia o comunidad? ¿Identifica instituciones del barrio que se relacionan con el cuidado integral de la salud? ¿Identifica roles, funciones de los integrantes de su familia e instituciones del barrio vinculadas al cuidado de su salud?

El bloque que refiere al **Entorno: conocimiento y valoración**, al recuperar la noción de *recorte*, propone la comprensión del ambiente desde la idea de conocerlo desde su complejidad para valorarlo. Para ello, se requiere la planificación de experiencias enriquecidas que favorezcan la formulación de preguntas, la exploración, la observación, la descripción, la comparación, la sensibilización, el cuidado y el respeto por el ambiente, así como el acompañamiento docente en la búsqueda de aprendizajes que propongan respuestas posibles.

Es fundamental partir del mundo de los niños, de sus hipótesis, para, progresivamente y con propuestas significativas, enriquecer y relacionar los aprendizajes. Se sugiere comenzar pensando una pregunta auténtica y significativa para los niños (también puede ser un problema o desafío), que esté enmarcada en el recorte del ambiente y pueda orientar su indagación en función de los contenidos estructurantes del eje —los propios de otros ejes— y el desarrollo de las capacidades transversales.

Pero, sobre todo, la pregunta debe ser una que interese a los niños, pues es la puerta de entrada a la indagación del recorte en busca de superar lo que ya conocen sobre él, es decir, que puedan aprender algo nuevo mediante una reflexión que conecte sus

propias representaciones con los nuevos saberes. Asimismo, la pregunta puede colaborar en la selección de los objetivos.

A partir de la planificación de proyectos, itinerarios, secuencias o unidades didácticas se propone que los niños tengan la posibilidad de realizar experiencias de aprendizaje que los involucren en y con el entorno sobre el que se busca desarrollar el aprendizaje. De este modo, los niños pueden aproximarse de manera paulatina al conocimiento y a la valoración de los diversos componentes del ambiente. Planificar situaciones de enseñanza que involucren el desarrollo de las capacidades específicas requiere —sobre la base de responder a la pregunta profunda— poner atención en la importancia de explorar para anticipar qué piensan que van a observar, proponer registrar lo observado a través de formatos variados que, en articulación con educación digital, permitan habilitar variadas formas de expresión (dibujos, imágenes, fotografías, audios, etcétera), qué o quién les proporcionó la información (fuentes de información), dónde pueden obtener más información y analizarla y, si les resulta posible, nombrar y comunicar lo aprendido sobre el ambiente desde una lectura multidimensional y compleja.

Ello supone que el docente investigue previamente el recorte (desde sus dimensiones), que conozca cuáles son los conocimientos previos que los niños tienen en relación con el objeto de indagación (la pregunta significativa sobre el recorte) y que resuelva qué situaciones de observación, exploración, descripción, juego y análisis resultan más adecuadas para el grupo de niños.

Es relevante considerar recortes que permitan trabajar las distintas dimensiones de la realidad del ambiente, tales como: “Los medios por los que llego al jardín” (pregunta significativa: ¿de qué forma llegamos al jardín? A partir de ella podremos considerar: ¿cómo llegamos al jardín?, ¿qué es más rápido para llegar al jardín?, ¿qué usamos para llegar al jardín?, ¿qué usan otros compañeros?, ¿qué características tiene?, ¿cómo se usa?, ¿quién lo conduce?, etcétera). O bien, “Lo que observo en el cielo”, partiendo de una pregunta como ¿qué vemos en el cielo?, que permitirá avanzar sobre: ¿qué vemos en el cielo a la noche que no vemos en el día?, ¿por dónde sale el Sol?, ¿qué sentimos al observarlo?; si nos acostamos en el suelo o debajo de un árbol, ¿vemos el mismo cielo?, ¿qué colores y sonidos percibimos al mirarlo?

Algunas preguntas que pueden orientar el seguimiento de los aprendizajes en este bloque: ¿nombra las realidades naturales y los hechos históricos? ¿Asocia los componentes naturales con colores, texturas, olores que exploró? ¿Relaciona los componentes sociales con su función social, los sujetos y sus roles, los objetos y herramientas, las normas, los espacios y los tiempos (dimensiones del recorte)? ¿Expresa las emociones que le provoca el contacto con la naturaleza y la vida en la sociedad cercana (familiar-barrial)? ¿Identifica acciones de cuidado del ambiente (de sí mismo, de los otros y del entorno)? ¿Describe oralmente observaciones que realiza del ambiente? ¿Registra información de las observaciones que realiza a través de dibujos simples o descripciones verbales? ¿Elabora anticipaciones sobre lo que explorará? ¿Reconoce algunos materiales y los cambios observables que se producen al formar una mezcla? ¿Demuestra interés por las observaciones y exploraciones que realiza a partir de la elaboración de preguntas y respuestas?

Bibliografía

Arndt, S., et al (2015). *Metacognición y reflexión. Experiencias metacognitivas en el Nivel Inicial*. Aique.

- Bahamonde, N. (2017). "Un enfoque basado en la modelización, para pensar la educación científica en los primeros años de escolaridad", en M. Quintanilla Gatica (comp.). *Enseñanza de las Ciencias e Infancia* (pp. 113-137). Bellaterra.
- Benloch, M. (2002). *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica* (pp. 19-30). Paidós.
- Goris, B. (2006). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Homo Sapiens.
- Martínez, V., et al (2024). *Educación Ambiental Integral. Propuestas y aportes para el jardín de infantes*. Praxis.
- Rodríguez, H., et al (2024). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Modelo AIE*. Amaranto Editores.

Educación Física y el desarrollo de las capacidades

La Educación Física constituye un campo de saber que ofrece experiencias valiosas para el desarrollo integral de los niños desde los primeros años. En la sala de 3 años, se plantea un conjunto de propuestas corporales lúdicas, expresivas y gimnásticas, que permiten a cada niño explorar su cuerpo, sus movimientos y sus posibilidades de acción en relación con los otros y los objetos del mundo que los rodea.

Estas experiencias, orientadas desde el juego y la exploración, favorecen el conocimiento progresivo del propio cuerpo y sus posibilidades, así como la construcción de vínculos respetuosos con los demás, en un ambiente que promueve la confianza, la seguridad, el disfrute y el bienestar. Se propicia, a su vez, una participación activa y creciente de los niños, para fortalecer la autonomía, la convivencia y el sentido de pertenencia al grupo. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Educación Física se centra en el niño que aprende, reconociendo sus intereses, deseos y necesidades, y proponiendo situaciones inclusivas que habiliten múltiples formas de participación. Así, se promueven actitudes colaborativas, el respeto por las diferencias y la construcción de lazos significativos con los pares.

Las prácticas corporales hacen referencia al conjunto de acciones, comportamientos y formas de interacción que las personas desarrollan a través del cuerpo en diversos contextos sociales, culturales y educativos, que promueven su desarrollo integral. Este proceso comprende conocimientos, habilidades, actitudes y formas de expresión que se manifiestan en gestos, movimientos y valores. Estas experiencias no solo fortalecen la dimensión corporal de los niños sino que también inciden en el desarrollo de la identidad.

El lenguaje corporal es la primera forma de comunicación del niño y continúa durante toda la vida. Se constituye como un medio de la persona esencial para comunicar, crear, conocerse y aprender.

En cuanto a la vinculación con las capacidades, contribuye a cada una de ellas de distintas maneras: en relación con la *autonomía para aprender*, la educación física en la sala de 3 años ofrece un valioso escenario para que los niños desarrollen una independencia progresiva respecto del adulto, especialmente al momento de jugar, expresarse con el cuerpo, elegir materiales o tomar decisiones. Estas experiencias también promueven la iniciativa fuera del espacio escolar, en el cual es fundamental la autogestión de juegos corporales que ocupan el tiempo libre. En referencia al desarrollo de la *resolución de problemas*, se promueve, por ejemplo, la experimentación libre con objetos, materiales y espacios, que favorece el descubrimiento, la exploración y el ensayo-error, modos característicos del pensamiento en esta etapa. Por otro lado, comenzar a conocer el sentido de las reglas de los juegos, así como la necesidad de respetarlas, promueve además de la incorporación de límites, el *pensamiento reflexivo y crítico*. Esta capacidad también se desarrolla, por ejemplo, al realizar un recorrido que implique la utilización de habilidades motoras para sortear desafíos, donde el docente realice preguntas sobre los motivos que llevaron a tomar una decisión y la posibilidad de haber tomado otra.

A su vez, se favorece la capacidad de *comunicación* a partir de la expresión de estados de ánimo, sentimientos y emociones. A los tres años, el lenguaje corporal se presenta como una de las formas primordiales de comunicación, ya que muchos niños aún no han desarrollado completamente el lenguaje verbal convencional.

La capacidad de *compromiso y colaboración* se acrecienta durante el despliegue de experiencias significativas y placenteras en el ejercicio, que fortalezcan la valoración y el cuidado del entorno para resolver diferentes tareas en dicho contexto. Al mismo

tiempo se favorece el acercamiento progresivo a la comprensión de consignas enmarcadas en juegos con reglas sencillas.

La enseñanza de contenidos organizados en bloques permite presentar las prácticas beneficiosas para su desarrollo integral. En sala de 3 años, los bloques de contenido son prácticas corporales lúdicas, prácticas corporales gimnásticas, y prácticas corporales expresivas.

En el Nivel Inicial, en general, las **prácticas corporales lúdicas** ocupan un lugar destacado en las clases de Educación Física como “saber” a enseñar o como estrategia didáctica. En la sala de 3 años, en particular, estas prácticas son protagonistas en la enseñanza de otras prácticas corporales. Permiten explorar y enriquecer las matrices lúdicas de los niños, y fortalecen su capacidad de conceptualización, simbolización e imaginación. A la vez promueven el placer por descubrir, conocer y valorar el mundo, conocerse a sí mismos e interactuar y vincularse con otros. Estas prácticas se organizan en saberes vinculados a los juegos, el jugar, el cuidado de sí mismo y de los otros.

Las **prácticas corporales gimnásticas** en el Nivel Inicial, en general, y en sala de 3 años, en particular, se organizan en torno a saberes vinculados a las habilidades motoras y a la conciencia corporal. A su vez comprenden un campo de saberes motores que incluyen la amplitud, riqueza y variabilidad de movimientos, y se reconoce su contribución al desarrollo integral de los niños. La gimnasia se configura como un eje de contenidos específicos y, a la vez, transversales a todas las demás prácticas, buscando trascender los paradigmas más tradicionales, haciendo foco en el desarrollo corporal y estimulando la creatividad. En sala de 3 años, las prácticas gimnásticas se proponen para el desarrollo de la motricidad gruesa, el equilibrio, la estabilidad, la coordinación y armonía de los movimientos.

Las **prácticas corporales expresivas** reúnen un conjunto de prácticas estrechamente vinculadas con la gimnasia expresiva, la danza y la expresión corporal. El foco está en la posibilidad de elaborar propuestas que combinan diferentes manifestaciones corporales, y generar espacios de creatividad y expresiones variadas. Se espera que los niños cuenten con mayores recursos expresivos que les permitan conocerse a sí mismos y a sus pares. Estas prácticas se organizan en saberes vinculados a la comunicación corporal, el ritmo y el movimiento expresivo. En sala de 3 años, las prácticas corporales expresivas constituyen una puerta de entrada al juego con el cuerpo y el movimiento desde una perspectiva integral, sensible y creativa. A través de sus propuestas, los niños comienzan a descubrir el cuerpo también como medio para comunicar, imaginar, explorar y expresar emociones. El uso de objetos, música, imágenes o consignas amplias puede enriquecer el juego expresivo, que fortalece la confianza, la espontaneidad y el vínculo con los otros a través del cuerpo en acción.

Propósitos

- Acompañar el desarrollo de la conciencia corporal a través de experiencias que les permitan reconocer y cuidar su cuerpo y el de los otros en acción, ubicados en el espacio.
- Fomentar la exploración del propio cuerpo y del entorno a través del movimiento libre y espontáneo, para propiciar experiencias que enriquezcan la percepción, la coordinación, el equilibrio y la seguridad postural.

- Habilitar espacios para que los niños inventen, creen y se apropien de diferentes formas de jugar y moverse combinando iniciativas propias con propuestas organizadas que amplíen su repertorio motor y expresivo.
- Ofrecer prácticas lúdicas que favorezcan el placer por moverse, explorar el espacio, interactuar con materiales y compartir juegos con otros, en un entorno afectivo y cuidado.
- Promover el desarrollo de las habilidades motoras a través de actividades lúdicas en un cierto espacio y tiempo y en interacción con objetos de distintas características.
- Favorecer la expresión corporal mediante gestos, movimientos o posturas como lenguaje para que los niños puedan expresar sus sentimientos, emociones, intereses y necesidades en un espacio de confianza, y así promover su desarrollo integral.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Si bien cada objetivo de aprendizaje ha sido asociado a una capacidad predominante, esto no implica una separación rígida. Las situaciones de enseñanza promueven el desarrollo simultáneo de varias capacidades, y un mismo objetivo puede contribuir al fortalecimiento de varias de ellas. Esta lectura múltiple enriquece la mirada pedagógica y habilita enfoques integradores desde la planificación y la intervención docente.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje <i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar diversos modos de expresión, representando con el cuerpo emociones, personajes, historias y ritmos. • Manifestar intereses e inquietudes, y pedir y ofrecer ayuda en diversas situaciones relacionadas con los aprendizajes desarrollados.
Autonomía para aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente de las diversas prácticas corporales con creciente autonomía, creatividad y confianza en sí mismos. • Adquirir una progresiva independencia de los docentes, especialmente al momento de jugar, de moverse, de expresarse con el cuerpo, de elegir materiales y de tomar decisiones. • Iniciarse en el registro y conocimiento de su cuerpo, reconociendo las posibilidades de movimiento, el uso de ambos lados y la percepción de los cambios corporales en actividad y reposo.
Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el sentido de las reglas de los juegos y la necesidad de respetarlas para poder jugar. • Participar en espacios de diálogo e intercambio de experiencias pedagógicas corporales a partir de situaciones concretas que promuevan el bienestar socioemocional.

Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> Participar en juegos de diferentes estructuras resolviendo los desafíos que se presentan. Desarrollar habilidades motoras en propuestas lúdicas comprendiendo el espacio, el tiempo y las características de los objetos.
Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> Comprometerse con el cuidado de sí mismo y de los otros en las diversas prácticas corporales en distintos ambientes. Participar en la construcción de acuerdos grupales para resolver los conflictos vinculares que se presentan en las tareas y en los juegos. Iniciarse en el reconocimiento de actitudes solidarias y responsables entre compañeros en juegos y tareas.

Contenidos

Bloque: Prácticas corporales lúdicas

Los juegos

- Juegos de persecución y ocultamiento individuales y grupales de organización simple, con uno o más refugios y con diferentes roles. (En articulación con Juego).
- Juegos y rondas tradicionales propios del nivel. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Juegos cooperativos en pequeños y grandes grupos.
- Juegos motores en el medio natural.
- Juegos de imitación y reacción, diferenciando acción de quietud.
- Juegos con habilidades motoras como lanzamiento y recepción, pases, lanzamiento a blancos fijos y móviles, tracción, sortear obstáculos, entre otros.

El jugar

- Reconocimiento y valoración del propio juego y del de los otros.
- Valoración y apreciación de las prácticas lúdicas en distintos ámbitos y la valoración de su aporte a una vida saludable.
- Comprendión progresiva del sentido de las reglas, su aceptación como condición de posibilidad del juego y del jugar. (En articulación con Juego y Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Resolución de pequeñas dificultades en el juego: toma de decisiones simples, búsqueda espontánea de soluciones y elección entre alternativas.

La convivencia en el grupo

- Asunción y aceptación de los diferentes roles en el desarrollo de los juegos.
- Resolución compartida de conflictos durante los juegos por medio del diálogo con mediación del docente. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Valoración y reconocimiento del otro como compañero de juego en distintos ámbitos.
- Posibilidades de ayudar y pedir ayuda en las diversas prácticas corporales. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).

El cuidado del propio cuerpo y de los otros

- Reconocimiento y valoración de la necesidad del cuidado durante los juegos grupales en diversos entornos, resguardando su intimidad. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Normas para el cuidado de sí mismo, de los otros y del medio, e identificación de situaciones de riesgo durante las prácticas corporales en distintos ámbitos.
- Construcción de hábitos de cuidado de sí mismo, de expresión de los estados de ánimo, de reflexión, alimentación saludable, descanso, abrigo y desabrigio, pautas de higiene, entre otras.

Bloque: Prácticas corporales gimnásticas

Las habilidades motoras

- Uso de diversas habilidades motrices para resolver tareas y participar en juegos, en propuestas tanto individuales como grupales. (En articulación con Juego y Educación Digital).
- Habilidades de desplazamiento, que incluyen caminar, correr, saltar, galopar, reptar, rodar, empujar y traccionar.
- Habilidades manipulativas, como picar, lanzar, pasar, recibir, golpear, patear e impulsar objetos.
- Exploración de diferentes formas de trepar, suspenderse y balancearse.
- Desarrollo del equilibrio, tanto estático como dinámico, y la capacidad de reajustarse al perder el equilibrio en situaciones diversas.
- Habilidades gimnásticas globales, tales como realizar equilibrios, saltos, giros, balanceos, circunducciones y saltos.
- Comprensión de nociones espaciales, temporales y objetales en el uso de las habilidades motrices.
- Iniciación en las habilidades motoras combinadas.
- Apoyos: cuadrupedia alta, baja e invertida.
- Rolidos en forma global.
- Adaptación de las habilidades motoras a distintas prácticas corporales.

La conciencia del propio cuerpo.

- Registro, percepción y conciencia del propio cuerpo en acciones motrices que involucren contrastes tales como: movilidad-quietud, tensión-relajación, flexión-extensión, rapidez-lentitud, entre otros.
- Iniciación al reconocimiento y uso de los lados del cuerpo en la realización de acciones motrices tales como lanzar, golpear, patear, picar, etcétera.
- Exploración de posturas como agrupación, flexión, extensión y su combinación con distintos modos de desplazamiento. (En articulación con Educación Digital).
- Identificación de los cambios corporales y las sensaciones asociadas a las prácticas motrices, como los ritmos cardiorrespiratorios, la fatiga, la transpiración, la sed, entre otros. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Conciencia de la respiración: diferenciación entre la inspiración y la espiración, y comprensión de la relación entre la respiración y la relajación.

Bloque: Prácticas corporales expresivas

La comunicación corporal

- Lenguaje corporal. Comunicación de emociones y mensajes a través del cuerpo: mímica, movimientos, posturas y actitudes. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- La comunicación corporal en los juegos: roles, gestos, posturas. (En articulación con Juego).
- Imitación de movimientos expresivos. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).

El ritmo y el movimiento expresivo

- Improvisación y exploración de movimientos rítmicos expresivos en las prácticas corporales con y sin soporte musical. (En articulación con Educación Digital).
- Corporización de ritmos simples con o sin soporte musical.
- Manifestaciones del movimiento expresivo: danzas, rondas, circo, murga.

Orientaciones para la enseñanza

Es fundamental que el docente procure la participación activa de todos los niños y promueva los aprendizajes esperables para esta etapa. Al mismo tiempo, se espera que pueda realizar los ajustes y apoyos que cada niño requiera a fin de potenciar las posibilidades que cada uno tenga.

También es importante que el docente esté disponible para intervenir con miradas, gestos, posturas y juegos a través de consignas y pautas, y para jugar cuando lo considere necesario. A continuación se presentan algunas recomendaciones y sugerencias para la enseñanza de cada uno de los bloques de contenidos.

El primer bloque, **las prácticas corporales lúdicas**, propone explorar y enriquecer las matrices lúdicas de los niños mediante experiencias que fortalezcan su imaginación. Es importante que las propuestas sostengan escenarios lúdicos que les permitan a los niños mantenerse inmersos en la ficción que supone el juego, bien distinto de lo real, priorizando la participación y la alegría en el juego. Estas pueden ser inspiradas en cuentos tradicionales que en su despliegue contengan experiencias corporales. Considerando la importancia del juego en el nivel y la transversalidad que tiene en todas las propuestas de prácticas corporales, se recomienda realizar actividades que impliquen sostener la mayor cantidad de tiempo el compromiso físico de los niños durante las clases. Es importante en las propuestas acotar los tiempos de espera y evitar proponer juegos donde los niños queden eliminados. Hoy día la falta de movimiento y la cantidad de tiempo que pasan frente a las pantallas de dispositivos electrónicos demandan clases cada vez más activas cuyas experiencias puedan ser recreadas fuera del espacio escolar, procurando ofrecer propuestas creativas e introducir variantes constantes en los contenidos que se enseñan.

Se sugiere realizar propuestas lúdicas con diferentes objetos (pelotas de diferentes, tamaños, pesos y texturas; aros; bolsitas; pompones; etcétera) que les permitan acercarse a nuevas experiencias motrices, como embocar en cestos, trasladarlos de un lugar a otro, agruparlos por colores, manipularlos de diferentes maneras, etcétera, para promover una creciente autonomía para jugar en sus tiempos libres y ampliar su acervo

lúdico. Se procura que los docentes propicien múltiples y variadas situaciones lúdicas en un clima de bienestar, y se habilite la confianza y el permiso para hacerlo, con el cuerpo en el centro de la escena. Resulta también prioritario favorecer el cuidado de sí mismo y de los otros promoviendo la conformación de espacios seguros donde se minimicen los riesgos físicos, y generar las condiciones de posibilidad para una participación activa en las propuestas lúdicas. Es importante comenzar a construir lazos grupales, lo que implica incidir en la posibilidad que tiene un conjunto de niños de conformarse como grupo, con sentido de pertenencia y logros comunes. La construcción de la grupalidad supone configurar un conjunto de experiencias de convivencia e interacción que aporten a la construcción de ciudadanía y al bienestar socioemocional. Es función de los docentes generar propuestas lúdicas en las cuales los niños puedan participar en la toma de decisiones, expresar sus sentimientos y emociones, y asumir distintos roles. Cuando se desarrollan prácticas lúdicas, la interacción entre los participantes del grupo, lejos de ser una variable externa a sus procesos, es estructurante de los aprendizajes.

El bloque de **prácticas corporales gimnásticas** prioriza el desarrollo de habilidades motoras básicas (correr, saltar, picar, lanzar, entre otras) como contenido en sí mismo y como base transversal para las demás prácticas corporales. Se sugiere realizar propuestas lúdicas y variadas, que demanden la resolución de desafíos motores, donde el docente puede proponer, por ejemplo, realizar lanzamientos con distintos objetos (pelotitas de plástico, de tenis, de papel, etcétera) que demanden distintos tipos de respuestas en relación con la fuerza con la que deben lanzar o la toma del elemento. A su vez, también el docente puede proponer experiencias que aborden las diversas habilidades motoras de desplazamiento, manipulativas y gimnásticas con variantes temporales y espaciales, como adelante-atrás (balancearse), rápido-lento (correr), adentro-afuera (saltar), antes que (llegar antes que la pelota), después que (saltar después de que caiga la bolsita), a un lado y al otro (rodar en colchoneta), etcétera. Se sugiere organizar recorridos motrices con y sin obstáculos donde puedan explorar diferentes modos de desplazamientos, que pueden incluir propuestas de saltos en distintas alturas, en las que se favorezca la participación activa de todos, atendiendo a su singularidad.

También, se recomienda realizar actividades en las cuales se utilicen ambos lados del cuerpo, como patear con ambos pies, para promover un desarrollo equilibrado del dominio lateral. Al mismo tiempo, a partir de la enseñanza de los contenidos relacionados con esta práctica corporal, se procura que avancen en el conocimiento, registro y cuidado de su cuerpo, experimenten y exploren sus posibilidades de movimiento, y perciban sus emociones. El desarrollo de la conciencia corporal se realiza básicamente desde la acción; en este sentido, resulta relevante generar espacios que favorezcan la percepción, el registro y la toma de conciencia de las diferentes posturas, lados corporales y actitudes en variadas situaciones, así como habilitar tiempos para el registro y la verbalización de las sensaciones y cambios corporales experimentados durante la realización de las acciones motrices (ritmo cardíaco, ritmo respiratorio, transpiración, sed, etcétera). Es deseable que las prácticas corporales gimnásticas propicien un espacio para la exploración, la alegría de jugar, la creatividad y el aprendizaje. Por ejemplo, al saltar, girar o hacer un rol adelante se pueden identificar distintas partes del cuerpo, sus diferentes posibilidades de movimiento y las sensaciones vinculadas con ellas.

El tercer bloque, **las prácticas corporales expresivas**, contribuye a desarrollar recursos expresivos relevantes para el cuerpo, que permiten transmitir estados de ánimo, sentimientos y emociones a través del movimiento y abren un espacio en el cual los niños aprenden a conocerse a sí mismos y a los pares a través del despliegue de estos recursos.

Se sugiere promover la comunicación corporal a partir de una canción o de un cuento en los cuales los niños expresen sus sentimientos, ideas o representen animales, monstruos, personajes, con sus movimientos particulares. A su vez, el docente debe procurar que, durante los juegos, los niños puedan asumir distintos roles que supone la ficción, por ejemplo, el de un deportista que aparece en un cuento, y representar sus movimientos. Resulta indispensable que el docente promueva climas en que los niños se sientan seguros y confiados para poder corporizar con desinhibición sus emociones y sentimientos. Se sugiere utilizar soporte musical o algún instrumento de percusión (panderetas, toc-toc) para que los niños puedan corporizar ritmos simples e improvisar movimientos que se adecuen a ellos. A su vez, también se sugiere realizar una experiencia de iniciación relacionada con alguna manifestación del movimiento expresivo (danzas, circo, murgas) con las características de cada una de ellas (música, elementos, vestimenta, etcétera).

En referencia a las articulaciones con los **ejes transversales**, en la relación entre Educación Física y **Educación Digital** se concreta cuando los docentes en las clases diseñan consignas simples, ordenan acciones, anticipan resultados y resuelven pequeños desafíos cotidianos, a través del juego, el movimiento y la exploración concreta. Implica comenzar a reconocer patrones simples, recorrer secuencias cortas (como una ronda, un circuito o una secuencia rítmico-expresiva), distinguir causa y efecto, y tomar decisiones sencillas en los juegos guiadas por la experiencia corporal. Estas experiencias estimulan formas iniciales del pensamiento en acción: los niños comienzan a planificar y probar alternativas, se equivocan, ajustan y vuelven a intentar durante los desafíos motores que se presentan en la clase; así, desarrollan habilidades, como la toma de decisiones, la atención sostenida, la flexibilidad y la autorregulación. Las propuestas de actividades abiertas ofrecen múltiples alternativas de resolución. Asimismo, la tecnología permite realizar registros digitales en la sala sobre las prácticas corporales como soporte para conversar, recordar y compartir experiencias.

Otro aspecto que considerar es la inclusión de recursos digitales en las situaciones de enseñanza, siempre y cuando estén al servicio de promover las experiencias corporales y motrices y no de limitarlas. Es preciso reconocer las diferentes tecnologías disponibles y pensar los modos en los que estas pueden generar aportes significativos en las propuestas de enseñanza. La incorporación de recursos tecnológicos resulta valiosa cuando amplía de manera significativa las experiencias motrices y expresivas, y genera estímulos sensoriales que despierten el movimiento creativo y promuevan la expresividad.

La articulación con el eje transversal de **Juego** se realiza con los contenidos más relevantes del bloque de prácticas lúdicas, propios de Educación Física. Sin embargo, todos los contenidos de los núcleos del juego y el jugar están íntimamente relacionados con el eje transversal del Juego. La articulación entre los ejes Educación Física y Juego es fundamental y puede concretarse espontáneamente, ya que este diseño curricular promueve el juego como la práctica corporal más representativa del nivel, ya sea como medio para enseñar otro saber o como contenido en sí mismo.

En relación con el eje transversal **Experiencias para el desarrollo personal y social**, se plantea la articulación con los contenidos más pertinentes de los tres bloques. Cabe destacar que el núcleo *el cuidado del propio cuerpo y de los otros*, presente en el bloque de las prácticas lúdicas, articula en su totalidad con este eje transversal. Un aspecto fundamental de esta articulación reside en ofrecer propuestas de prácticas corporales accesibles para todos los niños. De este modo, se evita reproducir estereotipos tales como actividades “propias de varones” o “propias de mujeres”.

Se recomienda abordar **la planificación de enseñanza** de contenidos a partir de su organización en diversas estructuras didácticas que porten unidad de sentido en función de los bloques de contenidos que se presentan en el diseño curricular y que son las prácticas corporales lúdicas, las prácticas corporales gimnásticas y las prácticas corporales expresivas.

Los modos de organización de la enseñanza pueden consultarse en el marco general² de este diseño curricular.

A la hora de organizar **la clase** de Educación Física en la sala de 3 años, se sugiere pensar detenidamente los tres momentos que la organizan: inicio, desarrollo y cierre. En el **inicio**, el docente debe observar y escuchar cómo llega el grupo a la clase, definir dónde ubicarse para empezar, y realizar una anticipación sencilla de la tarea. Se sugiere comenzar con una ronda de corta duración con un encuadre claro, con pautas que den marco a la clase y sean sostenidas por todos. En relación con el **desarrollo**, se tiene que poder tener muy claro el objetivo, el contenido y las estrategias de la clase. Es importante recordar a los niños la relevancia del cuidado de su propio cuerpo y el de sus compañeros. A su vez, anticipar la organización del espacio y del tiempo de manera clara y precisa, atentos a no armar y desarmar escenarios de trabajo constantemente, ya que esto conlleva transiciones demasiado extensas. Se recomienda simplificar e ir sumando objetos al espacio solo si es necesario y de a poco. Es relevante estar atentos a la posibilidad de que algún niño no se involucre o se frustre ante un intento fallido. El docente debe acercarse individualmente al niño, invitarlo con consignas atractivas, ofrecerle un rol simple (como sostener un objeto o marcar un ritmo), o adaptar la propuesta para integrarlo, respetando su tiempo de observación. A su vez, es necesario tener en cuenta la necesidad de alternar momentos de mucha actividad con otros de mayor tranquilidad, usando consignas sencillas, evitando interrupciones o anticipando los cierres, para ayudar a los niños a gestionar los cambios sin desorganización ni angustia. También es importante alternar propuestas individuales, en pequeños grupos y con el grupo total.

Es fundamental tomarse un tiempo para el **cierre**: la clase no puede terminar “porque es la hora”. Se recomienda volver a la calma, preguntar sobre lo jugado, lo aprendido y conversar sobre lo sucedido. Para esto se sugiere el armado de una ronda donde se observe la actitud de cada niño, su forma de participar, cómo interactuó con los otros, qué rol ocupó, siempre respetando los tiempos de escucha de cada uno. También es un momento para registrar sensaciones corporales (calor, cansancio, alegría) y estar atentos si aparece el contenido de la clase en los comentarios de los niños. Luego de esto, es adecuado despedirse anticipando lo que vendrá en la próxima clase.

Por su parte, a la hora de seleccionar las estrategias para la enseñanza de la Educación Física en sala de 3 años, es importante que alienten la espontaneidad, la autonomía y la creatividad, sin establecer un modelo que seguir o que imitar, ni plantear exigencias en función de un patrón externo.

Para el desarrollo de la **espontaneidad**, se sugiere invitar a los niños a proponer variantes del juego (“¿Cómo lo harías vos ahora?” o “Miren cómo lo hace el compañero, ¿lo hacemos como él?” o “¿Quién quiere mostrar otra forma de hacerlo?”), reforzando y validando sus ideas; dar espacio para que asuman roles dentro de un juego colectivo permitiendo que todos roten y participen activamente.

² En la página 36 del *Marco general* del diseño curricular se explicitan las posibles estructuras didácticas para planificar la enseñanza: Unidad didáctica, Proyecto didáctico, Secuencias didácticas e Itinerarios didácticos.

Para promover **autonomía** se pueden ofrecer materiales variados (aros, pelotas, cintas) y dejar que los niños elijan cómo usarlos, proponiendo consignas abiertas como “¿Qué juego podemos inventar con esto?”, en lugar de indicar una única forma de uso; permitir que exploren un circuito motriz a su propio ritmo, sin exigir que todos lo hagan igual o completo.

En relación con la **creatividad**, se recomienda usar consignas que favorezcan la conceptualización y representación de acciones (convertirse en animales o en personajes de cuentos), que fomentan, con su imaginación, la entrada a un espacio de ficción. A su vez, se sugiere incentivar el movimiento libre a partir de un tema musical planteando consignas que invitan a realizar nuevos y distintos desafíos corporales, por ejemplo: “¿Se pueden mover de una manera que no lo hicieron nunca?”, “Elijan un material y úsenlo para moverse con él al ritmo de la música”.

Es posible organizar diversas propuestas en las que se invite a participar a integrantes de la comunidad o de las familias, en las que puedan compartir distintos saberes o experiencias en torno a las prácticas corporales. En la misma línea, se sugiere invitar a participar de propuestas que se realicen de manera conjunta en actividades a toda la familiar la comunidad educativa. Así, resulta aconsejable compartir con las familias el sentido formativo de la Educación Física, y es recomendable realizar actividades compartidas con estas buscando que el tiempo libre sea ocupado con actividades corporales.

El seguimiento y la evaluación en sala de 3 años deben ponerse en práctica durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista formativo, el docente debe identificar los avances individuales en relación con el aprendizaje de prácticas corporales, ayudar a los niños a reconocerlos y valorar sus logros para colaborar con su bienestar, afianzar su confianza y elevar su autoestima.

Es importante, a través de la observación y el diálogo permanente, que el docente obtenga información sobre lo que los niños perciben que están aprendiendo hacia una progresiva autonomía en su disponibilidad corporal.

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

El registro sistemático de la información puede realizarse a través de tres modalidades, que pueden combinarse entre sí:

- Un cuaderno (a modo de anecdotario) en el cual el docente registra la información que considera significativa sobre el devenir de los aprendizajes.
- Una grilla de criterios que incluya una escala de estimación o valoración.
- Una grilla de criterios con indicadores de calidad (rúbrica).

Si bien la evaluación de los niños en sala de 3 años no implica calificación, sí requiere de una tarea docente sistemática que aporte a la elaboración del informe evaluativo.

Bibliografía

- Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida.* Biblos.
- Calmels, D. (2016). *El juego corporal.* Paidós.
- Campomar, G., Forniz, S., Murad, M. y Ramponi, N. (2019). "Prácticas corporales expresivas en la clase de Educación Física". En *Actas. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.* Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13037/ev.13037.pdf
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Santillana.
- GCABA. Ministerio de Educación. (2018). *Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza. Documento N.º 1.*
- GCABA. Ministerio de Educación e Innovación. (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años.*
- Duek, C. y Enriz, N. (2021). Editorial N°20: Lúdicamente llegó al número 20. Lúdicamente, 10(20), 1-4. Disponible en <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Ludicamente-20.pdf>
- González, J. y Clemente, J. (2019). La organización curricular de la educación física en Brasil. En *Tándem Didáctica de la Educación Física*, (64).
- Harf, R., Origlio, F., Pitluk, L. y Ullúa, J. (2006). *¿Qué pasa con el juego en la educación inicial?* Editorial Hola Chicos.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens.* Alianza.
- República Argentina. MECCyT. (2019). *Marco de organización para la enseñanza de la Educación Física escolar en Argentina.* Secretaría de Gestión Educativa.
- Montero Labat, E., Villa, M., Scarnatto, M., Gronchi, L. y Hirsch, E. (2023). "La enseñanza de la Educación Física en la infancia. Construcción de propuestas de enseñanza desde una perspectiva de derechos". En *Actas. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.*
- Pavía, V. (coord.). (2006). *Jugar de un modo lúdico, el juego en la perspectiva del jugador.* Noveduc.
- Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial.* Homo Sapiens.
- Serrabona Mas, J. (2008). "Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), pp. 35-60.
- Villa, M., Taladriz, C. y Díaz, J. (2023). "Entre enseñar juego y dar juego: Diferencias y análisis posibles de la función enseñante". En *Lúdicamente* 11(23), 1-8.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y Juego.* Gedisa.

Lenguajes Expresivos

Este eje de experiencias concibe los lenguajes expresivos integrados como modos de crear, comunicar, expresar, conocer y apreciar la belleza que brindan las diferentes expresiones artísticas y culturales, que permite a los niños a la vez generar emociones asociadas al bienestar, vincularse con ellos mismos y con el entorno. A través de la música, las artes visuales, la expresión corporal y la literatura, los niños desarrollan modos de expresar ideas, pensamientos y sensaciones.

Desde este enfoque es importante priorizar articulaciones de contenidos de cada uno de los lenguajes a través de experiencias integradas que favorezcan la sensibilidad y el desarrollo de capacidades vinculadas con la expresión y la comunicación. Ofrecer experiencias estéticas es favorecer aprendizajes profundos y significativos, que se potencian a partir de la formulación de preguntas sencillas que ayudan a recuperar información para pensar y diseñar nuevas secuencias, proyectos e itinerarios didácticos que den continuidad a la enseñanza.

Esta manera de pensar la planificación es una oportunidad de abordar diferentes temáticas o recortes de interés desde múltiples perspectivas artísticas, lo que favorece una construcción más amplia y profunda de los aprendizajes. Para lograrlo, es fundamental que el docente genere vínculos y espacios seguros donde los niños puedan desarrollarse, expresarse, ganar confianza en sí mismos en un ambiente que cuide su bienestar integral. Esto requiere de docentes disponibles, empáticos y atentos, que escuchen activamente, respeten los tiempos de cada niño y propongan experiencias desafiantes y enriquecedoras.

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

En el bloque **Apreciación** se hace foco en los procesos para desarrollar la percepción, la sensibilidad y el pensamiento, para descubrir lo que transmiten las palabras, las imágenes, los sonidos, los movimientos, entre otros. Apreciar un cuadro, una danza, un poema, una obra musical implica desplegar sentidos a partir de la sensibilidad, el imaginario y las evocaciones derivadas de las experiencias de cada niño. Se trata de propiciar oportunidades para que los niños observen, disfruten y además aprecien diversas manifestaciones artísticas y los diferentes modos de producción de cada lenguaje y sus combinaciones (movimientos, gestos y expresiones, colores, formas, sonidos, ritmos, estructuras del lenguaje, etc.), así como los procesos y producciones propias y de sus pares.

El bloque **Producción** se refiere al desarrollo de un hacer exploratorio y al proceso creativo de cada niño para que ensaye modos de hacer y decir de cada lenguaje, lo que promueve la capacidad de imaginar, simbolizar, metaforizar, crear y componer a partir de gustos y preferencias singulares.

Los contenidos del bloque **Contextualización** propician el acercamiento a objetos, artistas o autores, espacios y hechos artísticos teniendo en cuenta el contexto de producción de las obras.

Los bloques no suponen un orden de prioridad didáctica, sino que pueden pensarse, desplegarse y articularse en itinerarios, proyectos o secuencias didácticas que los involucren de manera integrada. En otras ocasiones, sin embargo, se puede planificar una propuesta didáctica en la que se aborde uno de ellos proponiendo la progresión del contenido seleccionado.

Artes Visuales y el desarrollo de las capacidades

El lenguaje visual, como forma de expresión artística, permite a los niños comunicar ideas, emociones y pensamientos a través de imágenes. Este lenguaje se enriquece al integrar diversas dimensiones sensoriales —táctiles, sonoras, espaciales, corporales, olfativas y gustativas—, lo que amplía las experiencias estéticas y facilita una comprensión más profunda del entorno.

En este sentido, las artes visuales tienen un papel clave como medio de exploración, comunicación y creación. A través del dibujo, la pintura, el *collage* y otras técnicas, los niños pueden experimentar con materiales y formas, y desarrollar su sensibilidad estética, su capacidad de observación y su habilidad para transformar la realidad.

Estas prácticas promueven el desarrollo de la sensibilidad estética, el pensamiento y la imaginación, fundamentales para su desarrollo cognitivo, afectivo y creativo, en los primeros años.

Explorar y crear desde una mirada personal permite a cada niño representar su mundo interno, fortaleciendo habilidades de simbolización, abstracción y expresión. Para facilitar estas experiencias, es esencial ofrecer tiempos adecuados y espacios diseñados para valorar la expresión individual y grupal, el cuidado mutuo y una convivencia respetuosa.

Las experiencias artísticas visuales favorecen el desarrollo de la capacidad de *comunicación* consigo mismo y con otras personas. Permite avanzar en la expresión y comunicación de ideas, sentimientos, pensamientos y emociones a través de sus procesos creativos, de la elección de materiales, colores, imágenes y sus producciones. A su vez, la capacidad de *resolución de problemas* se desarrolla durante el proceso artístico, ya que los niños toman decisiones al seleccionar objetos, explorar colores y materiales, organizar elementos en el espacio, enfrentar desafíos en el uso de herramientas y pedir ayuda cuando la necesitan. El *compromiso y colaboración* se desarrollan a partir del reconocimiento, respeto y puesta en valor de la diversidad de producciones propias y de pares, e inician tiempos de intercambio necesario para la realización de alguna producción colectiva.

Por otro lado, la *autonomía para aprender* se desarrolla progresivamente a medida que los niños empiezan a anticipar acciones simples, a tomar pequeñas decisiones en la exploración de materiales y organizar sus acciones, siguiendo, en algunos casos, una secuencia de pasos cómo elegir materiales y herramientas, realizar grafismos, manchas, puntos, líneas, o manipular materiales mediante acciones como abollar, amasar, apretar y pintar.

Además, se favorece el desarrollo de la capacidad de *pensamiento reflexivo y crítico*, al observar imágenes y diferentes manifestaciones artísticas, y expresar sus gustos y preferencias en el intercambio con pares y adultos. Estos intercambios, impulsados por la intervención del docente, permiten enriquecer el lenguaje verbal y no verbal, fortalecer el pensamiento, ampliar el vocabulario y desarrollar la capacidad de fundamentar sus elecciones, aunque sea de forma incipiente.

Los contenidos se organizan en bloques que incluyen producción, apreciación y contextualización tal como en el diseño curricular para salas de 4 y 5 años, y como se menciona en la presentación del eje de experiencias Lenguajes Expresivos.

La enseñanza en el bloque **Construcción de la mirada (apreciación)** está orientada a acompañar la vivencia y el desarrollo de la percepción, y la expresión de emociones

para que paulatinamente puedan referir lo que les gusta o no en relación con las manifestaciones artísticas y con el entorno, a los colores y materialidades poniendo en juego su sensibilidad y curiosidad.

El bloque **Laboratorio expresivo (producción)** apunta al desarrollo de un hacer exploratorio, que da pie a procesos expresivos y lúdicos que involucran experiencias estéticas conjugadas en la potencia de la poética del espacio, del tiempo, de las materialidades y de las transformaciones.

El bloque **Prácticas artísticas en contexto (contextualización)** promueve el desarrollo de prácticas artísticas vinculadas con el entorno cotidiano de los niños y propicia el acercamiento a objetos, artistas o autores, espacios y hechos artísticos.

Propósitos

- Ofrecer un repertorio amplio de experiencias desde los lenguajes expresivos integrados que habiliten y enriquezcan la sensibilidad estética y la posibilidad de comunicación y expresión.
- Promover la exploración de variedad de materialidades y herramientas sencillas que estimulen la percepción sensorial, la imaginación, la creatividad y la curiosidad.
- Fomentar la observación, la apreciación de imágenes y el entorno natural y social como puente a narrativas, juegos e interacción dialógica.
- Diseñar experiencias estéticas desde las artes visuales que contemplen e integren los aportes, ideas e intereses de los niños.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Si bien cada objetivo de aprendizaje ha sido asociado a una capacidad predominante, esto no implica una separación rígida. Las situaciones de enseñanza promueven el desarrollo simultáneo de varias capacidades, y un mismo objetivo puede contribuir al fortalecimiento de varias de ellas. Esta lectura múltiple enriquece la mirada pedagógica y habilita enfoques integradores desde la planificación y la intervención docente.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
	<i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
Comunicación	<ul style="list-style-type: none">● Expresar ideas, emociones y sentimientos a través de producciones visuales explorando materiales, formas y colores en sus procesos creativos.
Autonomía para aprender	<ul style="list-style-type: none">● Exploración de diferentes materiales.● Iniciarse en la elección de materiales y herramientas de acuerdo con sus intereses para llevar a cabo sus creaciones.● Conocer y elegir colores
Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none">● Reconocer progresivamente sus producciones a través de la observación de los detalles, colores, formas y texturas.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none">● Experimentar con diferentes materiales y soportes, y explorar posibles desafíos.● Elegir materiales, soportes, diversas herramientas para resolver situaciones que surjan en el proceso creativo.

Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar materiales, objetos y herramientas, promoviendo su cuidado en los procesos creativos. Iniciarse en experiencias artísticas compartidas que permitan explorar distintos materiales e interactuar con sus pares. Observar las producciones de los demás y comenzar a respetar turnos, tiempos y modos de hacer de los otros.
---------------------------	---

Contenidos

Bloque: Construcción de la mirada (apreciación)

- Observación en el entorno y en imágenes: líneas, puntos, formas, colores en la naturaleza.
- Exploración visual: fotografía, pintura, collage, grabado, arte textil, dibujo, mural, animaciones, libros de imágenes. (En articulación con Educación Digital).
- Expresión visual: esculturas móviles, monumentos, construcciones, instalaciones, objetos. (En articulación con Juego, Educación Digital y Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Luz natural y artificial. Proyección de sombras con diferentes fuentes de luz.

Bloque: Laboratorio expresivo (producción)

- Herramientas y materiales: pinceles, espátulas, esponjas, rodillos, palillos, arena, arcilla, barro, masas, crayones, pasteles, lápices, pinceles, fibras, fibrones, carbonilla, carbón, papeles, telas, lanas, cartones, cajas, elementos de la naturaleza: ramas, piedras, entre otras disponibles. (En articulación con Educación Digital).
- Exploración de diversas combinaciones de materialidades (color, maleabilidad, temperatura) y diversidad de texturas (ásperas, rugosas, suaves, blandas, mojadas, secas, táctiles y visuales). (En articulación con Juego y Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Colores. Variedad cromática.
- Bidimensión. Dibujo. Grafismos/líneas (pequeñas, muchas o pocas; circulares, horizontales o verticales; abiertas o cerradas). Tridimensión (modelado o construcciones con diferentes materiales: bloques de madera de distintos tamaños; plastilina, pasta para modelar, arcilla; telas, tejidos). (En articulación con Juego y Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Exploración de diversos soportes (cartones, telas, papeles, madera, plásticos elementos de la naturaleza), en varios formatos (circulares, rectangulares, cuadrados), de diferentes tamaños (desde una hoja de papel hasta un mural en el patio) y en variadas posiciones (verticales en las paredes; horizontales en las mesas o en el piso). Soportes digitales. (En articulación con Juego y Educación Digital).
- Luces y sombras en el espacio. Proyecciones de sombras de diversos objetos; exploraciones inmersivas; títeres, juguetes y elementos de la naturaleza; partes del cuerpo. Simulación de escenarios con tecnologías digitales. (En articulación con Juego y Educación Digital).

Bloque: Prácticas artísticas en contexto (contextualización)

- Acercamiento a manifestaciones artísticas, pintura, dibujo, escultura, grabado y técnicas mixtas, ilustraciones literarias, obras de teatro, títeres y manifestaciones

- artísticas contemporáneas, esculturas en movimiento, esculturas blandas con textiles, instalaciones, experiencias inmersivas, fotografía, cine, video, animaciones. (En articulación con Juego y Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Posibilidades del espacio de la sala y de otros espacios dentro y fuera del edificio escolar como lugares asignados para crear, mirar, acopiar materiales, y publicaciones digitales para la comunidad educativa. (En articulación con Educación Digital).

Orientaciones para la enseñanza

En los primeros años, el desarrollo del lenguaje y la creación de imágenes se entrelazan permitiendo a los niños comunicar su forma de ser y de estar en el mundo. Al dibujar y experimentar con trazos, los niños se inscriben simbólicamente en su entorno y nos invitan al diálogo, por lo que la disponibilidad y el acompañamiento docente son fundamentales.

Diseñar experiencias estéticas desde las artes visuales implica reconocer la importancia del encuentro con otros, ya que el deseo de compartir con pares se intensifica. Aunque breves, las interacciones en pequeños grupos permiten desplegar la creatividad, el uso de la palabra, la evocación de objetos y colores, y el respeto de algunas reglas compartidas.

El juego simbólico, cada vez más complejo, habilita la transformación de objetos y la creación de escenarios lúdicos diversos, donde la poética del espacio y las materialidades enriquecen las experiencias expresivas.

En las salas de 3 años, la disponibilidad afectiva del docente es fundamental para acompañar la expresión y exploración estética de los niños. Las miradas, los gestos, el tono de voz y la actitud corporal empática generan un entorno seguro y habilitante para la construcción de vínculos. Estar a su altura, compartir el espacio del piso y estar presente para explorar materiales, observar imágenes, esculturas móviles o dibujar son gestos que favorecen el acceso al lenguaje artístico. El docente cumple un rol clave al facilitar el contacto con obras de arte, música y literatura, y promover el diálogo en torno a lo que se percibe y se siente. De esta manera será importante que se reconozca el valor del gesto expresivo de cada niño, ya que estas experiencias estéticas potencian el desarrollo emocional, comunicativo y creativo, y fortalecen el modo singular en que cada niño se expresa y se vincula con el mundo.

Aunque se promueve que los niños tomen decisiones en sus actividades, **toda propuesta estética debe tener una intencionalidad pedagógica**. La intervención docente oportuna es clave para acompañar los intereses de los niños y favorecer aprendizajes.

Las consignas abiertas permiten la exploración libre y espontánea de materiales, el desarrollo de gestos gráficos y diversas formas de indagación. Así, las experiencias en artes visuales se planifican reconociendo que, al explorar, los niños construyen significados, que estas experiencias, acompañadas por preguntas sencillas, permiten recuperar información valiosa para diseñar diversas estructuras didácticas como proyectos e itinerarios que enriquezcan los aprendizajes.

El **espacio**, entendido como un interlocutor activo, cumple un rol clave en los aprendizajes. Por ello, debe atenderse a sus condiciones: es fundamental que sea seguro, despejado y con una disposición que favorezca la libre circulación, invitando a

la exploración, el juego y la experimentación creativa. Se sugieren ambientes cuidadosamente organizados en áreas diferenciadas para ofrecer una multipropuesta, por ejemplo, que contemple literatura, música y juego. En este modo de organizar la enseñanza, se dispone un espacio de libros de imágenes, una zona de juego simbólico y otra destinada a experiencias estéticas o a la manipulación de materiales, entendiendo que los niños interactúan en estos contextos de múltiples maneras, en constante transformación.

El ambiente debe construirse con un fuerte criterio estético, donde la **luz** y el **sonido** se consideren materiales pedagógicos capaces de generar profundizaciones, atmósferas y nuevos descubrimientos. En este sentido, se valora también la creación de un ambiente escenográfico que potencie lo simbólico y lo expresivo utilizando elementos visuales, textiles, naturales o construidos que transformen el espacio en escenarios ricos en estímulos capaces de contar historias, provocar emociones y ampliar el universo imaginativo de los niños. Es importante que el entorno sea estimulante, acogedor y activo en la construcción de aprendizajes significativos, provocando la curiosidad y el deseo de conocer, y, por otro lado, teniendo en cuenta el perfil sensorial del grupo. Asimismo, los materiales y recursos deben estar al alcance de los niños y dispuestos con intención, favoreciendo el orden, la autonomía y la exploración libre.

En la **construcción de la mirada** se prioriza la percepción con todos los sentidos, promoviendo experiencias de observación atenta, disfrute estético y apreciación subjetiva. A través de propuestas reiteradas y multisensoriales, los niños desarrollan imágenes mentales, amplían su sensibilidad y consolidan aprendizajes. La observación se concibe como un proceso activo sostenido por la palabra del adulto que acompaña descubrimientos y favorece el vínculo con los otros. Es clave diseñar escenarios inmersivos, en articulación con **Educación Digital**, donde se integren distintos lenguajes expresivos, ofreciendo materiales diversos como botones, piedras, plumas, telas, papeles de variados colores, texturas y formas. También se incorporan proyecciones de luz y sombras, sonidos del entorno (como el agua, el viento o los pájaros), así como imágenes artísticas, fotografías y libros ilustrados. Estas propuestas pueden ser pensadas en articulación con **Indagación del Ambiente** ya que pueden realizarse tanto en el interior como en el entorno natural —patio o plaza—, explorando elementos como los reflejos en el agua, los colores de las hojas o móviles colgantes hechos de papel que se mueven con el viento. La selección intencionada de estos objetos y experiencias favorece el reconocimiento de detalles, formas, contornos y cualidades como opacidad y translucidez. Esta experiencia se articula con el eje **Experiencia para el desarrollo Personal y Social** en cuanto a que cada uno de estos estímulos permite a los niños desarrollar los sentidos desde la sensibilidad y expresar emociones con tiempos propios en un ambiente cuidado, estéticamente inspirador y respetuoso de su singularidad.

El **laboratorio expresivo** propone experiencias exploratorias donde el descubrimiento, la transformación y la combinación de materiales estimulan la creación, la creatividad, la curiosidad y el asombro.³ A través de una selección intencionada de materiales

³ El Centro de reutilización creativa ReMida Buenos Aires (ReMida BA) forma parte de una red internacional con sede central en Reggio Emilia (Italia). Es un espacio de creación y experimentación que pone en diálogo la creatividad y la sustentabilidad. Inspirado en la pedagogía de Reggio Emilia, permite acercar nuevos materiales de descarte, explorar otras formas de entrar en relación con ellos, desarrollar experiencias estéticas creativas, pensar en el ambiente como interlocutor educativo, profundizar en el espacio de atelier y en el registro de los procesos a través de la documentación.

estructurados y desestructurados —como tizas, crayones, marcadores, arcilla, masas, hilos, lanas, papeles, maderas y telas— los niños pueden experimentar con colores, texturas, formas, tamaños y temperaturas. La exploración incluye materiales efímeros de la naturaleza, como arena, tierra, corteza de árbol y flores, así como otros no convencionales en el arte, como papel de aluminio, cajas de distintas formas o piezas de madera planas, cúbicas o esféricas y materialidades blandas, como esponjas, pelotas de tela de diferentes tamaños y texturas. Estas propuestas promueven acciones como hundir, aplastar, enrollar o retorcer, y generan aprendizajes a partir del hacer. Pintar, graficar, modelar o dibujar en soportes diversos (rugosos, lisos, suaves, ásperos, porosos) enriquece las posibilidades expresivas y favorece asociaciones creativas entre materiales. Por eso, es clave ofrecer espacios sugerentes que habiliten la producción espontánea, libre y significativa invitando a cada niño a descubrir su forma de crear, manipular, combinar y dejar huella.

El **grafismo** en la infancia es una forma expresiva profunda, donde cada trazo surge de un gesto intencional que deja huella en un soporte, como papel, arcilla o pizarrón. Dibujar al niño permite estimular la creatividad y la imaginación coordinando la acción motriz con la intención mental y desarrollar el control progresivo del gesto.

La familiarización con herramientas como crayones, marcadores o lápices requiere tiempo, ya que la mano necesita apropiarse del objeto para poder proyectar movimientos estables y personales.

Para enriquecer estas experiencias gráficas, se propone ofrecer **múltiples escenarios para el trazo, propuesta que se puede articular con Lengua en proyectos** con precursores y sistema de escritura (trazos controlados con diferentes patrones y direccionalidad: horizontales, verticales y oblicuas), a través de diversos soportes: papeles en el piso, cajas de distintos tamaños, cartones colgantes, aros forrados con telas o incluso dibujos en el aire, con linternas o líneas imaginarias en las paredes y rincones del aula. Las herramientas pueden ser variadas: témperas diluidas, tintas vegetales, enduido, crayones de distintos grosores, esponjas, rodillos, hisopos y pinceletas, entre otros. También es posible **articular con Matemática y con Música mediante proyectos integrados** que permitan explorar la huella y el trazo en materiales como arena, tierra o agua. Estas experiencias pueden enriquecerse con contenidos matemáticos relacionados con formas geométricas (cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo). Al mismo tiempo, se pueden combinar con la escucha de **músicas** variadas, que invitan al movimiento y estimulan el juego gráfico desde lo sensorial y emocional.

Estas experiencias donde aparecen manchas, puntos, líneas y recorridos son valiosas oportunidades para que el docente observe recursos, obstáculos y estrategias de cada

fortalecimiento de una Ciudad Educadora, enmarcada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4.7. Se ocupa de recibir y poner a punto distintos tipos de materiales de descarte, nuevos o sin uso, como telas, plásticos, metales, vidrios y madera, que, por falla o no comercialización, fábricas y emprendedores donan para ser utilizados como recursos pedagógicos.

ReMida BA es un proyecto cultural focalizado en la sustentabilidad, la creatividad y la investigación acerca de materiales de descarte industrial. Propone experiencias pedagógicas, culturales y estéticas, profundiza en los vínculos sanos y sostenibles, mediante experiencias que favorecen el desarrollo de una vida plena y destacan el rol de los ciudadanos.

Misiones de ReMida BA:

- Promover la idea de que el descarte industrial es portador de un mensaje ético y ambiental capaz de pensamiento crítico. Así, se ofrece como recurso educativo.
- Generar consensos a través del confronto, la documentación y la toma de decisiones.
- Establecer la reflexión en un plano de incertidumbre, y construir recursos y habilidades para abordar esta complejidad.

niño. La integración de la observación, el sonido, el movimiento y el tacto enriquece el lenguaje gráfico y amplía la accesibilidad, respetando los tiempos, modos y singularidades de cada uno. Por otro lado, cuando los niños comienzan a mostrar inquietud por el juego simbólico se podrá ofrecer experiencias de minimundos.

Los minimundos son escenarios mínimos, a pequeña escala que se crean sobre distintos soportes (como mesas pequeñas, bandejas, telas, carretes, contenedores, entre otros). Se inspiran en ejes temáticos, relatos literarios, obras de arte o imágenes, y su propósito es favorecer el desarrollo del pensamiento simbólico, la imaginación, la creatividad y el juego, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de cada niño. Estos espacios son diseñados por el docente teniendo en cuenta dos grandes tipos de objetos: materiales desestructurados y abiertos, y piezas con carga simbólica. Los materiales desestructurados comprenden elementos con diversas propiedades —peso, textura, color, temperatura, tamaño— como arena, arcilla, agua, piedras, piñas, plumas, flores, retazos de tela, entre otros. También se incluyen materiales no necesariamente ligados a la naturaleza pero valiosos para la exploración sensorial y creativa: cartón (corrugado o liso), diferentes tipos de papeles, textiles, metálicos, cucharas, cuencos, corchos y piezas pequeñas de madera en distintas formas, colores y pesos. Las piezas simbólicas, en cambio, pueden ser muñecos de trapo, animales de madera, vehículos y otros objetos en miniatura, que invitan a representar situaciones o historias. Al ofrecer experiencias con minimundos, es clave considerar que el desarrollo integral de cada niño es único, el acceso a la función representacional se produce a su propio ritmo y en función de sus posibilidades. Algunos ejemplos de ejes temáticos para construir minimundos pueden ser: el bosque, el desierto, la selva, el cielo, la playa, las montañas o el fondo del mar.

En las **prácticas artísticas en contexto**, se propone resignificar las paredes del jardín como espacios vivos de exposición, comunicación y creación, que visibilicen los procesos de los niños y se integren al hacer cotidiano. En esta etapa del desarrollo infantil, las instalaciones u otras estrategias en articulación con el eje **Experiencias para el desarrollo personal y social** se presentan como escenarios esenciales para explorar materiales, herramientas y soportes, involucrando activamente el espacio. Estas experiencias estimulan la creatividad, el juego, la imaginación y el trabajo colaborativo permitiendo múltiples modos de conocer y comprender el mundo.

La propuesta se basa en la disposición estética de materiales seleccionados por el docente, quien acompaña desde la observación y el respeto por los tiempos y formas del juego libre. Esta dinámica genera un entorno de aprendizaje rico en posibilidades, donde la comunidad educativa puede participar activamente.

Un ejemplo es la instalación “Los pájaros de mi barrio”, que puede pensarse en articulación con **Indagación del Ambiente** y que invita a traer el entorno natural al interior de la sala. Salir al patio, registrar cantos de aves, observar sus vuelos y luego construir nidos con diversos materiales, como telas, lanas o totoras, permite integrar experiencias sensoriales, estéticas y cognitivas. El uso de luces, linternas o guirnaldas potencia la ambientación y genera climas diversos que enriquecen la vivencia. El tiempo dedicado a la instalación no solo habilita el juego, sino que convierte el espacio en un territorio compartido de exploración, expresión y creación.

Por otro lado, como es explicitado en el diseño curricular de salas de 4 y 5 años, se propone realizar salidas a museos y centros culturales, galerías de arte y visitar exposiciones virtuales de otros lugares, nacionales e internacionales, a los cuales los niños no pueden acceder personalmente, lo que permite ampliar y enriquecer su repertorio cultural.

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

En Artes Visuales, **la evaluación** se basa en el seguimiento, la observación sistemática y el registro continuo del proceso de aprendizaje de cada niño. Se valora el recorrido personal, las elecciones realizadas, el uso de materiales, el desarrollo progresivo de las capacidades, y las soluciones creativas encontradas durante la producción.

Se evalúa el proceso y la exploración para la apropiación del conocimiento, teniendo en cuenta los puntos de partida de cada niño y su recorrido único e individual.

El docente fomenta la reflexión sobre lo vivido promoviendo instancias de cierre de las actividades donde los niños puedan expresar y compartir lo experimentado.

Algunas preguntas orientadoras para el seguimiento pueden ser:

- ¿Explora distintas formas de expresión?
- ¿Muestra interés por dejar huellas o marcas en diversos soportes?
- ¿Se interesa por experimentar con materiales, colores y texturas? ¿Hay algún material que no sea de su interés?
- ¿Hace preguntas acerca de lo que observa? ¿Menciona colores? ¿Tiene preferencia por alguno?
- ¿De qué modo se manifiesta su imaginación?
- ¿Cómo participa en las propuestas lúdico-artísticas?
- ¿Qué elementos visuales llaman su atención? ¿Varían con el tiempo?
- ¿Cómo se vincula con sus propias producciones y con las de sus pares?
- ¿Aporta a la construcción de un clima positivo en la sala?

Bibliografía

- GCABA. Ministerio de Educación. (2023). *Mirar y narrar los cielos. Experiencias a Cielo Abierto. Nivel Inicial*. Disponible en https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-10/NI_ExpCieloAb_Mirar_y_narrar_los_cielos.pdf
- GCABA. Ministerio de Educación. (2023). *Cachitos de cielo. Experiencias a Cielo Abierto. Nivel Inicial*. Disponible en https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-10/NI_Maternal_ExpCieloAb_Cachitos_de_cielo.pdf
- GCABA. (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación.
- GCABA. Ministerio de Educación. (2025). *Diseño curricular. Nivel Inicial. Contenidos e indicadores de logro para la planificación de la enseñanza. Salas de 4 y 5 años*. Disponible en https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2025-04/DC_Inicial_Salas_4_y_5.pdf
- Aisenberg, D. (2017). *MDA. Apuntes para un aprendizaje del arte*. Adriana Hidalgo Editora.
- Anijovich, R. y Domingo Roget, A. (coords.). (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes*. Aique.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Paidós.
- Bianchi L. (2020). *Miradas, gestos e interacciones con las Artes Visuales en los primeros años*. Praxis Grupo Editor.

- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Calmels, D. y Lesbegueris, M. (2013). *Juegos en el papel*. Ediciones Puerto Creativo.
- Civarolo, M. (2011). *Al rescate de la actividad infantil*. Eduvim.
- Daleffe L. (2024). *Respirar el arte en el Nivel Inicial. A la vanguardia con las infancias*. Noveduc.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dussel, I. (2006) “Educar la mirada, Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.
- Eisner, E. (2016). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Furman, M. (2018). *Guía para criar hijos curiosos*. Siglo XXI Editores.
- Jarvis, D., Vignau, M., Lozano, M. y Abregú, C. (2024). *Mirar con ojos de asombro*. Aique.
- Lapolla, P., Mucci, M. y Arce, M. (2019). *Experiencias artísticas con instalaciones*. Noveduc.
- Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández L. (coords.) (2021) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Metas Educativas. OEI
- Soto, C. y Violante, R. (comps.). (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós.
- Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Ediciones Morata.
- Vela, P. y Herrán, M. (2021). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera.
- Vela, P. y Herrán, M. (2023). *Piezas sueltas. El juego intangible*. Litera.

Expresión Corporal y el desarrollo de las capacidades

Desde el movimiento, los niños se descubren a sí mismos y al entorno que los rodea. Se mueven para explorar, conocer y apropiarse del espacio, de los objetos, y para establecer contacto con los demás, dando lugar a sus primeros vínculos. Es habitual observar cómo descubren su propio cuerpo, se balancean, siguen ritmos, se relajan o se desplazan, motivados por el placer que les genera.

La Expresión Corporal es un lenguaje esencial en el Nivel Inicial, centrado en la sensibilización y el reconocimiento del propio cuerpo, como expresión de sí mismo, el despliegue creativo y las interacciones con los pares mediante el movimiento. Es fundamental que los niños de sala de 3 años transiten por experiencias que enriquezcan el desarrollo de la corporeidad y las posibilidades expresivas y creativas, teniendo en cuenta sus recorridos previos, y la diversidad de vivencias y entornos culturales a los que pertenecen.

Este eje busca sensibilizar y potenciar las capacidades motrices en la sala de 3 años, y así permitir el desarrollo de formas creativas para expresar, comunicar y establecer vínculos con otros, en una etapa en la que se comienza paulatinamente a ser parte de una grupalidad. Se plantea un enfoque sensoperceptivo que incentiva el despliegue poético y creativo a través de la danza, invitando a cada integrante de la sala a explorar sus propios movimientos dentro de un grupo. Desde este enfoque integral se promueve la inclusión, la diversidad y el respeto por los tiempos y las posibilidades de cada niño, valorando las diferencias y los múltiples modos de responder a las propuestas.

En el abordaje de este tipo de actividades es importante tener en cuenta la disponibilidad corporal y la función modélica del docente que acompaña, sostiene y ofrece posibilidades ricas y cuidadas para que amplíen sus experiencias estéticas. De ese modo, favorece el desarrollo progresivo de la autonomía y de su persona.

La posibilidad de jugar con el cuerpo y las imágenes propias en el terreno del movimiento y la expresión, comienzan a desplegarse con mayor fuerza alrededor de los 3 años, cuando se conjugan el sentir, el pensar y el hacer. En estas primeras exploraciones se ponen en juego la sensopercepción y la improvisación, técnicas propias de la expresión corporal que se irán complejizando a partir de variadas propuestas sensoriales, perceptivas y motoras, en la búsqueda de un reconocimiento y despliegue corporal propio desde la imaginación y la creatividad subjetiva.

En relación con las capacidades, la Expresión Corporal se centra en la *autonomía para aprender* al potenciar progresivamente las habilidades motoras y expresivas desde el reconocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento. La *resolución de problemas* está ligada a los desafíos constantes en la búsqueda de formas de expresarse y moverse individualmente y con el grupo desde respuestas singulares y creativas. Por su parte el *pensamiento reflexivo y crítico* se desarrolla a partir de la observación y apreciación de las manifestaciones culturales del entorno y en la posibilidad de imaginar e improvisar sus propios movimientos. En el abordaje de la capacidad de *comunicación* se pone el foco en explorar las posibilidades de expresar sus ideas, emociones y sentimientos a través del lenguaje corporal y gestual, y en la paulatina vinculación con sus pares en la elaboración de movimientos compartidos. Por último, el desarrollo de la *capacidad de compromiso y colaboración* se manifiesta en la búsqueda de acuerdos en movimientos grupales, el respeto por las producciones de los pares y el uso compartido del espacio y los objetos.

Los contenidos de enseñanza se organizan, al igual que en el diseño curricular de salas de 4 y 5 años, en tres bloques, Apreciación, Producción y Contextualización, que

dialogan entre sí y necesitan ser reconocidos y planificados con intencionalidad pedagógica para acompañar el desarrollo de experiencias integradas.

El bloque **Construcción de experiencias sensibles (apreciación)** busca promover experiencias que favorezcan el desarrollo de la sensibilidad estética en los niños. Para ello, se proponen situaciones que propicien la exploración, percepción y vivencia de espacios, objetos, sonidos, colores, imágenes fijas y en movimiento, palabras y texturas. Asimismo, se busca que participen y disfruten de diversas manifestaciones de las artes del movimiento, tanto del entorno cultural cercano como de contextos menos próximos, ampliando su horizonte cultural. Estas experiencias movilizan todos los sentidos, las funciones cognitivas y emocionales y estimulan el pensamiento y la imaginación, generando un vínculo significativo y subjetivo con el mundo.

El bloque **Laboratorio expresivo (producción)**, se refiere al hacer propio de este eje de experiencia: explorar sensorialmente el espacio y los objetos, jugar con el ritmo, reconocer el cuerpo y lograr la adquisición gradual de movimientos de cada parte con mayor autonomía. Así se fortalecen las habilidades motoras, creativas y de comunicación propias de esta etapa en la que comienza a aparecer progresivamente la posibilidad de jugar y expresar con el cuerpo con mayor desenvoltura a partir de imágenes propias que se despliegan en el movimiento.

En este espacio se favorece el desarrollo de la imaginación, la capacidad de simbolizar y componer con el movimiento a partir de sus intereses, vivencias y posibilidades singulares. Asimismo, se amplían sus recursos motrices en relación con el espacio, el tiempo y la energía, enriqueciendo el lenguaje del movimiento y su despliegue poético.

Por último, respecto de los contenidos del bloque **Expresión corporal en diversos contextos (contextualización)**, en la sala de 3 años se pueden transitar experiencias estéticas en el marco de la imaginación y el juego y vivenciar expresiones de danza en relación con la diversidad cultural y al contexto de producción. Este bloque se vincula con los otros al destacar el entramado social y cultural en el que se inscriben las prácticas artísticas, ampliando las experiencias estéticas, su horizonte cultural y sus posibilidades expresivas, y al indagar sobre un tema específico como las estaciones, los planetas, los animales y los viajes, integrando contenidos de diversos ejes de experiencias con el lenguaje del movimiento.

Propósitos

- Favorecer el reconocimiento del cuerpo y la exploración del movimiento sensible en un entorno de seguridad y confianza donde se valoren la singularidad y la dimensión estética.
- Ofrecer experiencias corporales en escenarios variados, que impliquen la exploración de los objetos y del espacio personal y compartido, y alienten la curiosidad y la autonomía.
- Promover actividades articuladas con otros lenguajes expresivos y con ejes de experiencias y transversales, que propicien un desarrollo integral en contextos de sostén afectivo, emocional y estético.
- Ofrecer experiencias estéticas variadas y de calidad, que amplíen el campo cultural del grupo y sus formas de expresión.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Si bien cada objetivo de aprendizaje ha sido asociado a una capacidad predominante, esto no implica una separación rígida. Las situaciones de enseñanza promueven el desarrollo simultáneo de varias capacidades, y un mismo objetivo puede contribuir al fortalecimiento de varias de ellas. Esta lectura múltiple enriquece la mirada pedagógica y habilita enfoques integradores desde la planificación y la intervención docente.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje <i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
Autonomía para aprender	<ul style="list-style-type: none">● Reconocer su propio cuerpo y el de los pares, explorando sus habilidades y posibilidades motoras en un abordaje lúdico creativo y de despliegue de la propia danza.● Asumir progresivamente el rol de espectadores de propuestas y de material audiovisual breve de las artes del movimiento.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none">● Desarrollar paulatinamente sus posibilidades corporales en equilibrio y desequilibrio, al detenerse o reanudar el movimiento, al reconocer partes del cuerpo menos conocidas, al variar las velocidades, buscando resolver los desafíos de manera personal y creativa.● Explorar el espacio y los diversos modos de ocuparlo y recorrerlo, el tiempo y sus velocidades, probando y seleccionando soluciones posibles.● Descubrir nuevas posibilidades de moverse y jugar corporalmente solo o en grupo.
Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none">● Imaginar, imitar, improvisar acciones y movimientos.● Vincularse con las expresiones de la danza del país y del mundo, en un abordaje que amplíe y respete la diversidad cultural.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none">● Expresar con el cuerpo y el movimiento ideas, sensaciones y emociones.● Vincularse corporalmente con el grupo de pares y de docentes desde la expresión y el disfrute compartido.● Observar e imitar movimientos, acciones y gestos (grupo de pares, docentes, artistas).
Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none">● Compartir espacios, tiempos y objetos en actividades de movimiento, propiciando el cuidado del otro y la escucha atenta.

Contenidos

Bloque: Construcción de experiencias sensibles (apreciación)

Sensopercepción

- Los sentidos exteroceptivos (tacto, vista, olfato, oído): sensibilización de la mirada, la escucha, las sensaciones táctiles, el olfato. (En articulación con Educación Digital y Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Los sentidos propioceptivos (volumen, peso, apoyos, postura, ubicación, tensión, equilibrio). Sensibilización, registro y reconocimiento de las partes del cuerpo, su forma, tamaño y posibilidades de movimiento. Tacto y contacto (solos, con otros, con objetos, con el espacio físico)⁴. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).

Apreciación

- La danza en formato audiovisual o en vivo. Observación, apropiación y recreación de dichas propuestas. (En articulación con Educación Digital y Juego).

Bloque: Laboratorio expresivo⁵ (producción)

Cuerpo y movimiento

Espacio

- Apropiación del espacio propio, grupal y total y sus posibilidades de movimiento. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Desplazamientos y modos de recorrer el espacio (caminar, correr, reptar, gatear, rolar, saltar, girar). Exploración de recorridos, direcciones, distancias, tamaños.
- Exploración de posturas, apoyos (distintos puntos y superficies de contacto: suelo, paredes, compañeros, objetos), niveles espaciales (en el bajo como si fuéramos serpientes, en el nivel medio como un gato, o en el alto como un chimpancé), espacios reducidos, amplios, con y sin obstáculos.
- Variables espaciales de movimiento: adentro/afuera, arriba/abajo, cerca/lejos, adelante/atrás, lleno/vacío, grande/pequeño, abierto/cerrado.
- Configuraciones espaciales con otros: rondas, trenes, hileras, puentes. (En articulación con Juego)
- Creatividad e imaginación: movimiento expresivo y desarrollo de la imaginación en escenarios lúdicos poéticos. (En articulación con Juego y Educación Digital).

Tiempo

- El movimiento en el tiempo: velocidades, duración, repetición, unísono. Ritmo: juegos rítmicos, variables sonoras y musicales.

Energía

⁴ Por ejemplo, colocar un objeto en la panza y poder registrar la respiración, o tocar las partes duras y blandas del propio cuerpo, los huesos de las manos o de la cabeza, los músculos de las piernas, los tejidos de las mejillas, la piel; registrar la espalda apoyándola en una pared, en el piso o en la espalda de otro compañero. Llevar un objeto en diferentes partes del cuerpo, llevárselo entre dos sin que se caiga (globo, pelota, tela u otro).

⁵ En este bloque se abordarán los tres pilares fundamentales de la expresión corporal: **1. Cuerpo y movimiento**, **2. Comunicación** y **3. Creatividad**. En toda propuesta, secuencia o actividad tienen que estar presentes los tres aspectos de forma integral y simultánea, a pesar de que pueda ponerse el foco o realizar un recorte de contenidos en alguno de los tres más que en los otros.

- Exploración y juego con las variables energéticas del movimiento: tensión/relajación o duro/blando (jugar a ser una estatua congelada que se va derritiendo), fuerte/suave (recrear una tormenta o una brisa suave), quietud/movimiento (posibilidades de inhibir y reanudar el movimiento). (En articulación con Juego y Experiencias para el desarrollo personal y social).

Calidades de movimiento (combinaciones de espacio, tiempo y energía)

- Exploración de las calidades de movimiento a través de propuestas lúdicas: cortado/ligado (robot-muñeco de trapo, seguir una melodía o seguir un ritmo marcado percutivamente), suave/fuerte, pesado/liviano, equilibrio/desequilibrio. (En articulación con Juego).

Comunicación

- El cuerpo y el movimiento en relación: diversos modos de contacto corporal y búsqueda progresiva de movimientos compartidos. Las formas que puede tomar el propio cuerpo y que se pueden construir con otros. Cuidado del propio cuerpo y de los pares al bailar y realizar juegos corporales. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Observación e imitación de movimientos: juegos en espejo, sombra. (En articulación con Juego y Experiencias para el desarrollo personal y social).

Creatividad

- Imitación, evocación y producción de movimientos, posturas, gestos, acciones de los otros y del ambiente natural, social y cultural. Juegos de movimiento a partir de gestos y acciones cotidianas.
- Producción de movimientos a partir de diversos disparadores: imágenes, sonidos, melodías, palabras, relatos, ideas.
- El juego simbólico con objetos y escenarios. Exploración y juegos de movimiento con los objetos y los espacios que inviten al desarrollo de la imaginación y la fantasía. Ambientaciones lumínicas, con imágenes y con objetos que permitan un abordaje sensorial y creativo. (En articulación con Juego, Educación Digital y Experiencias para el desarrollo personal y social).

Bloque: Expresión corporal en diversos contextos (contextualización)

- Juegos corporales a partir de diversos modos de danzar con otros.
- Danzas en ronda, danzas folklóricas, clásicas, contemporáneas, urbanas, acrobacia. Propuestas de apreciación, exploración y juegos corporales a partir de ellas. (En articulación con Educación Digital).

En el cuadro de contenidos se presentan algunas articulaciones que pueden establecerse con los contenidos de los ejes transversales de Juego, Educación Digital y Experiencias para el desarrollo personal y social. Cabe destacar que se incorporan a modo de ejemplo y que, de ningún modo, agotan todas las relaciones que cada docente sabrá generar en el marco de su proyecto de enseñanza para propiciar una educación integral.

Orientaciones para la enseñanza

Las propuestas en Expresión Corporal se diseñan de modo que el grupo pueda ir enriqueciendo el vínculo con el movimiento expresivo desde la exploración, el disfrute, la motivación, el cuidado, el desafío y la progresiva autonomía.

Esto implica, tal como lo define el diseño curricular para salas de 4 y 5 años, realizar **secuencias o proyectos** que den sentido a las propuestas y permitan complejizar y profundizar los contenidos y las temáticas planteadas. Estas temáticas pueden ser propias del eje como, por ejemplo, las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, las variables temporales (la repetición, movernos juntos o a continuación, las velocidades), el espacio y sus posibilidades de recorrerlo (líneas rectas, curvas, en zigzag, espirales, círculos), las danzas del noroeste argentino (jugar a hacer trencitos y saltos mientras suena un carnavalito). También pueden ser propuestas integradas con temáticas o contenidos de otros ejes de experiencia, como la estructuración del espacio (líneas rectas, curvas, figuras geométricas, relaciones espaciales), las estaciones del año, la noche, el universo, el mar, los viajes, los insectos de la huerta, los artistas del circo, los carnavales de nuestra Ciudad, de otras regiones y de otros lugares del mundo (moverse al ritmo del carnavalito, entre otras). También se puede jugar con el cuerpo a partir de rimas y poesías, o moverse a partir de imágenes de un cuento o historia.

Se espera que el equipo docente facilite y promueva variadas oportunidades para que el grupo, en un marco de confianza y seguridad, pueda desarrollar sus posibilidades expresivas, creativas y comunicativas desde el movimiento. Es importante que modelice con sus intervenciones, su accionar y su disponibilidad corporal.

Las actividades se desarrollan a través de consignas, invitaciones claras y sencillas, preguntas, sugerencias, movimientos o gestos que invitan a la acción y al abordaje de diferentes contenidos y temáticas. Pueden remitir a la imitación, la imaginación, la resonancia o respuesta a disparadores sonoros, visuales, táctiles (música, sonidos, textos, texturas, imágenes, objetos). Pueden ser indicaciones más precisas (acostarse, cerrar los ojos y escuchar la música, imitar a un compañero, llevar un objeto apoyado en la cabeza, mover solo las manos, esconderse detrás de una tela) o consignas semicerradas (caminar en cámara lenta, girar de formas diferentes, transformarse en una mariposa o moverse como una muñeca de trapo).

Los principales modos de abordar las propuestas del bloque **Laboratorio expresivo (producción)** contemplan *la sensibilización y el abordaje sensoperceptivo* que posibilita la exploración y el reconocimiento del cuerpo y de las posibilidades de movimiento de cada parte: por ejemplo, jugar a pisar con diferentes partes del pie, bailar con las manos, percibir diferentes texturas y sonidos con los ojos cerrados, desplazarse por superficies blandas, duras, suaves, rugosas. Las propuestas también se abordan mediante *la improvisación* que implica el juego corporal creativo, el desarrollo de la propia danza, la exploración de las variables espaciales energéticas y temporales, en forma individual y grupal: realizar pasos grandes o pequeños, mover las manos muy rápido y muy lento, jugar a las estatuas, acostarse e imaginar que están viajando en una nube, recorrer un espacio que invita a un viaje estelar, percibir los colores, la textura y los sonidos de las hojas del otoño, recorrer líneas trazadas en el piso o estructuras tridimensionales de totora, cintas o telas, moverse a partir de diferentes ritmos o sonidos, imitar el vuelo de los pájaros o las formas de las nubes.

El **primer bloque** y el **tercero** se abordarán de forma articulada mediante la **apreciación** y la **contextualización** de diferentes manifestaciones y la danza características de nuestra Ciudad, de nuestro país y del mundo. Se propone un acercamiento a las danzas a través de encuentros y salidas didácticas. También la posibilidad de asistir a algún espectáculo o que algún grupo de ballet, folklore o tango

visite la institución⁶ Asimismo, se propone trabajar con material audiovisual, literario, musical, con canciones, instrumentos, objetos, vestimentas, en un abordaje integral y contextualizado de cada experiencia. Un recorte posible puede ser el tango, la murga, entre otros. En cada caso se puede invitar a alguien de la familia o del barrio a mostrar y contar cómo son esas danzas, si tienen algún significado, si se bailan en una fiesta popular o en las casas. Luego, el grupo podrá jugar y reinterpretar esos movimientos y rituales desde una perspectiva lúdica y creativa.

Es importante que se elijan los recursos (objetos auxiliares, música, instrumentos, canciones, imágenes, cuentos, poesías, material audiovisual, entre otros) en función de los contenidos, temáticas o proyectos en los que se enmarcan, ya que están al servicio de cada actividad y serán seleccionados para profundizar y ampliar las posibilidades de movimiento y expresión en cada caso.

Estos recursos pueden ser disparadores, motivadores, generar climas o espacios simbólicos que enriquecen los movimientos y las situaciones de aprendizaje corporal individual y grupal.

También es importante realizar una selección cuidada y de calidad teniendo en cuenta que los recursos propongan una apertura a la imaginación y el juego (por ejemplo, música clásica) o instrumental de autores contemporáneos como René Aubry o Philip Glass, música infantil como la de Pim Pau, Magdalena Fleitas, entre otras.

La escuela tiene la responsabilidad de ofrecer y proponer experiencias significativas y diversas que amplíen el campo cultural. A veces es necesario comenzar con algo conocido, por ejemplo, una canción que escuchan siempre, pero es importante que este recurso pueda ser transformado, de manera tal que permita enriquecer la propuesta de un modo creativo y lúdico (por ejemplo, un tema musical que propone acciones y movimientos concretos puede enriquecerse variando las velocidades o agregando acciones inventadas por el grupo). Lo mismo sucede con los objetos: ¿qué otras formas podemos ofrecer para que se diversifiquen y profundicen las posibilidades de movimiento y expresión a partir de dichos objetos? ¿Por qué y para qué elegimos un papel de diario, una pelota o una cinta? ¿Cuáles son sus características y qué permiten explorar desde lo motriz, lo sensoperceptivo o lo creativo?

Cada actividad comienza con una invitación al movimiento o propuesta lúdico corporal, por ejemplo, a partir de una canción, de un cuento, o de una consigna específica como ir al patio a mirar las nubes, también con una conversación breve sobre un tema o con la presentación de un escenario. Luego es el tiempo de la exploración y el desarrollo de la propuesta, con el despliegue corporal individual y grupal, la improvisación, el juego y el uso de los recursos en el caso de ser necesarios. El cierre de la propuesta estará en relación con la actividad y puede ser una ronda de intercambio en el que puedan contar o mostrar algo de lo explorado, un movimiento o quietud realizados grupalmente, un momento para observar el trabajo o las ideas de movimiento que surgieron.

Se propone una perspectiva integral de los lenguajes expresivos y su reconocimiento como modos de crear, comunicar, conocer, aprender y vincularse. Los niños de sala de 3 años serán protagonistas de experiencias elaboradas y organizadas desde múltiples miradas y perspectivas, lo que redundará en aprendizajes significativos y multidimensionales. Por ejemplo, trabajar con un artista visual y explorar las posibilidades de movimiento de sus personajes o los espacios que propone (Benito

⁶ En la Ciudad de Buenos Aires la Escuela Superior de Educación Artística en Danza “Aída Mastrazzi”, la Escuela Superior de Educación Artística en Danza N.º1 “Nelly Ramicone” y la Escuela Superior de Educación Artística en Danza N.º2 “Jorge Donn” realizan este tipo de propuestas.

Quinquela Martín y su mundo de barcos y trabajadores, Liliana Porter y sus muñequitos de miniatura), o con algún cuento, poesía o canción que motive ritmos, imágenes, movimientos y acciones (*Anacleto el esqueleto inquieto* de Roberto Sotelo, *Luna lanar* o *Los exploradores* de Mariana Baggio, *La ola* de Suzy Lee).

Es fundamental también que el eje Expresión Corporal entre en diálogo con otros ejes de experiencias para abordar los contenidos propuestos en secuencias didácticas, itinerarios, proyectos o unidades didácticas como, por ejemplo, observar y recrear los movimientos de los insectos y las mariposas de la huerta y el mariposario en articulación con indagación del ambiente, jugar con la arena de la playa y recrear los movimientos de las olas, jugar con espacios geométricos (figuras, líneas, volúmenes) en articulación con matemática u otros que surjan.

En cuanto a la **evaluación**, se propone un seguimiento de los aprendizajes a partir de la observación y del registro de los procesos individuales y grupales. Es necesario que forme parte del proceso de enseñanza y acompañe los aprendizajes, teniendo en cuenta el proceso de apropiación del lenguaje expresivo, la progresiva autonomía y confianza en las propias posibilidades de movimiento y de expresión, y la forma de resolver problemas y desafíos que se planteen, tanto de forma personal como colectivamente. Se propone, entonces, un proceso de evaluación y seguimiento cercano, cotidiano y continuo de los desarrollos motores y expresivos de esta etapa.

Algunas preguntas orientadoras:

¿Cómo es su modo de participación en el marco de propuestas de exploración lúdico corporal? ¿Se integra, las disfruta, interviene activamente, se toma sus tiempos? ¿Qué tipo de propuestas disfruta y cuáles le generan mayores desafíos? ¿Cómo se vincula con los pares durante los juegos o experiencias corporales? ¿Puede compartir movimientos, espacios, objetos en un marco de cuidado, confianza y disfrute?

Los cierres de las propuestas didácticas son momentos claves para que el grupo sintetice, organice y disfrute aquello que ha aprendido a lo largo del proceso. Es importante que el docente haga intervenciones que ayuden a reflexionar sobre lo explorado y realice un cierre de las actividades y de las secuencias propuestas donde puedan expresar lo vivenciado corporalmente y paulatinamente también desde la palabra.

Bibliografía

- Calmels, D. (2019). *Infancias del Cuerpo*. Nueva edición corregida y aumentada. Biblos.
- GCABA. Ministerio de Educación (2025). *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Niños de 4 y 5 años*.
- Grondona L. y Díaz N. (2012). *La expresión corporal: su enfoque didáctico*. Educarte Ediciones.
- Guido, R. (2016). *Reflexiones sobre el danzar, de la percepción del propio cuerpo al despliegue imaginario en la Danza*, Colección Psicomotricidad, cuerpo y Movimiento. Miño y Dávila ediciones.
- Guido, R. (2009). *Cuerpo, arte y percepción. Aportes para pensar la sensopercepción como técnicas de base de la Expresión Corporal*. IUNA.
- Jaritonsky, P. (2003). *La expresión corporal como lenguaje artístico en La Expresión Corporal, por una danza para todos, experiencias y reflexiones*. Tomo 54. Novedades Educativas.
- Kalmar D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal*. Lumen.
- Kalmar D., Wiskitski, J. (1998). *La Expresión Corporal va a la escuela*. Paidós.

- Kalmar, D., Gubbay, M. (2017). *El movimiento en la Educación. El arte de las consignas en la expresión corporal, la comunicación y otras disciplinas*. Novedades Educativas.
- López, M. E. (2021). *Un mundo abierto, cultura y primera infancia*. Lugar Editorial.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2023). *Diseño Curricular de Educación Inicial*.
- Nicosia O., Oliveto, M. (2024). *La sensopercepción en la trama de la Expresión Corporal, creatividad, corporalidad y educación artística*. Novedades Educativas.
- Oliveto, M. (2003). *La fascinación de los objetos en La Expresión Corporal, por una danza para todos, experiencias y reflexiones*. Tomo 54. Novedades Educativas.
- Orione, V. (2002). “Expresión Corporal”. *Ser y Expresar*. Fascículo I. Editora Estelar.
- Stokoe, P., Harf, R. (2020). *La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*. Novedades Educativas.

Literatura y el desarrollo de las capacidades

La literatura forma parte de los lenguajes expresivos. De igual manera que la música, las artes visuales y las artes del movimiento, se propone como un campo cultural que propicia las experiencias estéticas. Se trata de un encuentro con obras que demanda una atención particular, y que compromete de igual forma nuestros recursos cognitivos y emotivos. En el nivel inicial, la lectura de obras literarias permite el desarrollo de habilidades de observación y análisis que pueden vincularse con el juego, donde la imaginación y la emoción ocupan un lugar primordial. El acompañamiento del docente durante el encuentro con las obras despierta la curiosidad y favorece el pensamiento, la expresión y el disfrute. En la sala de 3 años, las propuestas que incluyen la lectura y la narración de cuentos, el recitado de rimas y poesías, así como el trabajo con canciones tradicionales y de autor, crean oportunidades para explorar el lenguaje poético en un entorno lúdico y afectivo. Además, al reparar en aspectos como el ritmo y la prosodia, contribuyen al desarrollo de la sensibilización fonológica en los niños.

La literatura ocupa un lugar importante en la formación integral de los niños, ya que les permite interpretar el mundo que los rodea y dar sentido a sus experiencias. La lectura de relatos y poesías, y las narraciones orales, contribuyen a la formación de un imaginario compartido, al desarrollo de valores y del gusto estético.

Además, la literatura enriquece el lenguaje, favorece la ampliación del vocabulario y promueve diversas formas de expresión. Desempeña, asimismo, un valioso papel en el desarrollo de la identidad individual desde los primeros años.

En relación con el desarrollo del lenguaje, la lectura de cuentos por parte del docente es un recurso muy valioso, ya que proporciona oportunidades para la ampliación del vocabulario, al extender las asociaciones de las palabras con sus significados, y de la sintaxis, es decir, la forma en la que las palabras se organizan en oraciones. En este sentido, los cuentos proporcionan un contexto ideal para la adquisición de nuevas palabras y para la profundización del conocimiento de las que ya saben, ya que el lenguaje escrito es más sofisticado que el oral. El desarrollo de esas habilidades será un factor decisivo para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, en etapas posteriores de la escolaridad.

Los cuentos constituyen, además, un género literario que permite a los niños comprender y dar sentido a las experiencias humanas, ya que cuentan historias en las que los personajes enfrentan situaciones y toman decisiones para resolverlas o para alcanzar sus objetivos. En el nivel inicial, desde los primeros años, es fundamental acercarlos a la lectura y a la conversación en torno a cuentos y relatos, para acompañar el avance en su capacidad de narrar. A esta edad comienzan a reconocer acciones, personajes y situaciones, y poco a poco irán comprendiendo la idea de una trama: una secuencia de hechos conectados entre sí. Este proceso se profundiza a lo largo de la escolaridad inicial, y les permite más adelante comprender relaciones causales y reconocer los conflictos y resoluciones que organizan los relatos.

En el nivel inicial, además, es muy importante que los niños accedan a historias a través de la narración. La situación de lectura de cuentos es sin duda la más frecuente, pero, así como históricamente el lenguaje oral anticipa al lenguaje escrito, las formas orales de las historias son previas al libro. El docente tiene que diseñar estrategias sistemáticas para el enriquecimiento del vocabulario de los niños. Las narraciones orales recuperan, en este sentido, una situación de comunicación muy particular, sostenida enteramente en la palabra del que cuenta y la mirada del que escucha, posibilitando el desarrollo de lo imaginario y la comprensión a partir de la gestualidad y los matices de la voz.

Las representaciones dramáticas también enriquecen la imaginación de los niños. Entre las múltiples formas que el arte dramático ha desarrollado para la infancia, el teatro de títeres y el teatro de sombras se destacan como expresiones muy presentes en las salas del jardín. Cuando los docentes deciden presentar un texto literario a través de esas modalidades, les permiten a los niños “presenciar” la acción de los personajes y luego reencontrarlos en los libros; a la inversa, puede suceder que ya conozcan la historia porque les han leído el cuento, y la rememoren en las escenas.

Al mismo tiempo, el jardín se configura como un espacio privilegiado para recuperar un vínculo esencial que ha acompañado el desarrollo de los niños desde sus primeros años: la conexión entre la poesía y el juego.

Ese vínculo, que fue desplegándose en los rituales de cuidado –el dormir, el baño, el comer, por ejemplo, cuando la cuchara se “transforma” en un avioncito–, continuará en un nuevo contexto, con otros adultos que acompañan y con la participación de pares, a través de tramas más complejas. En este sentido, el estatuto ficcional de la obra literaria es similar al del juego, ambos suponen un “hacer como si”, que implica una inmersión en un mundo ficticio que se asume “como si” fuera una representación “real”. De ahí que nos involucremos cognitiva y afectivamente como si se tratara de una experiencia vivida.

La poesía, al igual que los cuentos, permite el ingreso a mundos imaginarios. Incluso en aquellas que presentan pequeñas historias o escenas que las sugieren, como los limericks de María Elena Walsh, lo que se destaca es el juego con el lenguaje. En la sala de 3 años es importante focalizar la tarea en la sensibilización hacia algunos aspectos del texto poético, como el ritmo. El ritmo organiza y da unidad a cada composición poética, ya que la particular forma en la que se presentan las palabras en los versos define la ondulación de la voz que lo lee o recita. Tomar en cuenta esa guía en el momento del recitado o de la lectura es indispensable para que la poesía produzca efectos y despierte el interés en los niños. Las composiciones poéticas también pueden presentar rima, aliteración (la repetición de un determinado sonido), enumeración, personificación, comparación, metáfora, imágenes sensoriales e hipérbole o exageración, entre otros. Esos recursos, presentes con mayor o menor intensidad según el estilo de cada autor, generan efectos sonoros, visuales y humorísticos que amplían las posibilidades de comprensión y expresión de los niños.

En muchas ediciones contemporáneas, los recursos expresivos no sólo se despliegan en el texto escrito, sino también en la imagen que lo acompaña, lo que favorece especialmente la articulación de la literatura con las artes visuales. Es lo que encontramos, por ejemplo, en los libros de Juan Lima, como *Astronomía poética* o *Loro hablando solo*, en los que se hace evidente una composición poético-visual que invita a los niños a mirar y a escuchar con gran atención. También en algunas ediciones de la obra de María José Ferrada, como *Tienes un vestido blanco*, que aparece como una propuesta escénica y poética a la vez.

La enseñanza de la literatura contempla el desarrollo de las distintas capacidades. El *pensamiento reflexivo y crítico* se aborda especialmente en las situaciones de lectura, ya que el texto literario se caracteriza por la complejidad en el uso del lenguaje, y su comprensión requiere competencias que comienzan a desarrollarse en la primera infancia, en las situaciones en las que se les leen cuentos a los niños y se conversa sobre ellos. La capacidad de *comunicación* también se incluye en la práctica de la lectura e intercambio, en la medida en que los niños tienen oportunidades de hablar acerca de los cuentos, jugar con las formas versificadas y recrearlos en diferentes situaciones de juego dramático. Otras capacidades, como la *resolución de problemas*, se hacen evidentes en actividades en las que se desafía a los niños a reconstruir sucesos, describir personajes y comenzar a asociar eventos de las historias que les

leyeron, narraron o conocieron a partir de representaciones teatrales. La capacidad de *compromiso y colaboración* se desarrolla en la medida en que se expanden las oportunidades de participación de todos los niños, y se contempla el ambiente necesario para su inmersión en los universos ficcionales y lúdicos que propone la literatura. En la medida en que se generen las condiciones para que todas las habilidades mencionadas se amplíen, los niños, paulatinamente, adquirirán mayor *autonomía* para participar en los intercambios, para comprender, para manifestar sus ideas y preguntar sobre aquello que despierta su interés.

Como en cada uno de los lenguajes expresivos, los contenidos de la enseñanza de Literatura se organizan en tres bloques: apreciación, producción y contextualización.

El bloque **Lectura, comprensión y apreciación estética (apreciación)** enmarca las situaciones en las que los niños escuchan cuentos leídos o narrados y textos poéticos, o son espectadores de obras teatrales y exploran libros, observando sus imágenes, pasando sus páginas y disfrutando del objeto libro. Pone el foco en la experiencia estética, que incluye los procesos cognitivos involucrados tanto en la comprensión del significado del texto como en la disposición afectiva que permite a los niños identificar las emociones de los personajes o las propias.

El bloque **Laboratorio expresivo (producción)** está centrado en la elaboración colaborativa de textos orales relacionados con las obras leídas y la creación de nuevas obras, por ejemplo, la renarración de episodios o la representación de escenas. Se trata de situaciones que se inician con mucha ayuda del docente, pero indispensable, ya que permiten a los niños avanzar en la comprensión de los singulares modos en los que los textos literarios hacen uso del lenguaje y organizan la experiencia.

El bloque **Manifestaciones literarias en contexto (contextualización)** propone el acercamiento a obras literarias en itinerarios que destacan algún aspecto de su estructura o composición: seguimiento de autor, género, tema, o algún rasgo retórico (cuentos con rimas, poemas del sol y la luna, o cuentos exagerados, por ejemplo) para ofrecer lecturas enmarcadas en diferentes contextos de significación. Incluye, además, las propuestas en las que algún aspecto del texto escrito o de la ilustración se vincula con el juego u otros lenguajes artísticos y expresivos. Al mismo tiempo, contempla las experiencias de lectura, narración y juego en el seno de la familia y la comunidad.

Propósitos

- Propiciar la lectura de obras literarias de diferentes géneros y autores.
- Generar situaciones de enseñanza de lectura literaria en articulación con el juego, las artes visuales y otros lenguajes expresivos, para enriquecer la experiencia sensible y el disfrute.
- Promover la producción oral de narraciones y relatos, inspirados en los textos literarios leídos.
- Fomentar el encuentro sistemático con los libros en torno a la biblioteca de la sala o institucional, propiciando la exploración de libros como el inicio de una relación personal con los textos.
- Propiciar el avance en la comprensión del esquema narrativo de las obras literarias y el incremento del vocabulario proveniente de los textos.
- Favorecer la apreciación de las formas expresivas (los neologismos, las repeticiones, onomatopeyas, etc.) presentes en los textos literarios en situaciones de lectura e intercambio.
- Posibilitar que los niños logren poner en relación las imágenes con el texto leído, con acompañamiento del docente.

- Realizar intervenciones que posibiliten que los niños, paulatinamente y con el acompañamiento del docente, puedan establecer relaciones entre los detalles y los sentidos globales de las historias.
- Diseñar itinerarios que potencien la lectura a través de la atención sostenida en elementos recurrentes en los textos.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Capacidades	Objetivos de aprendizaje
<i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>	
Autonomía para aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir, entre diferentes opciones, la obra literaria que se desea rememorar, observar o recrear, y, en ocasiones, solicitar su lectura o relectura al docente. • Adquirir, progresivamente, los gestos convencionales de la lectura en situaciones en las que los niños toman los libros e imitan el acto de leer.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Participar, con acompañamiento del docente, en la reconstrucción oral de la trama de una historia escuchada, nombrando algunos sucesos o acciones y personajes. • Recordar y enunciar formas versificadas sencillas. • Participar, con apoyo del docente, en la recreación de escenas sencillas o situaciones presentes en los textos narrativos o dramáticos, incorporando gestos, palabras y diálogos simples entre los personajes.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciar, con ayuda del docente, acciones y relaciones entre sucesos de las obras literarias leídas. • Comenzar a describir, con apoyo del docente, sucesos y características de los personajes y ambientes presentes en las obras literarias leídas.
Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzar a expresar emociones y opiniones frente a las acciones, decisiones o enunciados de los personajes de los textos narrativos, tanto en comentarios espontáneos como en intervenciones guiadas. • Comenzar a realizar inferencias a partir de las imágenes de las obras literarias relacionadas, por ejemplo, con los sentimientos de los personajes. • Comentar las obras literarias narradas o leídas y vincularlas con posibles experiencias personales.
Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en situaciones de lectura de obras literarias, manteniendo la atención durante el relato y respondiendo preguntas simples relacionadas con la historia, los personajes o las imágenes. • Participar en propuestas de juego con el lenguaje manifestando curiosidad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comenzar a desarrollar actitudes de respeto y escucha hacia las producciones orales de sus pares durante situaciones de intercambio vinculadas con textos literarios. • Participar de experiencias literarias en diálogo con otras expresiones de las artes. • Participar como espectadores en obras dramáticas.
--	--

Contenidos

Bloque: Lectura, comprensión y apreciación estética (apreciación)

- Escucha atenta y comprensión de narraciones, cuentos y otras obras literarias en formato papel o digital.
- Participación en conversaciones acerca de los textos narrados y leídos.
- Vinculación de las historias leídas con las experiencias propias o de su familia o comunidad. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Escucha atenta de poesías y otras formas versificadas, y participación en intercambios en los que se recuperen aspectos del lenguaje (rimas, aliteraciones, metáforas, comparaciones, juegos de palabras, etcétera).
- Elección de una obra literaria que se quiere rememorar o escuchar leer.
- Realización de descripciones sencillas, con la guía del docente, de personajes, sucesos y ambientes de las historias leídas, incorporando léxico específico.
- Realización de inferencias a partir de la lectura y de las imágenes de los textos narrativos.
- Manifestación de opiniones de acuerdo o desacuerdo con las motivaciones, acciones y enunciados de los personajes de los cuentos leídos. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Escucha progresiva, activa y respetuosa de comentarios de sus pares acerca de la historia contada o leída. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Rememoración de obras literarias leídas, escuchadas o vistas, en diversas situaciones de juego o conversación.
- Participación en obras dramáticas con objetos, actores o títeres en carácter de espectadores.

Bloque: Laboratorio expresivo (producción)

- Participación en la reconstrucción oral colaborativa de historias sencillas. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Participación en juegos de palabras con formas versificadas. (En articulación con Juego).
- Producción de pequeños diálogos o escenas pertenecientes a obras leídas o presenciadas en juegos dramáticos con títeres u otros objetos. (En articulación con Juego y Educación Digital).

Bloque: Manifestaciones literarias en contexto (contextualización)

- Participación en juegos dramáticos en los que se recuperen paulatinamente los personajes, escenarios o conflictos de las obras escuchadas, leídas o presenciadas en propuestas teatrales. (En articulación con Juego).
- Producción de imágenes u objetos a partir de evocaciones generadas por las obras leídas.
- Participación en juegos exploratorios en espacios lúdicos o escenarios en los que se presenten aspectos visuales, audiovisuales o prosódicos sugeridos en las obras literarias. (En articulación con Juego y Educación Digital).

Orientaciones para la enseñanza

Planificar y llevar adelante propuestas que generen oportunidades para que los niños de la sala de 3 años avancen en sus posibilidades de simbolización y expresión vinculadas con las obras literarias requiere, en primer lugar, contemplar criterios para la **selección de textos**.

La selección de textos debe considerar criterios en relación con los conocimientos previos de los niños, la amplitud del vocabulario de las obras, la organización de la información, la extensión y los temas abordados. Al considerar estos aspectos, es posible planificar las intervenciones necesarias para promover el intercambio antes, durante y después de la lectura, y favorecer así la comprensión del texto.

Cuando esas situaciones de lectura y conversación se desarrollan con sistematicidad, contribuyen a ampliar las posibilidades que propicia la literatura. Muchas de las historias adecuadas a este período se centran en personajes con características o necesidades bien definidas, que les permiten a los niños poner en relación ese aspecto con las acciones que llevan a cabo. Por ejemplo, Inés, la protagonista de “Inés del revés”, de Anita Jeram, se levanta una mañana sintiéndose “del revés” y todo lo que hace hasta finalizar el día desafía las normas de las costumbres; los tres protagonistas de “Tres chicos muy valientes”, de Graciela Montes, se embarcan en la aventura que los enfrentará a un gigante porque son valientes. La repetición de frases y situaciones, que estructura la trama de muchos de los cuentos, favorece los procesos de anticipación y simplifica la comprensión de la situación final, que suele invertir el planteo inicial: Inés se sorprende cuando es su mamá quien comienza a hacer todo “al revés” y los tres chicos muy “valientes”, corren para ponerse a salvo cuando advierten la presencia de un gigante.

Uno de los criterios que permite organizar la selección es el de **diversidad**, que atañe tanto a la pluralidad de géneros y autores, como a las diferencias en la materialidad del libro, por ejemplo, en cuanto al lugar que ocupan las imágenes en el poema o en la historia contada. Esas particularidades, así como otras relacionadas con el vocabulario que ofrece o la forma en que se organiza el relato, en el caso de los cuentos, son las que van a orientar el tipo de intervenciones que es conveniente realizar antes, durante y después de la lectura, y las actividades que pueden proponerse para desplegar el universo creado por el texto hacia experiencias estéticas que articulen diferentes lenguajes artísticos expresivos.

En “La Gran Montaña”, de José Antonio Delgado y Carmen Salvador, Elefante sueña con subir a la montaña más alta del mundo y contagia ese deseo a sus tres amigos: Canguro, Camello y Yak. Los adultos les dicen que es muy difícil y que requiere mucho entrenamiento, y los amigos, lejos de desanimarse, comienzan a prepararse. Finalmente lo logran, luego de un largo camino en el que cada uno ofrecerá sus mejores cualidades para superar importantes obstáculos. En este cuento, a diferencia de lo que

ocurre en la mayoría de las historias escritas para niños pequeños, el relato no se organiza alrededor de un personaje principal, sino de cuatro; sin embargo, la motivación es una sola: escalar la gran montaña. El hecho de que se trate de animales supone una importante economía descriptiva, ya que no hace falta caracterizar a cada personaje, sino que cada uno se define en función de un rasgo: Yak por su fuerza, Camello por sus dotes de encontrar agua, Canguro por su posibilidad de saltar y Elefante por las habilidades de su trompa. La narración es lineal, es decir que el relato se cuenta en el orden en el que suceden los hechos: el sueño de la aventura y el juego, la preparación, la partida, el viaje y la llegada a la cima. El viaje o la aventura propiamente dicha se desarrolla en cuatro escalas en las que los amigos se encuentran con obstáculos que serán superados: el hambre, la sed, el cansancio, lo empinado del camino. Aquí, la repetición de acciones, que se complementa con la repetición de una frase, permite a los niños anticipar la información desplegada en el episodio: "Caminaron y caminaron y caminaron hasta que...". Además, las imágenes acompañan el texto sin plantear disonancias, lo que también contribuye a recordar y comprender la trama. ¿Qué podemos plantear en la lectura de "La Gran Montaña" o de textos con esas características?

En primer lugar, la situación de lectura o de narración se sostiene en una situación de interacción en la que la docente y los niños comparten una disposición particular y un compromiso sostenido en la atención conjunta hacia la obra, que se desplegará en la voz amorosa del docente.

En términos generales, debemos tener en cuenta que la comprensión lectora se potencia al leer repetidamente un mismo texto, así como al conversar sobre aspectos de la historia que consideremos importantes. Además, es necesario dar explicaciones del nuevo vocabulario y permitir que los niños interactúen libremente con los libros en ciertos momentos de la jornada.

En relación con el vocabulario de "La Gran Montaña", aparecen términos poco frecuentes como "cumbre", "cima", "acrobacias", "contemplaron", "maravilloso", "imposible", cuyos significados deberán ser aclarados durante la lectura a través de sinónimos o explicaciones muy sencillas: "la parte más alta de la montaña". Interesa, sobre todo, conectar esos significados con el sentido de la historia. Por ejemplo, llegar a la cumbre de la montaña más alta del mundo es lo que une motivación y final feliz; maravilloso será el paisaje contemplado en la cima, que los hace sentir grandes y al mismo tiempo pequeños. Será necesario realizar preguntas que ayuden a los niños a relacionar la información del cuento: ¿Era un sueño imposible, como había dicho la tortuga, o era muy difícil, pero si entrenaban lo suficiente podían lograrlo, como advirtió Papá Yak? ¿Los ayudó haberse preparado? ¿Cómo? ¿Cómo se sintieron los cuatro amigos al llegar a la cima? Además de conversar, el juego es siempre una opción para recrear y construir representaciones vinculadas con las situaciones contadas. La propuesta podría ser, por ejemplo, "entrenar" y jugar a subir una montaña, recreando las vicisitudes y sentimientos del grupo de amigos: el miedo, el frío, el hambre. Las tecnologías digitales ofrecen recursos valiosos para la representación de un espacio como, en este caso, un escenario montañoso.

¿Qué diferencias y similitudes es posible encontrar con otros textos y de qué manera estas características podrían ser consideradas a la hora de planificar las propuestas? Si pensamos en un texto como "La sorpresa de Nandi", de Eileen Browne, observamos que hay un personaje principal, Nandi, que tiene una motivación para emprender un viaje de un poblado a otro, darle una sorpresa a su amiga Tindi. Para eso, coloca en una canasta que luego llevará sobre su cabeza siete frutas diferentes. A medida que avanza por el camino, en un paisaje africano, Nandi va pensando en cuál será la fruta qué más le gustará a su amiga y las va nombrando. Sin que ella lo note, siete animales

roban cada una de las frutas de la canasta, pero cuando ya no queda ninguna, un chivo da un cabezazo a un árbol y muchas mandarinas caen sobre la canasta. Cuando se encuentra con Tindi, ella le dice que la mandarina es su fruta favorita, y la sorprendida es Nandi.

En relación con la trama del cuento, también la repetición de escenas es el rasgo principal. Sin embargo, acá no predominan las acciones del personaje, sino los acontecimientos, es decir, las cosas que pasan y los afectan: las frutas desaparecen y reaparecen por la acción de otros agentes. Es interesante, entonces, focalizar el intercambio en este aspecto de la historia: “--¿MANDARINAS? –dijo Nandi–. ¡Esa sí que es una sorpresa!” ¿Por qué es Nandi quien está sorprendida? Intercambiar sobre esto permitiría ayudar a los niños a comprender que el lector sabe cosas sobre la historia que el personaje principal ignora. Las imágenes son en este texto un elemento constitutivo de la historia, ya que cuentan parte de los sucesos, pero además contribuyen a inferir los sentimientos o reacciones de los personajes ante los sucesos. En cuanto al lenguaje, cuando Nandi fantasea acerca de qué fruta le gustará más a su amiga, las describe: “¿Le gustará la banana amarilla y suave...o la guayaba de dulce olor?” Es posible jugar con frutas y describir su aspecto, su gusto y su olor y, por supuesto, retomar esas cualidades para describir otros elementos: ¿Qué otras cosas amarillas conocemos? ¿Qué otras cosas son suaves o tienen un olor dulce? ¿Qué cosas no tienen olor dulce?

Los docentes pueden invitar a los niños a recuperar a los personajes de los cuentos a través de títeres y escenarios lúdicos, para que recreen pequeñas escenas como parte de los guiones de sus juegos. Así se generan posibilidades de profundizar el uso de nuevo vocabulario y la comprensión del esquema narrativo, en un espacio intermedio entre la arbitrariedad del guion del juego dramático y la convención teatral.

Es muy importante que los docentes intervengan jugando en las propuestas de recreación dramática, y que no limiten su intervención a proveer el material o ser espectadores, para ayudar a los niños a enriquecer el desarrollo de las escenas y el uso del léxico propio de la literatura.

Algunos autores recrean formas de la tradición oral, como las retahílas, pero en ediciones que incorporan la imagen de una manera tan novedosa que nos invitan a pensar la articulación con las artes visuales. Es el caso de “Cocorococó”, de Didi Grau y Christian Montenegro, en el que, a partir de una situación inicial, a la gallina se le volcó el tintero en el gallinero, se suman voces y personajes en una trama acumulativa y circular: “oink, oink, pone todo en su lugar y el cuento vuelve a empezar”. Se trata de un relato o poema narrativo, ilustrado con la técnica del sellado en dos colores. Se puede proponer a los niños acompañar el recitado con las onomatopeyas que recrean las voces de los animales y jugar con sellos, no para reproducir el estilo del ilustrador, sino para tomar como guía de la exploración el rasgo de la sumatoria o la acumulación, que es el que estructura el texto.

Otros caminos para conocer y quizás memorizar algunos versos rimados será el de los juegos de ronda, los trabalenguas y las adivinanzas. En estas propuestas se destaca el humor a través del absurdo provocado por el uso novedoso de las palabras y los movimientos corporales que acompañan el ritmo en las rondas. Por su parte, las adivinanzas proponen una descripción ingeniosa de un ser u objeto, en la que muchas veces se utiliza la metáfora para nombrarlo indirectamente, por lo que suponen un gran desafío para la imaginación de los niños.

Es importante ofrecer a los niños actividades con esos textos, así como con canciones, juegos corporales versificados y juegos de palabras, en los que predominan la

musicalidad del lenguaje –el ritmo, la rima y la entonación–, los gestos y el humor. Las nanas, los versos rimados, los cuentos mínimos o acumulativos (“*Este es el cuento de una canasta y con esto que te digo basta*” o los llamados cuentos de nunca acabar “*Este era un gato con orejas de trapo, y la barriga al revés. ¿Querés que te lo cuente otra vez?*”), forman parte de ese primer cuerpo de textos que en general provienen del universo de la tradición oral y ofrecen los primeros encuentros con la función poética del lenguaje y el sentido figurado de las palabras. Conocerlos es jugarlos, y es otra puerta de entrada a la comunidad de la que los niños forman parte.

El sector de biblioteca en la sala o la biblioteca institucional pueden ser los espacios apropiados para llevar adelante situaciones de lectura de versos, estrofas o poemas tradicionales y de autores contemporáneos. En la medida en que esos encuentros se sistematizan, y que permiten a los niños ubicarse de manera confortable, sin sobrecarga de estímulos, para que puedan hacer foco en los textos, van contribuyendo a su formación literaria. Se trata de una lectura o recitado que puede darse en un tiempo muy breve, pero que siempre implica un gran esfuerzo cognitivo en el intento de atrapar los sentidos del texto.

A la hora de planificar propuestas literarias, ya sea en proyectos, secuencias o itinerarios, es recomendable seleccionar los textos estableciendo previamente algunas relaciones entre ellos, para que ese hilo conductor que los vincula organice algunos posibles abordajes en la conversación y las actividades propuestas alrededor de las obras.

Además de los ya habituales criterios de autor, género o personaje, la planificación en itinerarios puede abrirse a posibilidades menos exploradas, que propician la focalización en otros aspectos de los textos literarios, o incluso incluir otros textos, que no siempre pertenecen a esa categoría. En efecto, muchos libros álbum no son estrictamente literarios, ya que tienen como función la divulgación científica, como *¿Quién come a quién?*, de Aleksandra Mizielinska y Daniel Mizielinski; *Animalario Universal del Profesor Revillod*, de Javier Sáez Castán y Miguel Maurugarren; *¿Y si contamos?*, de Editorial lamqué, una propuesta de conteo a través de fotografías que exceden lo matemático por el contenido visual de las imágenes; o *Zoom*, de Istvan Banyai. Este tipo de obras nos invitan a proyectar itinerarios pensados en los efectos que la lectura puede producir: libros con sorpresas, libros para descubrir, libros para soñar.

Ahora bien, las impresiones que la observación o la relación que esos libros proponen entre texto e imagen pueden producir, se potencian con la interacción. Esta dará lugar a la producción de textos orales en los que los niños, con la ayuda del docente, comiencen a describir sucesos y escenas, acciones, seres y objetos presentes en las obras. También podrán compararlos con otros que rememoran de sus experiencias e incluso imaginar nuevas situaciones, ya que el desarrollo de la fantasía requiere riqueza y variedad en la experiencia.

La evaluación en la sala de 3 años supone un seguimiento a través de la observación directa de las formas en las que los niños participan en las propuestas de lectura y juego, con el andamiaje que la actividad requiera, para acompañar las trayectorias y realizar los ajustes necesarios en las estrategias didácticas implementadas. Algunas preguntas que pueden orientar la planificación y la evaluación de los aprendizajes son las siguientes:

En las situaciones de biblioteca o multipropuestas, ¿solicita al docente la lectura de algún cuento o libro de poesías?

Cuando toma un libro y “hace que lee”: ¿Pasa las páginas de a una? ¿Evidencia en su alocución conceptos que expresan la comprensión, marcas de lectura de un cuento, como cambios en el tono de voz o el uso del pretérito imperfecto? ¿Incluye fórmulas de inicio (“Había una vez...”) o cierre (“Y colorín colorado este cuento ha terminado”)?

En las situaciones de intercambio posteriores o durante la lectura de un cuento: ¿Mantiene la atención durante la lectura y en los intercambios, manifestando curiosidad e interés? ¿Nombra sucesos, personajes o acciones que llevan adelante los personajes en la historia? ¿Incorpora palabras que provienen de los textos literarios? ¿Logra relacionar, con ayuda del docente, alguna acción de un personaje con su motivación o con el final del cuento? ¿Puede, con ayuda, relacionar dos eventos? ¿Con apoyo del docente, puede describir brevemente personajes, ambientes, o algún suceso de la historia? ¿Manifiesta simpatía o antipatía en función de algunas acciones o enunciados de los personajes de los cuentos a través de gestos o frases? ¿Infiere, a partir de las ilustraciones de los personajes, algunos hechos de la obra literaria relacionados con sus motivaciones o con las consecuencias de los acontecimientos de la historia? ¿Compara algunos sucesos con situaciones de su vida? ¿Responde preguntas formuladas por el docente?

En situaciones de intercambio guiadas o espontáneas: ¿Rememora alguna forma versificada breve o completa un verso recitado con alguna palabra que recuerda?

En situaciones de juego dramático con títeres, objetos o en escenarios: ¿Recupera palabras, acciones, gestos, actitudes o pequeños diálogos de personajes y sucesos de las historias? ¿Manifiesta interés en participar? ¿Recupera algún aspecto del cuento o el texto poético cuando cuenta o describe lo que hizo, por ejemplo, frente a la pregunta sobre qué dibujó o construyó?

En presentaciones de obras teatrales: ¿Manifiesta actitudes de espectador, prestando atención a las escenas y entendiendo que no puede intervenir en el desarrollo de la historia?

Bibliografía

- Arpes, M., Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género*. La Crujía.
- Boland, E. (2011). *Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas*. Homo Sapiens Ediciones.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 22, (1), 6-23. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Nikolajeva, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Schaeffer, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* Fondo de Cultura Económica.
- Schaeffer, J. M. (2018). *La experiencia estética*. La marca editora.
- Sormani, N. L. (2005). *El teatro para niños: del texto al escenario*. Homo Sapiens Ediciones.
- Vigotsky, L. S. (2022). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.

Música y el desarrollo de las capacidades

Desde antes de nacer, la música y los sonidos son esenciales en la vida de los niños; los ayudan a explorar, vincularse y comprender el mundo, además de potenciar su percepción auditiva, imaginación y creatividad. Los niños están rodeados de un universo sonoro que incluye voces, sonidos del entorno, música y canciones familiares, lo que les permite experimentar de manera única.

El jardín debe enriquecer y ampliar este bagaje sonoro con propuestas variadas y sistematizadas que fomenten su desarrollo musical y cultural, promoviendo la exploración de la voz, objetos, instrumentos y movimientos.

A partir de los 3 años, su lenguaje y capacidad de simbolización se fortalecen, y facilitan la expresión de sus experiencias y sentimientos. También, construir vínculos afectivos seguros en la primera infancia es fundamental para su desarrollo integral. El docente debe crear un ambiente de confianza, que promueva en los niños la expresión de sus sentimientos y emociones.

Las experiencias musicales promueven el desarrollo de capacidades de manera articulada con los contenidos y ofrecen una gran variedad de opciones en el modo de abordarlas. Comenzar a expresar ideas, sentimientos, emociones, a relacionarse progresivamente con otros a través del canto, el movimiento y la creación de sonidos, favorecerá el desarrollo de la capacidad de *comunicación*. A su vez, la capacidad de *autonomía para aprender* se desarrolla en las diferentes propuestas en las que puedan tomar decisiones, al elegir qué canción interpretar, qué instrumento o cotidiáfono tocar o cómo expresar un sentimiento a través de la música. El *pensamiento reflexivo y crítico* se promueve en la manifestación de sus gustos personales a la hora de elegir un instrumento o una canción, al comparar diferentes sonidos, al apreciar las producciones de sus compañeros y al sensibilizarse ante las diferentes músicas y sonidos escuchados. Esta capacidad se articula con la de *compromiso y colaboración*, ya que paulatinamente comenzarán a realizar acuerdos para poder ejecutar producciones musicales conjuntas, cuidar los instrumentos y su propia voz y valorar la diversidad de expresiones musicales. La *resolución de problemas* se fomenta en las actividades de exploración de la voz, en la selección de nuevos modos de acción para explorar objetos e instrumentos, en evocar y reproducir un sonido, y en el comenzar a tomar las ideas y aportes de los demás para poder realizar producciones sonoras conjuntas.

Los contenidos se organizan en bloques que incluyen la producción, la apreciación y la contextualización tal como en el diseño curricular de salas de 4 y 5 años, y como se menciona en la presentación del eje de experiencias Lenguajes Expresivos.

El bloque **Escucha sonora y musical** (apreciación) propone desarrollar y ampliar la percepción de los niños promoviendo una escucha atenta, tanto en aspectos globales como parciales de los fenómenos sonoros y la música. Al apreciar diferentes géneros y estilos, los niños profundizan en la escucha de los diferentes entornos musicales, desarrollan una actitud sensible, crítica y amplían su universo cultural. Estas experiencias de escucha focalizada, creativa y activa de los sonidos, la música y el entorno sonoro se puede facilitar y enriquecer integrando música con otros lenguajes expresivos como las artes visuales, la expresión corporal y la literatura, así como el uso de las tecnologías.

El bloque **Laboratorio sonoro** (producción) contribuye paulatinamente a conocer y valorar las diferentes expresiones musicales. También fomenta que puedan comenzar a improvisar, producir y crear, utilizando la voz, el cuerpo, objetos e instrumentos. A través de las producciones realizadas, los niños podrán iniciarse en experimentar el quehacer musical tanto de manera individual como grupal.

El bloque **Prácticas musicales en contexto** (contextualización) prioriza acercar a los niños a las diferentes expresiones musicales y culturales de su entorno, y también a artistas y músicas locales y del mundo. Además, se incluyen las experiencias sonoras y musicales del seno familiar, con el fin de valorarlas, conocerlas y ampliar las propuestas pedagógicas a partir del acervo de la comunidad.

La articulación de los tres bloques de contenidos con otros lenguajes expresivos como las artes visuales, la expresión corporal y la literatura, así como el uso de las tecnologías, enriquece y amplía las propuestas planificadas.

Propósitos

- Favorecer el desarrollo de la escucha atenta de sonidos, músicas y canciones de diferente género y estilo por períodos crecientes de tiempo.
- Desarrollar la sensibilidad estética de los niños.
- Diseñar experiencias sonoras y musicales que contemplen e integren los aportes, ideas e intereses de los niños, y que promuevan el despliegue de su imaginación.
- Brindar un repertorio amplio y variado integrando las expresiones culturales locales, regionales y globales.
- Desarrollar actividades que favorezcan el avance en los diferentes modos de acción para producir sonidos.
- Propiciar experiencias de exploración sonora a través de la voz, el cuerpo, los objetos e instrumentos, para abrir canales de expresión y para promover el comienzo de la ejecución conjunta.
- Promover la integración de los lenguajes artísticos para propiciar la comunicación y expresión a través de narraciones, movimientos, imágenes y sonidos como parte del desarrollo integral.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Si bien cada objetivo de aprendizaje ha sido asociado a una capacidad predominante, esto no implica una separación rígida. Las situaciones de enseñanza promueven el desarrollo simultáneo de varias capacidades, y un mismo objetivo puede contribuir al fortalecimiento de varias de ellas. Esta lectura múltiple enriquece la mirada pedagógica y habilita enfoques integradores desde la planificación y la intervención docente.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje <i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
Comunicación	<ul style="list-style-type: none">● Expresar ideas, sentimientos y emociones gradualmente a través de la producción sonora y musical con el cuerpo, la voz, los objetos y los instrumentos.● Explorar y disfrutar las posibilidades sonoras de la voz, a través de exploraciones y juegos vocales.● Evocar los sonidos del entorno natural y social y reproducirlos con la voz.
Autonomía para aprender	<ul style="list-style-type: none">● Explorar las posibilidades sonoras con las manos y los pies.● Explorar diversos modos de acción sobre cotidiáfonos, material de descarte, objetos e instrumentos para producir sonidos.● Explorar diferentes materiales sonoros, eligiendo aquellos que son de su interés.

Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> Manifestar sus gustos a través de la elección de diferentes instrumentos. Reconocer los diferentes modos de acción para tocar los instrumentos.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> Participar en dinámicas grupales y actividades musicales de percepción, interpretación, improvisación o creación logrando la concreción de metas en forma paulatina. Realizar progresivamente, con acompañamiento docente, acuerdos con los pares sobre qué instrumentos usar, qué sonidos incorporar, cómo organizar su interpretación.
Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> Asumir actitudes de cuidado de la propia voz y de los instrumentos. Disfrutar y reconocer diferentes expresiones musicales. Participar en actividades grupales de manera colaborativa, respetando las formas de expresión musical y los tiempos de sus pares.

Contenidos

Bloque: La escucha sonora y musical (apreciación)

- La discriminación y reconocimiento de los sonidos del entorno.
- La discriminación y reconocimiento de los rasgos distintivos del sonido (intensidad, altura, timbre, duración, textura).
- La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y músicas de diferente género y estilo (en vivo, videos, grabaciones, juegos interactivos, cuentos digitales, obras artísticas).
- Reconocimiento del carácter, velocidad y forma de la música, a partir de movimientos corporales. (En articulación con Juego).
- Reconocimiento de los instrumentos musicales.
- Reconocimiento auditivo de voces de diferentes registros: la propia, de pares y de adultos. (En articulación con Educación Digital y Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Reconocimiento paulatino de un repertorio creciente de sonidos, canciones y músicas de diverso carácter, género y estilo y las de otras regiones, países y épocas.

Bloque: Laboratorio sonoro (producción)

- La voz hablada: exploración y emisión de diferentes sonidos vocales. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- El avance en el canto grupal e individual de un repertorio de canciones. (En articulación con Juego).
- Las posibilidades sonoras del cuerpo. Percusión corporal: acompañamientos sencillos sobre canciones, textos poéticos, rimas, etcétera. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).

- Exploración sonora de materiales de uso cotidiano, de descarte, objetos e instrumentos. Posibilidades sonoras y acompañamientos. (En articulación con Juego).
- El avance en los modos de acción para producir sonidos: percutir, raspar, entrechocar, frotar, sacudir, soplar. (En articulación con Juego y Educación Digital).
- El inicio de la ejecución musical individual y conjunta.
- Normas de uso en el cuidado y mantenimiento de los instrumentos.
- Sonorización de cuentos, relatos, poesías, utilizando la voz, el cuerpo, los objetos sonoros e instrumentos. Registro grabado. (En articulación con Juego y Educación Digital).
- Creación de paisajes sonoros sencillos. Registro grabado. (En articulación con Educación Digital).

Bloque: Prácticas musicales en contexto (contextualización)

- Géneros y estilos musicales de nuestro país y de otras culturas. Origen, contexto, repertorio de canciones. (En articulación con Juego y Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Conocimiento y valoración de las expresiones musicales y culturales. (En articulación con Experiencias para el desarrollo personal y social).
- Juegos musicales: juegos de manos, juegos corporales, rondas. Juegos tradicionales (En articulación con Juego y Educación Digital).

Orientaciones para la enseñanza

Para que los niños se apropien del lenguaje musical, es fundamental ofrecer propuestas que promuevan la exploración, la expresión y la creación, teniendo en cuenta los intereses y características, tanto individuales como grupales.

La planificación debe integrar los tres bloques de contenidos: apreciación escucha sonora y musical), producción (laboratorio sonoro) y contextualización (prácticas musicales en contexto). Dicha integración no supone una secuencia o progresión a seguir. El docente selecciona los contenidos de cada bloque en forma individual o articulados entre sí, de acuerdo con la propuesta didáctica que planifique (itinerario, secuencia didáctica o proyecto) y las capacidades que espera que los niños desarrollen. Además, es clave la articulación con el docente de sala, para enriquecer el abordaje desde distintos ejes.

Así, se puede diseñar un itinerario lúdico que permita a los niños disfrutar, expresarse y desarrollar su creatividad mediante experiencias musicales placenteras y sensibles.

En el cuadro de contenidos se presentan algunas articulaciones que pueden establecerse con los contenidos de los ejes transversales de Juego, Educación Digital y Experiencias para el desarrollo personal y social. Cabe destacar que se incorporan a modo de ejemplo y, de ningún modo, agotan todas las relaciones que cada docente sabrá generar en el marco de su proyecto de enseñanza para propiciar una educación integral.

El bloque **Escucha sonora y musical**, incluye contenidos que promueven el desarrollo de la capacidad de escucha atenta de los niños, y el reconocimiento y valoración de sonidos, canciones y músicas de diferentes géneros y estilos.

Se recomienda que el docente motive y guíe la escucha de sonidos naturales, características musicales y repertorios, vinculándolos con actividades de exploración y producción sonora. Esto ayudará a que los niños se motiven, concentren y otorguen mayor significado a su percepción.

Asimismo, brindar objetos de uso cotidiano, instrumentos y materiales reutilizables para experimentar con diferentes sonidos será una excelente oportunidad para que desarrollen y perfeccionen su percepción auditiva de manera gradual. De este modo, el niño podrá poco a poco reconocer, clasificar y diferenciar con mayor precisión los diferentes sonidos que producen los instrumentos y los rasgos distintivos del sonido.

También es importante propiciar la escucha de los elementos compositivos de las obras (la forma, el ritmo, la melodía, entre otros) mediante propuestas lúdicas, donde se pongan en juego el movimiento, la percepción, la expresión y la dramatización. En esas propuestas se pueden utilizar objetos mediadores como pañuelos, telas, cintas, entre otros.

Otra posibilidad es elegir una pieza musical como, por ejemplo, “Acuario”, del *Carnaval de los animales*, de Camille Saint - Saënz, y narrar una historia, invitando a los niños a viajar al fondo del mar. Es posible representar con un animal cada sección de la obra (A-B-A-B-A Coda). Inicialmente, se puede narrar la historia utilizando títeres y, posteriormente, serán los propios niños quienes, mediante la escucha atenta y el movimiento, dramatizarán el animal correspondiente.

En la sección A, participarán los peces y en la B, los tiburones. Los peces saldrán a nadar en el mar, pero deberán estar atentos cuando aparecen los tiburones y esconderse en una “cueva” para evitar ser atrapados. La escucha atenta no solo les permitirá saber cuándo deben salir o esconderse, sino que también motivará sus movimientos al dramatizar los animales marinos. De esta manera, a través de una actividad lúdica que combina movimiento y escucha atenta, se favorece la discriminación de la forma de la obra y el juego simbólico. Los niños tendrán la oportunidad de construir, inventar y representar una situación imaginada, poniendo en práctica su capacidad de simbolización y creatividad.

Con respecto al trabajo con los sonidos del entorno natural y social, es conveniente comenzar por los más cercanos, como los sonidos del jardín, de la casa, del barrio. Orientar y dirigir la escucha sobre ellos amplía y encauza la percepción. Si bien son sonidos que ya conocen, al percibirlos focalizando en alguna característica particular podrán apropiarse de conocimientos que la escucha permanente pero indistinta, no brinda. Por ejemplo, los pájaros de mi barrio, invitan a traer el afuera adentro de la sala. Salir al patio, dar una vuelta manzana o ir al parque más cercano, a sentarse bajo un árbol, para escuchar atentamente sus cantos. Con ayuda del docente, se los puede registrar con dispositivos digitales para volver a escucharlos y también utilizarlos de insumo para posibles sonorizaciones o ambientaciones de diferentes propuestas lúdicas o instalaciones inmersivas articulando con el docente de sala.

Luego de escuchar reiteradas veces los cantos de los pájaros que fueron registrados u ofrecidos por el docente, se invita a los niños a evocarlos y reproducirlos con su voz, con diferentes cotidiáfonos e instrumentos. También se les puede proponer, a partir de diferentes músicas elegidas, imitar el vuelo de los pájaros realizando los movimientos que fueron observados. Teniendo en cuenta que para los niños de esta edad la música tiene estrecha relación con las acciones corporales, es fundamental la selección de un repertorio que invite a la realización de diversos movimientos, coordinando así lo que escuchan con las acciones que realizan, según sus posibilidades. Además, articulando con Artes Visuales, se les puede proponer construir sus propios nidos con diferentes

materiales naturales y descartables. Esto ampliará las posibilidades lúdicas y permitirá realizar juegos de roles, de ocultamiento, de persecución y juego libre, donde lo sonoro también será incluido.

Es fundamental tener en cuenta el ambiente sonoro de la sala y evitar la sobreestimulación auditiva. Para ello, es recomendable alternar entre momentos en los que la música esté presente y otros en los que se pueda percibir el silencio y los sonidos del entorno, promoviendo así un equilibrio que favorezca la atención y el bienestar de los niños.

El bloque **Laboratorio sonoro** está orientado a que los niños puedan explorar, producir, crear, improvisar con la voz, con el cuerpo, con objetos e instrumentos.

Al llegar a la sala de 3 años, los niños ya han realizado espontáneamente diferentes exploraciones para producir sonidos con los objetos que van teniendo a su alcance.

Para ampliar y enriquecer estas exploraciones, es recomendable seleccionar cuidadosamente los objetos, cotidiáfonos⁷ e instrumentos que se utilizan para que puedan producir nuevos y variados sonidos.

A modo de ejemplo: tapas de diferentes tamaños, caño corrugado, potes plásticos, radiografías, cintas de video, trozos de celofán y retazos de bolsas plásticas, llaves, botellas (vacías y llenas), latas con parche de cinta de embalar o globo, maracas hechas con recipientes pequeños, etc. Con respecto a los instrumentos, se sugiere utilizar la pequeña percusión tales como panderetas, panderos, triángulos, cajas chinas, raspadores y todos aquellos instrumentos que el docente pueda compartir.

A partir de la clasificación y su posterior selección y combinación, con la guía del docente se pueden realizar sonorizaciones de cuentos, poesías y cuadros sonoros sencillos: por ejemplo, imitar el sonido de la lluvia con papel celofán, bolsas de nailon cortadas, placas radiográficas, cintas de vhs, palos de lluvia, etc.), acompañar canciones con ritmo libre y progresivamente una producción musical conjunta. Se sugiere tener en cuenta los materiales de descarte que ofrece ReMida BA para enriquecer estas propuestas y reutilizarlos creativamente. Estos materiales brindarán un abanico de posibilidades en cuanto a la riqueza tímbrica y los modos de acción.

Se puede presentar una multipropuesta, ofreciendo diferentes materiales para explorar, que brinden variantes tímbricas, para luego pensar en el armado de este cuadro sonoro.

En una propuesta se pueden incluir los objetos y materiales descartables, en otra, instrumentos y, en otra, recipientes con agua, vasos o regaderas, para poder trasvasar y escuchar el sonido del agua al caer. En cada una, los niños explorarán y encontrarán sonidos que permitan evocar truenos, lluvia, viento, etc. Es importante, luego de la exploración, acordar entre todos qué sonidos serán los elegidos para el armado del cuadro sonoro. La presencia del docente de la sala facilitará el desarrollo de la actividad ya que, junto con el docente de Música, podrá acompañar a cada subgrupo, observar cómo sujetan los objetos, que modos de acción utilizan e intervenir y sugerir ideas, en caso de ser necesario.

⁷ Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidiano, de sencilla construcción, que producen sonidos mediante simples mecanismos.

El propio cuerpo puede ser un instrumento para explorar sus sonoridades y para comenzar a realizar acompañamientos libres de músicas y canciones percutiendo pies, manos, pecho, piernas.

Muchas veces los niños realizan estos acompañamientos de manera espontánea. Progresivamente, se puede proponer combinarse estas acciones, buscando diferentes sonoridades y acompañando canciones del repertorio, obras instrumentales, o improvisar sonidos corporales durante interludios musicales dirigidos por el docente. A partir de sentir y acompañar diversas músicas y canciones, percutiendo distintas partes del cuerpo, creando ecos rítmicos a partir de palabras y reproduciendo ostinatos sencillos, se interiorizan estos ritmos. Esto facilita su reproducción posterior con objetos, instrumentos cotidiáfonos o instrumentos musicales.

Se puede proponer acompañar en primer lugar tocando con el cuerpo, canciones como “Debajo de un botón”, o la canción de “la familia Adams”, ya que presentan estructuras rítmicas sencillas que los niños pueden percibir fácilmente, para luego realizar acompañamientos instrumentales conjuntos de diferentes músicas, donde el docente puede proponer ideas para crear acompañamientos más elaborados.

Los niños disfrutan de las **exploraciones vocales** y realizan variadas producciones. Se propone ofrecer diferentes actividades para trabajar tanto la **voz hablada** como la **cantada**, ampliando y complejizando estas expresiones. Progresivamente, pasarán de explorar sonidos vocales y onomatopeyas, a realizar juegos expresivos con la voz y, finalmente, al canto, tomando al docente como su modelo vocal. Se propone jugar con **jitanjáforas, trabalenguas, adivinanzas, sonidos vocales, rimas**, como así también con los **sonidos** derivados de la exploración de la cavidad bucal: susurros, zumbidos, entre otros.

También irán avanzando en su capacidad para cantar, solos y con el grupo, ampliando el repertorio de canciones, como así también, improvisar y producir sonidos con su propia voz, imitar y reproducir sonidos del entorno y conocer las diferentes voces, de sus docentes y compañeros. Grabar estas producciones y escucharlas motivará las ganas de cantar y producir sonidos, y eso será satisfactorio para los niños.

Partir de las canciones que ya conocen y son del entorno familiar les brinda confianza, seguridad, y le permite al docente establecer un vínculo afectivo.

En esta etapa, disfrutan repetir las canciones, lo que favorece su aprendizaje y memorización. Se recomienda variar las actividades durante la repetición, usando instrumentos, el cuerpo, títeres, dramatizaciones o juegos de canto.

Los niños llegan al jardín con un amplio bagaje de músicas y canciones. Muchas de estas provienen de los medios de comunicación masiva, los cuales suelen ofrecer repertorios que, en muchas ocasiones, no consideran la calidad poética y musical de las piezas.

Es clave que el docente seleccione el repertorio musical basándose en criterios de calidad artística, asegurando que sea acorde a la edad de los niños y que, a su vez, ofrezca una variedad de géneros y estilos. Se recomienda incluir el aporte y las sugerencias de las familias.

Para potenciar la continuidad pedagógica, es fundamental compartir este repertorio con el docente de sala, lo cual facilita su integración efectiva en las planificaciones diarias

Es fundamental que tanto el docente de Música como el de sala compartan y generen con los niños momentos en los que la música surja de manera espontánea, a partir de sus propios intereses, favoreciendo así el disfrute y el canto compartido.

En el bloque **Prácticas musicales en contexto**, se promueve acercar a los niños a distintas expresiones musicales y culturales, **partiendo de las tradiciones familiares** para luego explorar las de otras regiones y culturas en la medida que sean obras reconocidas por su calidad musical. La intención es invitarlos a valorar las expresiones artísticas a través de la música.

Un ejemplo es investigar la música de los abuelos, preguntando qué y cómo escuchaban o cuáles eran sus canciones favoritas. Se puede escuchar, mirar videos, comparar estilos y, si hay músicos en la familia, invitarlos a compartir su música en el jardín. Los niños reflexionan sobre sus canciones favoritas y comparan si se parecen a las que escuchaban los abuelos, y luego se crea una lista de canciones para escuchar en los hogares y compartir con las familias. Además, se puede realizar un taller participativo con las familias para valorar y ampliar la diversidad musical en la sala, promoviendo así la valoración cultural y la conexión con sus raíces.

La **evaluación** en Música es un **proceso constante, formativo y participativo** que consiste en **observar y documentar** las actividades relacionadas con la audición, el reconocimiento del entorno sonoro, la creación musical y su expresión. El docente debe identificar y valorar las formas únicas en las que los niños se comunican y expresan, utilizando la observación como herramienta y registrando sus avances en informes pedagógicos.

Se proponen algunas preguntas que pueden orientar el seguimiento de los aprendizajes de cada uno de los niños:

- ¿Logra expresarse grupalmente y, a veces, individualmente a través de sonidos producidos por distintas fuentes (a través del cuerpo, la voz, los instrumentos, los objetos sonoros)?
- ¿Logra una escucha atenta por períodos crecientes de tiempo de canciones, músicas y sonidos del entorno?
- ¿Imita y produce los sonidos del entorno con la voz, objetos e instrumentos?
- ¿Reconoce y discrimina los sonidos que producen los diferentes materiales?
- ¿Avanza en el desarrollo de diferentes modos de acción para producir sonidos?
- ¿Acompaña, a través del movimiento corporal y la ejecución instrumental, músicas de diferentes carácter y estilo?
- ¿Participa de manera activa en juegos musicales, rondas y juegos tradicionales?
- ¿Relaciona los movimientos corporales con el carácter y tiempo de la música?
- ¿Reconoce y canta el repertorio de canciones ofrecido?
- ¿Incorpora sonidos y movimientos en las dramatizaciones para reforzar el carácter de la situación?
- ¿Sincroniza progresivamente la ejecución con los demás durante cortos intervalos de tiempo?

La **evaluación** debe contemplar el proceso individual de cada niño, considerando sus características y singularidad, ya que sus aprendizajes dependen de los diferentes puntos de partida y trayectorias. También es el momento del docente de poder reflexionar y evaluar su propia práctica, a fin de fortalecer y repensar las estrategias, propuestas diseñadas las articulaciones, para promover la construcción de aprendizajes por parte de los niños y propiciar las oportunidades para su desarrollo integral.

Bibliografía

- Akoschky, J. (2017). *Las experiencias Musicales en el Nivel Inicial. Varios temas, varias voces*. Homosapiens.
- Akoschky, J.; Alsina, P.; Díaz, M. y Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*, Grao-Homosapiens.
- Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, Ricordi.
- Akoschky, J. (2004). La exploración sonora en la Educación Musical, en la revista *Punto de Partida*, año 1, N.º 1. Editora del Sur.
- Gainza, V. H. (2002) *Pedagogía Musical*. Lumen.
- López, M. E. (2017). “Música, lenguaje y afectividad, un trinomio básico en la vida de los niños de 0 a 3 años”, *Revista aula infantil*, N° 92.
- Mairet, S. y Malvicini de Benini, K. (2012). *Didáctica de la música en el Nivel inicial*. Bonum.
- Malbran, S. (1994). *El aprendizaje Musical de los niños (una propuesta para maestros de jardín y primer ciclo)*. Ediciones Pac.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Nidos de lecturas: desde la cuna*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Pitluk, L. (2021). *Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el jardín maternal*. Homo Sapiens.

Ejes transversales

Juego y el desarrollo de capacidades

El juego en el Nivel Inicial es un derecho y una forma esencial para los niños de explorar y conocer la cultura y el mundo en los que están inmersos. Es a través del cuerpo y del juego que comienzan a indagar, expresar, construir sentidos y vincularse con los otros, encontrando en este último la alegría, la magia del juego. Por ello, es imprescindible garantizar en todas las salas, espacios y tiempos para jugar por jugar, respetando la iniciativa y el deseo de los niños. Esto debe incluir la organización del juego de diversas maneras para que puedan elegir y experimentar según sus intereses. El juego, además, se aprende. Acompañar a los niños en la construcción de repertorios lúdicos compartidos, con sensibilidad y atención, permite el desarrollo de nuevas formas de interactuar, pensar y sentir. Finalmente, se enseña jugando. Los contenidos y aprendizajes se abordan de forma lúdica manteniendo la esencia y la estructura del juego, lo que facilita la adquisición de conocimientos de una manera significativa y natural.

En los últimos años, el uso de las tecnologías digitales ha tenido un gran impacto en nuestras vidas y en nuestra sociedad. Estas han transformado, para muchos niños, las posibilidades y las características del juego. Desde edades tempranas los niños se ven expuestos a diversas plataformas y pantallas, en algunos casos de manera desmedida. Esta problemática, acompañada por la falta de intervención y de mediación adecuadas y sostenidas por un adulto, genera en ellos un aumento de la ansiedad, una disminución de la capacidad para afrontar la frustración y la espera, así como una merma en el uso de juguetes y hasta objetos de uso cotidiano, empobrecimiento del juego simbólico, falta de juego al aire libre y en contacto con la naturaleza, y una reducción en la imaginación, la creatividad y el lenguaje.

Es necesario reconocer la importancia del juego en la construcción de la subjetividad de cada niño, garantizar su derecho y ponerlo como prioridad en la agenda diaria. Es esencial promover juegos colectivos, aquellos que requieren la presencia física de los otros, sus voces, miradas y gestos cómplices. Esto nos permite recuperar el encuentro, el tiempo compartido, la apropiación del espacio común y el valor de los juegos.

Pensar el juego en la sala de 3 años implica reconocerlo como parte de un proceso continuo y enriquecido que se inicia desde los primeros meses de vida. Desde la sala de bebés, los primeros juegos de crianza no solo fortalecen el vínculo con un otro significativo, sino que habilitan experiencias fundantes como la noción de *objeto permanente* —clave para el surgimiento del juego simbólico—, el sostén emocional y la aproximación a las primeras reglas de los juegos tradicionales. En este sentido, el juego en la sala de 3 años debe sostener esa trayectoria previa, profundizando las posibilidades expresivas, creativas y vinculares, en un entorno que garantice tiempo, libertad, espontaneidad, exploración, interés y atención.

A esta edad, los niños comienzan a jugar junto a otros, pero a menudo sin una intención clara de interactuar directamente con ellos. Se los puede observar jugando con los mismos materiales o realizando actividades en simultáneo, compartiendo el mismo espacio, pero sin un juego conjunto intencional. A medida que avanzan en esta etapa, van ampliando su repertorio lúdico, y su juego evoluciona hacia una interacción más directa con sus compañeros. Aunque el lenguaje verbal aún está en proceso de desarrollo, empiezan a utilizarlo para comunicarse, establecer acuerdos y colaborar en la creación de un juego común.

En relación con el desarrollo de capacidades en este eje, la *autonomía para aprender* se propicia cuando los niños pueden tomar decisiones simples pero significativas, por ejemplo, a qué, con qué, con quiénes y cómo jugar. De esta manera van construyendo un camino hacia una participación cada vez más activa y consciente en las propuestas lúdicas.

La *resolución de problemas* se hace visible al enfrentar a los niños a pequeños desafíos en el juego, en los que una situación les ofrece distintas posibilidades de respuesta y, de esta forma, poder probar y ensayar maneras de jugar y de ser, buscando soluciones de manera concreta y sencilla, y comenzando a utilizar el pensamiento lógico.

En estas primeras experiencias de juego compartidas, también se abren caminos para el *pensamiento reflexivo y crítico*, en tanto los niños exploran diferentes formas de jugar, se detienen frente a lo inesperado, anticipan una acción o modifican una decisión a partir de lo que sucede en el juego. Estas instancias no requieren siempre una formalización, pero sí un acompañamiento atento que las potencie, así como la validación de las hipótesis y respuestas de cada niño.

La *comunicación* se inicia desde múltiples lenguajes: la palabra, el gesto, el movimiento, el juego simbólico. A través del juego simbólico, los niños comienzan a emplear el lenguaje de manera más compleja, imitando roles y situaciones que requieren el uso de palabras y frases para dar sentido a lo que están representando.

Finalmente, el *compromiso y la colaboración* se expresan en las primeras formas de compartir materiales, aceptar turnos, construir acuerdos simples y sostener la actividad junto a otros. Estas experiencias requieren de un fuerte andamiaje docente que modele e intervenga con sensibilidad y paciencia los modos de estar con otros y habilite espacios seguros y afectivos para la interacción.

Los contenidos de este eje se organizan a partir de los siguientes tipos de juego: juegos con objetos, juegos de construcción, juegos dramáticos y juegos con reglas convencionales, dentro de los cuales se incluyen los juegos tradicionales, los juegos de mesa y algunos juegos corporales.

Los **juegos con objetos** ofrecen oportunidades valiosas para que los niños inicien una exploración activa del mundo material. A través de la manipulación, el apilado, el encastre, el traslado o la transformación de los objetos, los niños descubren sus características, sus posibilidades de uso y las relaciones que pueden establecer entre ellos.

Los juguetes figurativos, como muñecos, autos, utensilios o animales, permiten representar acciones de la vida cotidiana y ensayar escenas con otros.

Por otro lado, los objetos no convencionales, cuya forma no representa nada en particular —cajas, telas, tubos, piedras, maderas, recipientes— son especialmente adecuados para esta etapa, ya que permiten ser explorados con todos los sentidos y también transformados en lo que el niño quiera, promoviendo la imaginación.

El **juego de construcción** ocupa un lugar fundamental dentro del repertorio lúdico en esta etapa, ya que permite a los niños experimentar activamente con los objetos, crear formas, agrupar materiales y comenzar a construir escenarios. Este tipo de juego está también estrechamente ligado al desarrollo de la motricidad fina y gruesa, al tiempo que promueve habilidades relacionadas con la percepción espacial, como el reconocimiento de formas, tamaños, pesos, alturas, volúmenes y relaciones de equilibrio.

El juego dramático comienza a desplegarse de manera incipiente, a partir de manifestaciones del pensamiento simbólico. Los niños no solo juegan con los objetos, sino que empiezan a jugar “como si” esos objetos fueran otra cosa: una cuchara puede ser un micrófono; una caja, una casa; y un delantal, una capa de superhéroe. Este tipo de juego se entrelaza con sus propias vivencias, emociones e intereses.

El juego dramático surge muchas veces de forma espontánea, cuando representan escenas familiares, transforman espacios o asumen roles sencillos inspirados en situaciones cotidianas. En ocasiones no hay aún una trama sostenida ni reglas complejas, pero sí una enorme riqueza expresiva que merece ser observada, acompañada y nutrida.

Los juegos con reglas convencionales comienzan a explorarse desde una lógica más vivencial que normativa. A esta edad, cuando aún las reglas no se comprenden como acuerdos fijos o estables, se van constituyendo como referencias y se van incorporando con el acompañamiento del docente o de un par más experimentado.

Los juegos con reglas convencionales incluyen juegos de mesa, juegos corporales, juegos tradicionales, entre otros. La inmersión en este tipo de juego es paulatina y se construye a partir de experiencias compartidas, en las que los niños comienzan a identificar turnos, esperar brevemente, seguir consignas básicas y manipular materiales específicos como tableros, dados, cartas, figuras o fichas.

Los juegos corporales son especialmente significativos en esta etapa, ya que se relacionan directamente con el desarrollo de las habilidades motoras y la posibilidad de expresar, comunicar y relacionarse a través del cuerpo en movimiento. Estos juegos se convierten en un medio ideal para explorar el mundo y a sí mismos, incorporando reglas cada vez más complejas.

Este tipo de juegos suele desplegarse en espacios tanto interiores como al aire libre, y favorecen el contacto con el entorno natural, la adaptación a diferentes superficies y la ampliación del repertorio motor.

Los juegos tradicionales constituyen una parte valiosa del repertorio lúdico escolar, ya que permiten recuperar experiencias culturales compartidas que se han transmitido de generación en generación en diversos contextos, como familias, barrios, plazas y clubes. En la sala de 3 años, estos juegos se incorporan a veces de forma adaptada, teniendo en cuenta los tiempos de atención, el interés espontáneo de los niños y la posibilidad de moverse libremente.

Propósitos

- Promover el juego como forma de expresión de emociones, intereses y vivencias cotidianas y significativas a través de movimientos, gestos y palabras.
- Ofrecer materiales variados y novedosos para las propuestas lúdicas para promover la curiosidad, la exploración con los sentidos, la imaginación y la creatividad.
- Acompañar la ampliación del repertorio lúdico personal y colectivo a través de la generación de experiencias de juego con pares y adultos que fortalezcan los vínculos, el sentido de pertenencia al grupo y el disfrute compartido.
- Ofrecer propuestas lúdicas tanto en espacios interiores como al aire libre, que permitan desplegar el movimiento desde el juego individual o con otros.
- Introducir de manera gradual reglas básicas de juego, fomentando su apropiación y el respeto de turnos, normas y acuerdos.

- Habilitar experiencias de juego que incluyan la posibilidad de elegir a qué jugar, con quién jugar, qué materiales usar o qué rol asumir, con respeto de los tiempos, las preferencias y los modos de participación de cada niño.
- Promover el desarrollo sensoriomotor a través del juego mediante propuestas que estimulen el movimiento, la exploración con todos los sentidos, el reconocimiento del propio cuerpo y la coordinación, en un entorno cuidado y seguro.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento simbólico en el estadio a través del juego a través de propuestas que estimulen la imaginación, la representación de roles y situaciones, y el uso de objetos para crear nuevos significados.
- Fomentar propuestas de juego que valoren las tradiciones familiares y culturales, para fortalecer los vínculos afectivos y el sentido de identidad colectiva.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Capacidades	Objetivos de aprendizaje <i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
Autonomía para aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Sostener progresivamente elecciones de juego de acuerdo a sus intereses, gustos y preferencias. • Desarrollar su capacidad de imaginación e invención a partir de la exploración de materiales y de espacios para jugar. • Desarrollar progresiva autonomía en la creación de la trama lúdica. • Asumir roles y comenzar a sostener el juego por tiempos cada vez más prolongados.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar cuándo necesitan ayuda y solicitarla. • Mantener la disposición y la atención para jugar frente a un desafío, probando posibilidades de respuesta y descubriendo soluciones.
Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar ideas e impresiones sobre los juegos desarrollados para favorecer la expresión verbal y el entendimiento mutuo. • Construir progresivamente acuerdos simples para las propuestas lúdicas.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar con sus pares y docentes sobre sus intereses y juegos preferidos. • Ampliar la riqueza de su vocabulario a partir de las diversas situaciones de juego. • Comunicarse con compañeros de juego persiguiendo una intención compartida. • Expresarse de distintas maneras en los juegos que desarrollan, como manera de comunicar sus emociones y vivencias.
Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de manera paulatina en la construcción de acuerdos y en el cumplimiento de reglas de juego. • Compartir objetos y materiales, brindar ayuda a sus pares cuando lo soliciten o bien sostener el juego con otros.

- Construir acuerdos simples para el cuidado y el orden de los materiales, juegos y juguetes, entendiéndolos como un bien común.
- Respetar progresivamente los turnos, en los distintos formatos de juego.

Contenidos

Juegos con objetos

- Características de los objetos (propiedades y funciones): objetos figurativos, como juguetes, muñecos, pelotas, y no figurativos, como pueden ser rollos de cartón, telas, piedras, cuerdas, entre otros.
- Juegos con material de desecho y reciclado que se puede reutilizar y transformar.
- Manipulación intencional de objetos para la creación de nuevas opciones y escenarios.

Juegos de construcción

- Construcciones que comienzan a combinar objetos teniendo en cuenta sus propiedades (peso, volumen, formas, etc.).
- El juego simbólico en las construcciones realizadas, dando significado a lo que se construye.
- Crear escenarios con distintos materiales, por ejemplo, áreas con telas grandes (como sábanas, mantas, etc.) que los niños puedan usar para construir tiendas, refugios, túneles, casas o estructuras de gran escala, de manera individual y colectiva.

Juego dramático

- Jugar de manera individual y con pares, asumiendo roles y personajes de la vida real y ficcionales.
- Desarrollo del juego dramático en diferentes escenarios lúdicos con títeres, materiales y objetos.
- Iniciación a la dramatización de relatos, situaciones y escenas de la vida cotidiana.

Juegos con reglas convencionales

Juegos de mesa

- Juegos de mesa con reglas simples como loterías, juegos de la memoria, juegos de recorrido.
- Respeto por los turnos de juego, sostener el juego hasta el final y llegar a una meta.
- Uso correcto de los diferentes elementos de los juegos, como cartas, tableros, fichas y dados.
- Iniciación en el despliegue de estrategias de resolución y acuerdos.

Juegos tradicionales

- Acercamiento a juegos del acervo cultural de la comunidad, como el huevo podrido, la bruja de los colores, ¿Lobo estás?, entre otros.
- Ampliación de los saberes culturales a través de propuestas lúdicas transmitidas oralmente, por ejemplo, los juegos de rondas, como la ronda de San Miguel, el gallito ciego, la rayuela, martín pescador.
- Distintas versiones y adaptaciones de los juegos tradicionales.

Juegos corporales

- Realización de juegos que involucren habilidades motoras que promueven el movimiento libre y el uso del cuerpo para experimentar diferentes formas de acción y expresión. Por ejemplo: carreras de obstáculos, saltar la soga, entre otros.
- Experiencias de juego que habiliten el descubrimiento de nuevas formas de movimiento y desafíos corporales, involucrando acciones opuestas, por ejemplo: movimiento-quietud (juego de las estatuas), rapidez-lentitud (juego de *stop* con pandero/pandereta).
- Iniciación en juegos que fomenten la cooperación, que alienten a los niños a encontrar soluciones sencillas a desafíos, utilizando el cuerpo y el movimiento.

Orientaciones para la enseñanza

Es fundamental incluir el juego en la planificación a lo largo de todo el año comenzando por el período de inicio, ya que este momento es clave para la construcción de vínculos, ritmos, hábitos y grupalidad. El docente, como guía, tiene la responsabilidad de nutrir y enriquecer el repertorio lúdico cultural de los niños, ofreciendo propuestas educativas integrales que contemplen las singularidades.

Cada día el docente puede propiciar el juego desde el comienzo de la jornada creando un espacio lúdico que dé la bienvenida a los niños⁸ (GCABA, 2025: pp. 37-38). De este modo, ellos perciben que son esperados, y el docente diseña el escenario y ofrece la propuesta armando el ambiente de forma cálida y estimulante.

En los **Juegos con objetos**, se debe realizar una selección cuidadosa de los materiales, que sean seguros teniendo en cuenta que su variedad enriquece la experiencia lúdica de los niños, amplía su capacidad simbólica y favorece el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, así como el desarrollo del lenguaje. En un primer momento, los niños exploran los objetos y materiales, seleccionados criteriosamente por el docente, para luego comenzar a desarrollar escenas lúdicas, como simbolizar desde los objetos o bien crear construcciones, que enriquecen o transforman su juego.

⁸ Esto puede incluir escenarios, propuestas múltiples, juego en sectores o actividades centralizadoras.

La selección variada de materiales puede incluir juguetes convencionales u objetos de diferentes tipos, tamaños y texturas, como cartón, metal, telas, lanas, totoras y elementos naturales como hojas, piedras, arena, piñas, tierra, agua y caracoles. También se pueden incorporar objetos plásticos de materiales desechables, como envases de yogur, quesos, entre otros, o bien los materiales de descarte que ofrece ReMida.

A partir de diversos elementos, el docente puede concebir un proyecto para crear una "cosoteca": un espacio destinado a reunir materiales en desuso o descartables que estén en condiciones de ser reutilizados con propósitos lúdicos. La estrategia principal consiste en ofrecer un abanico amplio y variado de objetos para estimular la exploración sensorial y el pensamiento creativo. Para la implementación de la "cosoteca", el docente puede crear un rincón en la sala con recipientes, cajas o estantes etiquetados para clasificar materiales colecciónados. La intervención docente no se limita a poner los materiales, sino a modelar cómo usarlos. Por ejemplo, cuando un niño utiliza un tubo de cartón, el docente puede preguntar: "¿Qué crees que podemos construir con todos estos tubos? Podríamos hacer un túnel muy largo" o bien poner varias cajas grandes y transformarlas en refugios junto a otro tipo de materiales como telas o lanas. Este recurso brinda la oportunidad de aprovechar objetos, fomentando la creatividad y la conciencia ecológica. Además, la "cosoteca" puede vincularse con la construcción de minimundos. En estos escenarios reducidos, los niños organizan y otorgan significado a los objetos, impulsando la imaginación, la exploración y la interacción social. Así, se les permite edificar sus propios relatos y juegos simbólicos, enriqueciendo su experiencia de aprendizaje. A partir de los objetos o materiales presentados (cajas de cartón de diferentes tamaños, retazos de tela de diversas texturas, rollos de cartón, lanas y totoras), los niños, en un primer momento, realizan una exploración de estos, para luego comenzar a jugar a partir de la creación de una construcción o de un relato. El docente, quien juega junto a ellos, puede invitar a armar "minimundos". Por ejemplo, una granja, una ciudad, una playa donde se pueden incorporar pequeños muñecos o animales para enriquecer estos pequeños mundos.

Otra propuesta que se puede presentar es la exploración de objetos de la naturaleza, armando territorios (GCABA, 2025: p. 38): se pueden ofrecer hojas, piñas, pequeños tronquitos, tierra, aromas cítricos, sonidos de viento, ambientar con colores otoñales, etc. Además de la interacción con los objetos, será un desafío sensorial para los niños que promoverá una conexión profunda con el entorno natural.

El docente puede armar territorios con objetos de la naturaleza como hojas, ramas, piedras, piñas y tierra. Esta estrategia busca que los niños se conecten con el entorno natural y usen sus sentidos. Mientras los niños exploran, el docente puede andamiar esta propuesta a través de preguntas como "¿Sentís la diferencia entre la textura de la hoja y la de la piedra?", "¿A qué huele esta rama?", "Esta piedra, ¿está tan fría como este caracol?".

Juegos de construcción propone armar, desarmar, hacer, deshacer, juntar, para desarrollar construcciones e instalaciones. Desde muy pequeños, los niños juegan a apilar y a derribar bloques u objetos. Estas actividades les proporcionan conocimientos del mundo físico y de sus propias posibilidades de acción en él e inciden en el desarrollo de su motricidad fina, gruesa y su percepción espacial, y dan paso a la creación de estructuras en tridimensión. Al mediar en este proceso, el docente va conociendo ideas y conceptos que los niños están desarrollando y los acompaña en la apreciación y la reflexión de sus propios inventos y representaciones.

Se puede diseñar un ambiente convocante al preparar el espacio de juego en el suelo, ofreciendo materiales de construcción de distintos tamaños, pesos y texturas. Una

intervención interesante puede ser crear un aula inmersiva, por ejemplo, con la proyección de imágenes de una ciudad para motivar a los niños a construir sus propios edificios con bloques. Mientras los niños construyen, el docente puede acercarse y verbalizar sus acciones, “Veo que apilaste los bloques grandes abajo para que no se caigan” o proponer un desafío simple “¿Cómo podemos hacer para que esta torre sea más alta?”. También es importante conectar la construcción con el juego dramático al sugerir que la torre construida sea un “castillo” en medio de esta ciudad llena de edificios.

El juego de construcción necesita de una etapa de exploración de los materiales, donde cada jugador planifica el juego. Se sugiere llevar adelante esta propuesta en el piso. El suelo les permite tomar distancia y observar, moverse alrededor de los objetos; es firme y facilita la toma de perspectiva, el equilibrio y el movimiento con mayor soltura y libertad.

El juego de construcción puede transformarse en juego dramático, al utilizar las estructuras construidas como base para relatos ficcionales simples o al simbolizar algunos materiales según su representación. El docente interviene poniendo en palabras, ofreciendo imágenes de referencia y música incidental, y enriqueciendo los significados que emergen del juego de los niños.

El **Juego dramático** permite que los niños creen y recreen personajes y mundos reales e imaginarios, y promueve el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal, así como la comprensión de diversas perspectivas y roles. Los escenarios que el docente monta junto con los niños para el juego dramático tienen que ver con proyectos, secuencias e itinerarios que se estén trabajando en la sala y con los cuales los niños estén involucrados desde actividades anteriores.

En esta etapa, los niños están comenzando a descubrir el valor de cada objeto, pero lo hacen a través de interacciones directas y concretas. El docente debe ser observador y paciente, modelando el uso simbólico de los objetos mediante ejemplos sencillos y prácticos. Por ejemplo, al usar una caja como “nave espacial” o una rama como “varita mágica”, el docente invita al niño a imitar y a proponer sus propias ideas, sin imponer un único uso. Es fundamental la implicación del docente en el juego simbólico de los niños y su intervención con intencionalidad pedagógica, participando activamente, enriqueciendo sus guiones de juego y alentando su protagonismo. Debe partir de los intereses emergentes de los niños, facilitando la expresión de sus propias ideas y fomentando su creatividad.

Otra forma de enriquecer el juego dramático es con la invención de roles o la dramatización de cuentos leídos, canciones escuchadas, el poder habitar cuentos o canciones de modo lúdico. Este momento se convierte en una oportunidad ideal para introducir recursos como títeres o disfraces, que traen a la vida personajes relevantes y fomentan la imaginación.

Dentro de los **juegos con reglas convencionales** se encuentran los juegos de mesa, los juegos tradicionales y los juegos corporales. En los niños pequeños, los juegos con reglas suponen un salto en su desarrollo evolutivo y se necesita de la compañía de un adulto o de un par competente para adquirirlas progresivamente. Respetar los turnos, por ejemplo, se vuelve un desafío importante a la hora de jugar. En este proceso, el docente ayuda a que las reglas se interpreten para hacer posible el juego, adaptándolas si es necesario y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal como las reglas convencionales proponen.

Se puede pensar en juegos de mesa como rompecabezas, *memotest*, juegos de recorrido simples por color, fichas, dados, loterías.

La intervención clave es la repetición, ya que la familiaridad con el juego ayuda a la apropiación de las reglas.

Es beneficioso incluir este tipo de juegos en la multipropuesta (GCABA, 2025: p. 37) para reforzar su aprendizaje, que quizás en una primera instancia se haya abordado con el grupo total o en pequeños grupos. El jardín ofrece una oportunidad incomparable para transmitir los juegos tradicionales, entre los que se pueden mencionar las rondas como la Paloma Blanca, juegos con palmas, la rayuela, el Patrón de la vereda, el Veo Veo, el teléfono descompuesto y otros. También se puede animar a los niños a traer ejemplos de estos juegos desde sus casas y enseñarlos.

El juego como práctica social implica integrar a las familias y la comunidad como valiosos portadores de conocimiento. Por ello, el docente puede incluir en su planificación de juego un taller que invite a las familias a participar activamente. Estos encuentros son una excelente oportunidad para transmitir el valor cultural del juego y resaltar su importancia en el desarrollo infantil.

Los **juegos corporales** pueden desplegarse en momentos de transición o de traslado para mantener la atención de los niños y también en espacios amplios como los patios. En estos entornos, el disfrute se potencia al brindar mayores oportunidades para el movimiento y la interacción, donde el juego compartido alcanza su máxima riqueza.

Estas experiencias no solo favorecen el desarrollo corporal, sino que también fomentan la autonomía y la confianza en sus propias capacidades motrices. Los juegos corporales pueden ser colectivos, y a través de ellos se fomenta la interacción social, ya que los niños aprenden a confiar en los demás para alcanzar un objetivo común.

Una propuesta que se puede ofrecer y que contribuye a la construcción de la grupalidad son los juegos de persecución, en los cuales el cuerpo se convierte en el objeto y motor del juego. En los primeros encuentros con estos juegos, es importante que los roles estén claramente definidos y las expresiones sean simples, por ejemplo: “somos animales que caminan por el bosque, ¡cuidado, que no se despierte el oso dormilón!”, “me dijeron que por aquí anda una bruja que busca un color, ¿quién lo tiene? (la brujita de los colores)”, o “¡cuidado, el lobo se está preparando para salir de su casa! (¿dónde está el lobo?)”.

En estos juegos es fundamental la presencia de refugios, espacios que juegan un papel simbólico y funcional dentro del juego. Estos lugares proporcionan un sentido de seguridad y contención, al tiempo que ayudan a la diferenciación de los roles.

Es clave considerar el espacio más adecuado para la realización de estos juegos. El patio u otros espacios institucionales amplios y despejados se presentan como aliados fundamentales para su desarrollo. Propiciar juegos tradicionales o corporales en el patio con niños de sala de 3 años representa una gran oportunidad. Este es un entorno privilegiado donde las propuestas pueden surgir del docente, de la iniciativa de algún niño o, incluso, gestarse de forma espontánea y autónoma.

Bibliografía

- Bona, C. (2019). *Las Escuelas que cambian el mundo*. Penguin Random House.
- Brailovsky, D. (2020). “El docente, arquitecto y anfitrión”. En *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Noveduc.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.

- Fainboim, L. (2025). *Cuidar las infancias en la era digital*. Noveduc.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.
- Malajovich, A. (2017). "Nuevos desafíos en la didáctica del Nivel Inicial". En *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial* (pp. 11-19). Homo Sapiens Ediciones.
- Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *El ambiente provocador, clave para la alfabetización cultural. Materiales didácticos y lugar en la enseñanza*. Disponible en <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/wp-content/uploads/2023/06/el-ambiente-provocador-clave-para-la-alfabetizacion-cultural-continuemos-estudiando-1.pdf>
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego*. Noveduc.
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez, E. (2010). *Propuestas de enseñanza 1. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Serie El juego en el Nivel Inicial. OEI - UNICEF. Disponible en https://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez, E. (2019). *Propuestas de enseñanza 2. Juego con objetos y juegos de construcción. Casas, cuevas y nidos*. Serie El juego en el Nivel Inicial. OEI - UNICEF. Disponible en <https://oei.int/wp-content/uploads/2016/08/cuaderno-2-juego-2020-baja.pdf>
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez, E. (2010). Propuestas de enseñanza 3. *Juego dramático. Hadas, brujas y duendes*. Serie El juego en el Nivel Inicial. OEI - UNICEF. Disponible en https://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB03.pdf
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez, E. (2019). *Propuestas de enseñanza 4. Juego reglado. Un álbum de juegos*. Serie El juego en el Nivel Inicial. OEI - UNICEF. Disponible en <https://oei.int/wp-content/uploads/2016/08/cuaderno-4-juego-2020-baja.pdf>
- Valiño, G. [Escuela de Maestros]. (2023). Jugar en el Nivel Inicial: Una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo de la infancia [video]. YouTube. Disponible en <https://youtu.be/LZqv13val-s?si=aeoXNx489W13nbWu>
- Violante, R., y Soto, C. (2008). "¿Cómo armar propuestas de buena crianza?". En *Pedagogía de la crianza* (pp. 123-145). Paidós.
- Violante, R., y Soto, C. (2011). *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Conferencias. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Disponible en <https://isfdyt24-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed...-Inicial-PILARES-MCyE.pdf>
- Violante, R. y Soto, C. (2015). *La organización de la enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación.

Experiencias para el desarrollo personal y social

El desarrollo personal y social y las capacidades

Durante los primeros años de vida, los niños inician un camino fundamental en su desarrollo personal en el cual interviene un entramado complejo de factores. Este abarca aspectos cognitivos, psicológicos, socioemocionales, afectivos y éticos. Es clave destacar el desarrollo cognitivo como una dimensión fundamental que promueve el aprendizaje. Para ello es necesario que el docente genere entornos afectivos seguros, donde cada niño se sienta reconocido y valorado. De este modo, cada dimensión influye y enriquece a las demás, creando una base sólida para el crecimiento integral.

En la sala de 3 años, las experiencias para el desarrollo personal y social adquieren características propias. Los niños comienzan a fortalecer su identidad, a reconocer y expresar sus emociones, y a realizar pequeñas elecciones que les permiten iniciar su camino hacia la autorregulación emocional. Asumen un rol más activo en la interacción con sus pares y docentes, estableciendo vínculos que enriquecen su experiencia cotidiana.

Este proceso se desarrolla en un contexto de intensa maduración neurobiológica y gran plasticidad neuronal, lo que significa que las conexiones cerebrales se fortalecen o se debilitan según las experiencias que el niño vive.

Por lo tanto, las propuestas pedagógicas, las experiencias diarias en la sala y la calidad de los lazos afectivos influyen de manera decisiva en su formación, estimulan la formación de nuevas conexiones sinápticas y favorecen aprendizajes duraderos. Es una etapa propicia para acompañar con sensibilidad y asertividad el descubrimiento de sí mismos, para promover la autonomía, la empatía y el respeto por los demás, así como para una detección temprana de posibles dificultades y brindar los apoyos necesarios para que avancen en su trayectoria escolar.

Conocer a cada niño en su singularidad implica un compromiso docente profundo; permite reconocer sus modos particulares de aprender, de sentir y de relacionarse, y favorece la implementación de estrategias de enseñanza que acompañen y potencien su desarrollo de manera plena e integral. Así, Experiencias para el desarrollo personal y social se convierte en el eje transversal que favorece su crecimiento y bienestar, el ejercicio de los valores y el desarrollo de su autonomía progresiva, el cuidado de sí mismos y la consideración por los otros desde el jardín de infantes.

A los tres años, el pensamiento es predominantemente centrado en sí mismo, no por egoísmo, sino por una limitación cognitiva natural para descentrarse. Esto hace que el niño viva sus emociones de manera general y autorreferencial, ya que puede percibir, pero aún no comprender las emociones de los otros, lo que se traduce, a menudo, en conflictos y reacciones impulsivas. Es crucial, entonces, poner en valor la disponibilidad afectiva y corporal del docente como garante de un entorno seguro y contenedor que permite la manifestación emocional. Los adultos (familiares y docentes) son quienes ejercen la función de corregulación que, paulatinamente, los llevará a iniciar sus propios procesos de autorregulación. En este contexto, es importante ofrecer propuestas pedagógicas ricas que permitan al niño percibir emociones de otros personajes imaginarios (a través de relatos, cuentos, imágenes), como también de otras personas con las que interactúa en la institución (sus pares y docentes) y comprender esas emociones en un contexto concreto. Este aprendizaje social y observacional posibilita que, paulatinamente, el niño desarrolle la capacidad de elegir formas de expresar sus emociones que promuevan el autocuidado y el cuidado del otro. En este marco, el docente cumple un rol fundamental: valida y nombra todas las emociones que experimentan los niños (la frustración, la tristeza, el enojo, la alegría), pero no valida ni

permite todos los comportamientos. Por ejemplo, ante el enojo por querer un juguete que tiene el compañero, en lugar de recurrir a la agresión física (pegar, empujar, entre otras), se le ofrecen herramientas verbales y prosociales, como la pregunta: "¿Me lo prestas?" o la solicitud de ayuda al adulto.

Dado el rol primordial de las familias en este crecimiento y desarrollo infantil, es fundamental que la escuela genere espacios sistemáticos de participación, diálogo y escucha, favoreciendo así el compromiso mutuo como una verdadera red de apoyo. Esta colaboración busca alcanzar tres pilares claves: fortalecer los vínculos de confianza entre la institución educativa y el hogar, favorecer la comprensión de los contenidos curriculares (incluidas las capacidades que se abordan en la sala) y acordar criterios compartidos para que las familias acompañen activamente los aprendizajes y potencien el desarrollo pleno de sus hijos.

En este sentido, resulta fundamental mantener el debido cuidado al conversar sobre aspectos vinculados con los niños y sus familias. Es necesario preservar la confidencialidad de la información y procurar hacerlo siempre fuera de su presencia, ya que los alumnos, aunque muchas veces parecen distraídos en sus juegos, están atentos a lo que hablan los adultos y perciben cuando un comentario se refiere a ellos o a sus familias. De igual manera debe suceder entre docentes u otros actores institucionales, sabiendo elegir los momentos, palabras y lugares más adecuados para hablar del desarrollo y aprendizaje de los niños.

En este eje transversal se promueve una mirada integral que respeta la singularidad y que fomenta el cuidado de uno mismo y de los otros. Además de promover el desarrollo personal y social a través de proyectos, unidades y secuencias didácticas criteriosamente planificadas, se propone aprovechar cada momento de la jornada escolar como una oportunidad valiosa para abordar saberes específicos (alimentación, descanso, higiene, etc.), convirtiendo lo cotidiano en un espacio intencionado de aprendizaje y afecto.

Estos saberes específicos se organizan en cuatro bloques de contenido: **Valorar la afectividad, Bienestar integral y cuidado del cuerpo, Conocerse a sí mismo y vincularse con otros, e Incorporar pautas y límites.**

El bloque **Valorar la afectividad** propicia el aprendizaje de vocabulario emocional específico conocido como conciencia emocional⁹, estrategias concretas de corregulación¹⁰ y autorregulación¹¹, y la identificación y valoración de climas de seguridad y bienestar, en situaciones cotidianas del espacio escolar y otras planificadas por el docente. Estas habilidades son bastiones indispensables para un desarrollo saludable, cimiento de vínculos de cuidado consigo mismo y con otros, que contribuyen al bienestar socioemocional en las primeras etapas de la vida y tienen un impacto significativo en las relaciones futuras. Así también brinda orientaciones para favorecer

⁹ La conciencia emocional es la competencia prioritaria a partir de la cual se construyen todas las demás: gestión emocional, resolución de conflictos, autoestima, etcétera, por lo que validar la emoción es el primer paso para, luego, acompañar su regulación. Es importante comprender que validar la emoción no implica validar la conducta del niño.

¹⁰ El niño aprende modos de autorregulación a través del rol de los adultos, que acompañan, con el diálogo y el modelado, en aquellas situaciones que el niño aún no puede. Desde pequeños aprenden que a veces podrán regular sus emociones solos (autorregulación) y en otros momentos, necesitarán ayuda (corregulación).

¹¹ Autorregulación: capacidad de disminuir la intensidad o transformar una emoción displacentera, o iniciar y mantener una emoción placentera. Esta autorregulación implica el uso de estrategias de pensamiento y de acción que varían según la emoción, la persona, el contexto, etcétera.

el autoconocimiento y la autoconfianza, que permitirán el desarrollo de la autoestima y autonomía. Este proceso, posibilita que el niño logre la comprensión de un principio fundamental de su desarrollo socioemocional, todas las emociones son auténticas (propias y ajenas), pero no todos los comportamientos son adecuados.

Bienestar integral y cuidado del cuerpo constituye el bloque de contenidos que propicia espacios para que los niños comiencen a aprender a expresar —a través de la palabra y del juego— aspectos relacionados con su desarrollo personal y las experiencias que atraviesan. En esta etapa, el reconocimiento progresivo del cuerpo —mediante la identificación y el nombramiento de sus partes externas, su representación en imágenes, juegos y relatos, y la comprensión básica de sus funciones— constituye un aprendizaje prioritario, dentro de la integridad de la persona, considerando el cuerpo expresión de nuestra identidad. Este aprendizaje favorece la construcción de una imagen positiva de sí, la valoración de las diferencias y el aprendizaje de prácticas de cuidado personal y del otro, en el marco del bienestar integral, la promoción de vínculos saludables y de valores tales como la solidaridad, la empatía y el respeto.

El bloque **Conocerse a sí mismo y vincularse con otros** se establece como el eje fundamental de las experiencias para el desarrollo personal y social. Se entiende como el proceso por el cual el niño desarrolla y aprecia las formas de sentir, pensar y relacionarse asertivamente, lo que le permite conocerse, valorarse y respetarse a sí mismo y a los otros. A su vez, el docente guía este aprendizaje para que el niño extienda ese reconocimiento y respeto hacia los demás. Este principio puede abordarse desde el juego y las diversas propuestas pedagógicas y rutinas de cuidado cotidiano que se desarrollan dentro de la sala, propiciando intervenciones pedagógicas situadas que favorezcan actitudes de respeto, empatía y convivencia en condiciones de igualdad, libres de estereotipos y discriminación.

El bloque **Incorporar pautas y límites**, hito del desarrollo a los tres años, refiere a las indicaciones y a los señalamientos que realizan los docentes, a través de la palabra y la acción, para transmitir a los niños la comprensión de límites y el cumplimiento de pautas y normas de convivencia.

Paulatinamente los niños comienzan a internalizarlos y aceptarlos para convertirlos en propios. Los niños requieren de pautas y de límites para crecer y actuar en las situaciones de la vida personal, social y la escolar en particular. El docente promueve el desarrollo de propuestas pedagógicas que permitan conocer y reconocer todo lo que le hace bien, para luego valorar aquellas situaciones cotidianas que le generan bienestar al niño y pedir ayuda frente a situaciones que le generan incomodidad. A través del juego, de las rutinas diarias y de diversas actividades, se propicia el aprendizaje progresivo de nociones vinculadas a la dignidad humana y a la participación cordial. En este marco, se utilizan como oportunidad situaciones cotidianas de la sala, juegos, relatos, cuentos, etcétera, con el objetivo de que los niños comiencen a construir herramientas que les permitan identificar prácticas de cuidado, para prevenir situaciones que puedan dañarlos o provocarles malestar y sepan pedir ayuda a adultos referentes y de confianza cuando así lo requieran.

En este recorrido, el eje contribuye directamente al desarrollo de las capacidades transversales en la sala de 3 años potenciando sus aprendizajes en función del nivel madurativo y de las estrategias docentes.

Acompaña la *autonomía para aprender* al ofrecer situaciones donde los niños toman decisiones, prueban estrategias y adquieren conocimientos progresivamente a través de sus propias acciones. Por ejemplo, al permitirles elegir, dentro de una multipropuesta, juegos de construcción o algún otro que favorezca el desarrollo del juego dramático, y

luego persistir en buscar el material que necesitan para concretar su idea. También al elegir con qué colores o materiales realizar una producción artística.

A su vez, favorece la *resolución de problemas*, ya que se plantean pequeños desafíos que invitan a pensar, anticipar y buscar posibles soluciones, con sus pares y con la guía docente. Esto ocurre tanto en propuestas pedagógicas intencionadas (por ejemplo, a partir de cuentos, de dramatizaciones o de la creación de materiales específicos que el niño puede elegir cuando siente malestar) como en situaciones problemáticas espontáneas que se presentan en la sala. Un ejemplo claro es encontrar una alternativa para que dos niños puedan usar la misma pala en el arenero sin pelear, o buscar un lugar adecuado para guardar un juguete nuevo. Estas situaciones son entendidas como oportunidades valiosas y parte del desarrollo esperable para la edad, y permiten al docente acompañar procesos de pensamiento, escucha y aprendizaje de límites como modos efectivos de prevenir y ensayar distintas formas de resolver conflictos.

Asimismo, el eje estimula el inicio del *pensamiento reflexivo y crítico* al proponer actividades que requieren revisar lo hecho, iniciarse en la justificación de elecciones y observar diferentes formas de resolver una misma consigna. Esto se evidencia cuando el docente invita al niño a revisar por qué una torre que construyó se cayó para que modifique la base, o al pedirle justificar por qué eligió un color de pintura sobre otro para su dibujo, así también, al reflexionar sobre situaciones sociales que ocurren en la sala y buscar alternativas diferentes de las utilizadas.

Desarrolla la *comunicación*, dado que se propicia el inicio en la expresión de ideas y conceptos, intereses, deseos y emociones a través de diversas propuestas. La capacidad se observa cuando el niño usa una ficha con la imagen de un rostro enojado para señalar su frustración sin gritar, o al narrar una pequeña secuencia de su juego con títeres al resto del grupo. Paralelamente, se invita a los niños a participar en prácticas que posibilitan la interacción con otros, donde el lenguaje (preverbal y verbal) se convierte en un vehículo fundamental para expresar y compartir ideas, conceptos o valores.

Finalmente, promueve el *compromiso* y la *colaboración* a través de propuestas que suponen diseñar en grupo, escuchar activamente al otro y comenzar a vivenciar responsabilidades compartidas. Esto se materializa cuando participan en la tarea de recoger los juguetes al finalizar una actividad o al sostener una tela grande con otro para durante un juego de escondite, al colaborar en prácticas de alimentación o higiene, entre otras.

Propósitos

- Promover el conocimiento y la valoración de sí mismo y de los demás incorporando paulatinamente los principios de convivencia esenciales para esta edad, tales como el respeto por el juego, la práctica del buen trato, la posibilidad de ser escuchado, la libertad de expresión y la protección de la intimidad.
- Propiciar el inicio en la identificación y la expresión de emociones, sentimientos e ideas de manera progresiva y acompañada por el docente.
- Generar oportunidades de corregulación, en las cuales el docente acompaña en la regulación de los niños, como base para que comiencen a elegir entre algunas opciones que les permitan iniciar procesos de autorregulación emocional.
- Favorecer situaciones de interacción lúdica y cotidiana que propicien el aprendizaje afectivo y social, para fortalecer los vínculos entre pares y con adultos de referencia.

- Proteger el respeto por cada persona y el desarrollo de vínculos saludables, independientemente de las diferencias físicas, intereses, ideas, a través de juegos, cuentos e intercambios compartidos.
- Ofrecer oportunidades para que los niños identifiquen y expresen cuándo se sienten tranquilos, seguros y contentos en el jardín.
- Favorecer la iniciación en la prevención y la resolución de conflictos a través del diálogo, el modelado del adulto y la construcción de conductas reparadoras entre pares.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Si bien cada objetivo de aprendizaje ha sido asociado a una capacidad predominante, esto no implica una separación rígida y compartimentalizada. Las situaciones de enseñanza promueven el desarrollo simultáneo de varias capacidades, y un mismo objetivo puede contribuir al fortalecimiento de varias de ellas. Esta lectura múltiple enriquece la mirada pedagógica y habilita enfoques integradores desde la planificación y la práctica pedagógica.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje <i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
Autonomía para aprender	<ul style="list-style-type: none"> ● Indagar y aproximarse a temáticas vinculadas con el autoconocimiento y valoración. Por ejemplo: reconocimiento del cuerpo a través de dibujos, canciones, juegos con el nombre propio, compartir intereses personales, identificación de emociones. ● Adquirir prácticas y hábitos de higiene personal, orden y guardado, alimentación y manejo de sus pertenencias. ● Elegir entre opciones limitadas (dos alternativas) en la selección de juegos y juguetes, compañeros con quienes jugar, adultos significativos a los cuales pedir ayuda, etcétera. ● Comenzar a identificar cuándo puede actuar de manera autónoma y cuándo necesita solicitar ayuda para buscar apoyo.
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> ● Iniciarse en el reconocimiento y la aceptación de emociones propias, como la frustración, la tristeza, el miedo y el enojo como parte de las experiencias cotidianas, con el acompañamiento del docente. ● Dar los primeros pasos en el aporte de diversas ideas o soluciones a situaciones de la vida escolar o imaginarias, propuestas por el docente. ● Incorporar gestos y palabras para el aprendizaje de límites frente a situaciones que generen incomodidad, molestia o malestar, así como reconocer y solicitar ayuda cuando sea necesario. ● Participar en la búsqueda de soluciones con el modelado del docente como guía, usando la palabra, expresando a través del cuerpo y asumiendo conductas reparatorias.

Pensamiento reflexivo y crítico	<ul style="list-style-type: none"> ● Comenzar a identificar y a reconocer las diversas preferencias, emociones y modos de jugar de sus compañeros, como un primer paso hacia el respeto y la aceptación de la singularidad de la persona y el respeto por la heterogeneidad del grupo. ● Iniciarse en la identificación de los diferentes momentos de un proceso (inicio, desarrollo y final) propios de la jornada escolar y de las actividades, que les brinde previsibilidad, confianza y seguridad. ● Comenzar a poner en práctica valores personales, sociales y de convivencia a través de acciones cotidianas para favorecer su desarrollo.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ● Ampliar su vocabulario con nuevas palabras que le permitan expresar su mundo interior y la realidad que los rodea. ● Expresar emociones, sensaciones, aprendizajes, ideas, vivencias y pedidos a través de la palabra, las acciones, los gestos, el movimiento, el juego y los dibujos. ● Desarrollar vínculos afectivos con pares y adultos a partir de diferentes intercambios, intereses y juegos.
Compromiso y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> ● Iniciarlos en la valoración de las producciones u opiniones de los pares diferenciando aquellas valoraciones positivas de las negativas. ● Participar en distintas actividades lúdicas y motrices donde se integren todos por igual, para propiciar la colaboración. ● Asumir paulatinamente actitudes colaborativas en el funcionamiento general de la sala, posicionándose como protagonistas de su propio cuidado y de los demás. ● Comenzar a explorar la diferencia entre espacios y acciones privadas y públicas a través de juegos y situaciones cotidianas como una primera aproximación al cuidado de la intimidad.

Contenidos

Bloque: Valorar la afectividad
<ul style="list-style-type: none"> ● Ampliación del lenguaje emocional: reconocimiento y expresión de sensaciones, emociones y sentimientos propios, y su comprensión en situaciones específicas y de diversas formas para regularlas. ● Iniciación en la aceptación progresiva de las propias frustraciones y otras emociones, necesarias para el desarrollo de la autorregulación. ● Iniciación en el reconocimiento y validación de las emociones y pensamientos de otros, respetando turnos de espera y momentos de atención por parte del adulto. ● Desarrollar la capacidad de recibir y de dar cariño, y permitir ser acompañado frente a situaciones de desregulación emocional, eligiendo estrategias adecuadas para gestionarlas. ● Desarrollo de confianza y autonomía en el manejo de pertenencias, elección de juegos o juguetes, pares con quienes jugar, etcétera. ● Incorporación paulatina de normas, pautas y límites propios de la sala y de la institución escolar. ● Diferenciación progresiva de aquellas situaciones que pueden resolverse de forma autónoma y las que requieren la intervención del adulto para su resolución y reparación.

- Valoración de vínculos con sus pares, como cimientos del pasaje del compañerismo a la amistad.

Bloque: Bienestar integral y cuidado del cuerpo

- Prácticas cotidianas vinculadas con el cuidado de la salud, sueño, higiene personal, alimentación saludable, cuidado de sus pertenencias y del entorno, que contribuyen al bienestar personal y colectivo.
- Identificación de los diferentes momentos y espacios de la jornada: alimentación, higiene personal y juego, para favorecer la anticipación y la seguridad emocional.
- Diferencias físicas de las personas varón y mujer, como características propias del ser humano, a través de imágenes, cuentos y relatos.
- Las partes del cuerpo, función y valoración.

Bloque: Conocerse a sí mismo y vincularse con otros

- Iniciación en el conocimiento y valoración de qué los hace únicos y diferentes del resto: diferencias físicas, de aptitudes, de intereses, diversidad de familias, modo de sentir y de vincularse.
- Iniciación en la construcción de vínculos respetuosos con los otros, reconociendo la singularidad de cada niño dentro de un grupo heterogéneo.
- Participación en diferentes tipos de juegos y actividades, que incluyan a todos, independientemente de ser varones o mujeres, de presentar alguna discapacidad o cualquier otra condición.

Bloque: Incorporación de límites y pautas

- Iniciación en el reconocimiento de la necesidad de todo niño de ser escuchado, de recibir buenos tratos, de disfrutar del juego, de respetar su intimidad y su privacidad.
- Reconocimiento de espacios dentro de la sala: públicos y privados, asociado a acciones de higiene.
- Aprender a decir *NO* frente a interacciones inadecuadas con otras personas o consigo mismo; solicitud de ayuda a una persona adulta de confianza ante situaciones que dañan o inquietan.
- Progresiva adquisición de pautas de convivencia (espera de turnos, cuidado de los materiales propios y de uso común).
- Comprensión paulatina de que las acciones tienen efectos en uno mismo, en los demás y en el entorno.

Orientaciones para la enseñanza

A continuación, se presentan propuestas orientativas para abordar la enseñanza de cada uno de los bloques. Estas sugerencias no deben entenderse como indicaciones estrictas, sino como ejemplos flexibles que cada docente y equipo institucional podrá

ajustar y reinterpretar en función de sus propósitos pedagógicos en el proyecto educativo y las características del grupo de niños.

En relación con el bloque **Valorar la afectividad**, el niño progresivamente va incorporando nuevas palabras para expresar sus emociones, ideas, conocimientos, intereses y necesidades. Es importante que el docente, colabore en ampliar el vocabulario emocional del niño. Esta alfabetización emocional, se estimula poniendo en palabras las emociones que percibimos en el niño y en sus pares, a través de cuentos, juegos y situaciones de interacción propias de la sala. La conciencia emocional, es la base de todas las habilidades emocionales, incluida la regulación emocional.

Se planifican y ofrecen espacios y recursos disponibles para cuando el niño necesite autorregularse, siempre con la mediación del docente, tales como espacios propicios para el bienestar, cajas sensoriales y tarjetas de técnicas de respiración. Es importante habilitar distintas posibilidades de dar y recibir afecto entre pares; entre niños y personas adultas; promover la expresión de la afectividad, de las opiniones y de la curiosidad, respetando diversas maneras en las que esto se pone de manifiesto.

Los cuentos infantiles y el empleo de títeres para dramatizar situaciones, el juego, la posibilidad de expresarse a través del cuerpo, las expresiones artísticas son recursos que permiten ampliar y profundizar la expresión del mundo afectivo. Es importante que se estimule la disposición del niño a dejarse ayudar en momentos de desregulación. Esto se manifiesta en situaciones cotidianas como la angustia por separación, pequeñas frustraciones durante las tareas o el enojo en los juegos.

A esta edad, la limitación cognitiva del egocentrismo (es decir, de estar centrados en sí mismos) dificulta al niño comprender y diferenciar los estados emocionales propios y ajenos, por lo que la corregulación por parte del adulto resulta un pilar pedagógico fundamental. Para que esta ayuda sea efectiva y el niño la acepte sin resistencia, debe existir un vínculo de confianza sólido con el docente. Por ello, la intervención requiere ser situada y coherente. Es crucial que los docentes no solo conozcan, sino que activamente dialoguen con la mirada de la familia sobre las emociones del niño, comprendiendo los modos de intervención en el hogar y las estrategias de acompañamiento que utilizan.

El docente colabora en el pasaje de la corregulación a la autorregulación emocional, brindando palabras y pequeñas acciones para que el niño empiece a regular sus emociones y reacciones. A través de su acompañamiento, el docente le brinda opciones en forma de preguntas, sin suponer qué necesita el niño, para que paulatinamente pueda elegir y construir estrategias propias. Por ejemplo: "Entiendo que estás triste y que extrañas a mamá, ¿te gustaría que te dé un abrazo o que te dé la mano un ratito para que te sientas mejor?". Este enfoque no solo promueve un ambiente de seguridad, confianza y respeto a las necesidades del niño, sino que posibilita que progresivamente pueda solicitarles a los adultos lo que necesita frente a diversas situaciones.

A partir de las acciones cotidianas, el docente promueve, de acuerdo con las posibilidades de cada niño, que comiencen a tomar pequeñas decisiones, por ejemplo, comenzar a elegir juegos y juguetes, compañeros con quienes jugar, sacar y guardar sus pertenencias, colaborar en su higiene personal, recurrir a adultos significativos a quienes pedir ayuda, etcétera. Esto favorece el autoconocimiento, la confianza, la autoestima y la incipiente autonomía.

Desde el bloque **Bienestar integral y cuidado del cuerpo** se pueden vehiculizar y expresar emociones, sentimientos y afectos procurando elegir lo que genera bienestar. Se puede integrar al abordar situaciones cotidianas donde se manifiesta el cuidado

propio y ajeno. Por ejemplo, al lavarse las manos antes del desayuno o merienda, el docente puede explicar la importancia de esta acción para mantenernos saludables y cuidar también a nuestros compañeros. Durante la lectura de un cuento, se pueden señalar las diferentes características físicas de los personajes, resaltando la singularidad de cada persona y promoviendo el respeto por las diferencias.

A los tres años los niños expresan en el juego, y luego verbalizando, los temas que corresponden al momento del desarrollo que atraviesan y las situaciones que viven. El conocimiento del propio cuerpo —nombrar sus partes externas, identificarlas en imágenes, juegos y relatos, y reconocer sus funciones— constituye un precursor fundamental para el desarrollo de prácticas de cuidado de sí mismo y de los demás. Este proceso no solo contribuye al desarrollo de su autoimagen¹², sino que sienta las bases para el respeto por los demás, la intimidad, y el reconocimiento de los límites personales y ajenos. Este aprendizaje, acompaña un hito del desarrollo específico de sala de 3 años: el control de esfínteres.

El control de esfínteres es un proceso paulatino, natural y singular que comienza a manifestarse generalmente en la sala de 2 años y, en algunos casos, continúa desarrollándose en la sala de 3 años. Alcanzar el control de esfínteres implica avances en la construcción de la autonomía, al disminuir la dependencia del adulto. Favorece la conciencia corporal, al permitirle al niño reconocer las sensaciones de su cuerpo, anticipar sus necesidades y comunicarlas, potenciando la confianza en sí mismo. Este logro impacta en su participación dentro del grupo de pares al permitirle integrarse con mayor independencia en las actividades cotidianas, fortaleciendo así su autoconfianza y autoestima.

Las prácticas de crianza son propias de la familia como primera educadora. La escuela, como segundo espacio de formación y socialización, promueve encuentros de diálogo y reflexión sobre dichas prácticas para fomentar la confianza familia-escuela y compartir miradas o criterios en común.

Desde el bloque de contenidos **Conocerse a sí mismo y vincularse con otros**, es posible articular con distintos ejes de experiencia. La valoración de la singularidad, entendida en su sentido amplio, constituye un eje central que le permite al niño conocerse, respetarse y por lo tanto, conocer y respetar al otro.

El niño comienza, paulatinamente, a mirar al otro. A través del autoconocimiento, irá reconociendo cómo es físicamente para luego reconocer cómo son los otros. Jugar con espejos, dibujarse, hacer una composición de su cara o cuerpo con distintos elementos, son actividades que disfruta y que le permiten construir su autoimagen. Se puede articular con Artes Visuales, promoviendo proyectos que permitan el reconocimiento de las emociones, la expresión de estas y el autoconocimiento de sí mismo. También comienza a diferenciarse por los intereses en relación con el juego y los juguetes, por lo que es importante mediar la toma de decisión y los intercambios que se producen, respetando los momentos de juego e intereses compartidos y los momentos de juego paralelo. Esto fomentará el respeto por las opiniones, ideas y pensamiento de los otros. En relación con el juego, los niños pueden representar personajes diversos —en cuanto a género, edad, profesiones, culturas, formas de vestir—, lo que habilita el desarrollo de actitudes respetuosas hacia los demás.

¹² Autoimagen es la percepción y el conocimiento que la persona construye de su cuerpo (apariencia, destrezas, fortalezas y debilidades). Influye en ella la percepción del entorno (mirada/expresión de los otros, cultura, moda).

Por último, desde el bloque **Incorporar pautas y límites**, el aprendizaje de límites se concibe como un proceso gradual y afectivo. Es importante que el docente ofrezca indicaciones y señalamientos claros y precisos, tanto verbales como a través de sus acciones, para acompañar a los niños en la comprensión de las pautas y normas de convivencia, de forma firme, pero respetuosa y amorosa. Estas son necesarias para el bienestar individual y grupal, así como para el desarrollo de las propuestas pedagógicas. Es recomendable que la intervención permanente se aborde a través de cuentos, juegos, imágenes que expresen lo que genera malestar y bienestar dentro de la sala, lo que está permitido y no lo está.

El rol docente consiste en observar y registrar cómo el niño internaliza los límites, identificar los aspectos en los que aún requiere acompañamiento y comunicar este proceso a la familia mediante los informes elaborados durante el ciclo escolar. Esta intervención pedagógica busca favorecer dicho aprendizaje y unificar criterios con la familia sobre la importancia de los límites en el desarrollo.

En todo momento es relevante que los docentes actúen como modelos de comportamiento para sus alumnos, manteniendo siempre la coherencia entre sus palabras y sus acciones, dentro de un vínculo afectuoso y respetuoso.

En la sala de 3 años, los niños atraviesan una etapa crucial donde el aprendizaje se da fundamentalmente a través de la observación y la imitación de los adultos significativos. Por ello, los docentes no solo comunican conocimientos o hábitos verbalmente, sino, y principalmente, a través de su conducta, sus actitudes, su tono emocional y su modo de vincularse. De esta manera se promueve un entorno que activa positivamente el cerebro infantil, gracias a la acción de las neuronas espejo, las cuales permiten facilitar la internalización de comportamientos, valores, pautas y regulación de sus emociones.

La relación asimétrica entre el docente y el niño, sumada a la inmadurez propia de esta etapa en el desarrollo de la autorregulación emocional, requiere que los adultos ratifiquen o validen y acompañen sus emociones y, al mismo tiempo, que establezcan límites claros frente a conductas inadecuadas. De este modo, se promueve progresivamente el desarrollo de actitudes, valores y habilidades necesarias para la convivencia y el respeto por las normas, a nivel tanto individual como social. Es esencial fomentar el uso de la palabra como herramienta principal para la resolución de problemas, y así favorecer que comiencen a distinguir qué situaciones pueden resolver de manera autónoma, siempre con el acompañamiento oportuno del docente. En aquellos casos en los que el conflicto produzca daños entre los niños, es importante proponer, en la medida de lo posible, acciones reparadoras. Por ejemplo, si un niño rompe el juguete de un compañero, se lo puede invitar a colaborar en su reparación.

El niño comienza gradualmente a aprender e internalizar la responsabilidad de sus actos a través de la reparación del vínculo. Además del pedido de disculpa, acompañado por el docente como guía para la comprensión de la situación y el reconocimiento genuino del niño, el docente puede utilizar rutinas como las tres *R*, para favorecer la mirada integral de la reparación: Reconocer, Responsabilizarse y Reparar. Este proceso será acompañado por el docente a través de algunas preguntas sencillas: ¿Qué pasó? ¿Cómo podríamos hacerlo de otro modo? ¿Qué podemos hacer para que el compañero se sienta mejor?

En esta sala, los niños ya poseen una mayor claridad y conciencia sobre los límites del propio cuerpo y el cuerpo del otro, lo cual es un hito crucial para su autonomía. En este marco, resulta conveniente y necesario conversar con el grupo sobre aquellas partes del cuerpo consideradas íntimas, enseñándoles a nombrarlas correctamente. El uso de los nombres científicos tiene un doble fin educativo y protector: por un lado, valida el

conocimiento del propio esquema corporal; por el otro, y de manera fundamental, permite que los niños puedan expresarse con mayor precisión cuando necesiten comunicar una situación, dolor, incomodidad, inquietud o una posible violación de sus límites. Para ello, es indispensable que el docente logre generar un clima de confianza que anime a los niños a preguntar y a contar sobre aquellas situaciones que los inquietan. Este abordaje no solo promueve la valoración de su intimidad, sino que consolida a la escuela como un espacio seguro y al docente como un adulto de referencia clave para la protección integral de los derechos del niño.

En esta misma línea, se abordará cuáles son los espacios públicos y cuáles son privados, reforzándolos en situaciones de higiene y cambiado, a nivel tanto individual como grupal. En esta etapa, es esperable que los niños comiencen a explorar sus partes íntimas. Es importante evitar frases que sancionen o señalen esta práctica como negativa. Si esta conducta se sostiene de forma reiterada y comienza a inhabilitar otras formas de expresión —como el juego, la participación en actividades o el vínculo con otros—, es importante abordarla con atención. En estos casos, se sugiere observar el contexto, dialogar con las familias desde una perspectiva de cuidado compartido y, si es necesario, solicitar el acompañamiento del equipo de orientación para comprender en profundidad qué está expresando el niño a través de esa conducta.

Será preciso abordar, dentro de la sala, el reconocimiento de situaciones que incomodan y estrategias concretas de pedido de ayuda o puesta de límites frente a esto. En este sentido, es importante que el docente habilite el decir *NO*, también ante otras situaciones diversas: “No me gusta que me tires del pelo”, “Me molesta que me pintes el dibujo”. Los momentos de juego dramático son claves para abordar contenidos sobre la intimidad y los cuidados.

El reconocimiento de distintas situaciones que producen desagrado y la posibilidad de expresarlo favorecen la autoestima y desarrollan la capacidad de tomar decisiones ante situaciones adversas, para expresar lo que se piensa, lo que se siente y lo que hacen frente a ellas. En esta línea resulta necesario aclararles que, si alguien los toca, los lastima o les pide que le muestre sus partes íntimas, tanto como si les piden que miren o toquen las partes íntimas de otros (sean adultos familiares o no), deben contarla a alguna persona adulta de su confianza. Es importante que los adultos responsables de las instituciones educativas tengan presente y apliquen todos los protocolos actuales acerca de la presunta vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir*. (C. Kandel, Trad.). Diana.
- Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo. Cómo el organismo esculpe el cerebro*. Editorial Kairós.
- Céspedes Calderón, A. (2013). *Educar las emociones* (1.^a ed.). Ediciones B.
- GCABA. Ministerio de Educación (2016). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños desde 45 días a 2 años*.
- GCABA. Ministerio de Educación. (2025). *Diseño Curricular. Nivel Inicial. Ciudad de Buenos Aires. Salas de 4 y 5 años*.
- Llenas, A. (2014). *Diario de las emociones*. Paidós.

López Cassà, È. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. Wolters Kluwer.

Marino, M. C., et al. (2019). *Taller de emociones. Experiencias de educación emocional en la escuela*. CEPA.

Seitún, M. (2013). *Capacitación emocional para la familia*. Grijalbo.

Seitún, M. (2021). *Criar con empatía. Cómo guiar a nuestros hijos hacia una autonomía feliz*. Grijalbo.

Educación Digital y el desarrollo de las capacidades

La **Educación Digital** en sala de 3 años se orienta a ofrecer experiencias significativas de exploración, expresión, juego y comunicación, enriquecidas con tecnologías integradas al ambiente alfabetizador de la sala. Valora el uso de lenguajes expresivos, el intercambio con el entorno, la relación con los otros, la intervención del propio cuerpo y la exploración con material concreto que invite a los niños a tocar, experimentar y descubrir. Plantea el desarrollo de la propuesta pedagógica dentro de escenarios cuidadosamente diseñados, en pequeños grupos y con apoyos diversificados según las características del grupo.

La inclusión transversal de la Educación Digital en esta etapa reconoce que lo digital forma parte del entorno cultural de la infancia y que su presencia, cuando es mediada por la intervención de un adulto, puede habilitar experiencias valiosas. En sala de 3 años, la convivencia y el cruce entre lo digital y lo material amplía las posibilidades de exploración lúdica.

Los niños tocan, prueban, escuchan y observan lo que sucede cuando se activa un sonido, se captura una imagen o se proyecta una forma. De este modo, comienzan a descubrir otros lenguajes que forman parte de su mundo cotidiano, siempre desde experiencias simples, sensoriales y compartidas para iniciarse en el uso de las tecnologías desde un rol activo como creadores.

El abordaje de este eje se vincula con el desarrollo de capacidades tales como la *autonomía para aprender*, ya que espera que los niños, con acompañamiento del docente y propuestas bajo una clara y cuidada intencionalidad pedagógica, exploren gradualmente dispositivos y recursos digitales, como *tablets*, para capturar y registrar imágenes de lo que ocurre en la sala, los sonidos de la naturaleza o la propia voz; aplicaciones educativas que respondan al tacto y les permitan dibujar o seleccionar personajes para una historia, entre otros. Este tipo de exploración permite que los niños formulen preguntas, registren observaciones (como sonidos, movimientos, imágenes del entorno) y, con el acompañamiento docente, comiencen a tomar decisiones sencillas sobre qué y cómo observar. Es necesario que los recursos sean seleccionados con criterios pedagógicos claros, para ir descubriendo, a través del juego y la manipulación, relaciones simples entre acciones y efectos.

A su vez, el eje promueve la *resolución de problemas* al proponer experiencias digitales flexibles y lúdicas que estimulan el pensamiento puesto en acción, mediante la toma de decisiones sencillas que los inviten a probar, equivocarse, volver a intentar y buscar soluciones. Entre estas experiencias se pueden incluir situaciones, como utilizar un *software* de dibujo, seleccionando las herramientas digitales adecuadas para lograr el efecto deseado; seguir instrucciones orales para realizar el movimiento correcto que permita superar un obstáculo, inspirándose en juegos corporales trabajados en Educación Física; seleccionar los botones que abren puertas y emiten sonidos para lograr un propósito; identificar qué herramientas digitales son adecuadas para capturar una imagen o grabar un sonido; crear u ordenar una serie de dibujos de momentos de rutinas diarias; etc. Estas propuestas también pueden articularse con experiencias vinculadas a Matemática, como clasificar elementos según forma o color, contar objetos que aparecen en una secuencia animada, o reconocer patrones simples en propuestas digitales, integrando formas iniciales del pensamiento lógico con el uso activo y con sentido pedagógico de los recursos tecnológicos. A la vez, permiten vivenciar experiencias tempranas de pensamiento computacional, como la identificación de regularidades, la organización secuencial de acciones y la anticipación de efectos.

En cuanto al *pensamiento reflexivo y crítico*, la Educación Digital habilita el inicio de procesos de reconstrucción de lo vivido mediante el registro de situaciones significativas, que luego se comparten, se recuerdan y se resignifican en diálogo con otros para revisar lo que se hizo y volver a pensar para tomar otra decisión (por ejemplo, escuchar una grabación de un audio, identificar si se comprende bien y decidir si quieren volver a hacerla, o comparar dibujos digitales que registran distintos momentos de una experiencia para conversar sobre los cambios, el uso de colores y formas, etcétera).

En relación con la *comunicación*, se amplían las formas de expresión al enriquecer los lenguajes expresivos como el dibujo, la música, el cuerpo en movimiento o la dramatización, con registros digitales de imágenes, sonidos y la propia voz. Entre las propuestas que se pueden ofrecer están el tomar una foto de una construcción de bloques y grabar una narración de lo que imagina; grabar sonidos (pájaros, viento, lluvia) de una experiencia de indagación del ambiente y usarlos para crear y contar una historia; registrar con fotos una secuencia de movimientos realizada en la clase de Educación Física; usar una aplicación para crear un dibujo colectivo, grabar una canción inventada entre todos o registrar una dramatización con disfraces, integrando Lenguajes Expresivos con recursos digitales simples; o bien articulando con el eje de Lengua, al invitar a narrar historias, grabar conversaciones y relatos o compartir mensajes sonoros y visuales, incluyendo tecnologías digitales como herramientas para ampliar y enriquecer las prácticas del lenguaje oral y escrito, ya sea mediante el registro de experiencias significativas o como espacios de creación y comunicación.

Finalmente, el eje también aporta al desarrollo del *compromiso* y la *colaboración*, al ofrecer propuestas colectivas con inclusión de tecnologías que implican acuerdos simples, escucha atenta, respeto de turnos, cuidado del material de uso común y construcción compartida de experiencias y sentidos (por ejemplo, pedir permiso antes de tomar una foto o grabar un video, respetando su deseo de participar o no; o conversar con el grupo para tomar la decisión de compartir o no una producción con las familias, habilitando distintas formas de participar en la digitalidad). Estas experiencias se apoyan en los contenidos y objetivos propuestos en el eje de Juego como espacio privilegiado para establecer vínculos, aprender a compartir, respetar turnos, construir reglas comunes y sostener acciones conjuntas, también en entornos mediados por tecnologías digitales.

En esta etapa, la educación digital se organiza como parte del entramado cotidiano de la vida en la sala. Si bien tiene contenidos y objetivos propios, su carácter transversal implica un diálogo permanente con los otros ejes del nivel, potenciando los lenguajes expresivos, el juego, la exploración del ambiente, la construcción del vínculo y otros.

Las propuestas buscan ofrecer oportunidades para interactuar con imágenes, sonidos, movimientos, colores y registros digitales en contextos de juego, exploración, expresión y producción. También incluyen situaciones en las que los niños comparten dispositivos y experiencias con otros, acuerdan formas de uso y comienzan a reconocer estos recursos como medios para expresar, rememorar y compartir vivencias significativas. Promueven el descubrimiento de relaciones causa-efecto, la organización de acciones en secuencias simples y la identificación de patrones mediante la interacción con tecnologías digitales accesibles, materiales concretos y el propio cuerpo, en situaciones lúdicas y cotidianas.

A su vez, estas propuestas se inscriben en una dimensión expresiva y creativa que recupera el valor del juego, la imagen, el sonido y el movimiento como lenguajes con sentido propio. En sala de 3 años, el uso de tecnologías digitales acompaña y enriquece las experiencias directas con el entorno, el uso del cuerpo y la voz, el afecto y el vínculo presencial con los otros. Su aprovechamiento pedagógico parte de lo concreto y lo

sensorial, y se integra al quehacer cotidiano de la sala, y favorece la expresión, la comunicación y el juego compartido.

En la sala de 3 años es posible identificar algunas dimensiones presentes en las propuestas de Educación Digital que, aún sin constituirse en bloques de contenidos propiamente dichos, permiten reconocer precursores de conocimientos y habilidades que se profundizarán en las salas de 4 y 5. A continuación, se presentan de manera referencial tres núcleos que orientan el enfoque transversal de este eje.

Propósitos

- Fomentar el equilibrio saludable entre las experiencias digitales y las experiencias corporales y sociales, sin sustituir la riqueza de la experiencia directa con el entorno y con los otros.
- Promover ambientes de aprendizaje inclusivos y variados que integren recursos digitales de manera flexible y pedagógica, en combinación con materiales concretos y propuestas corporales, sensoriales y sociales, para favorecer el uso creativo y activo de múltiples lenguajes.
- Ofrecer experiencias de juego, exploración y creación enriquecidas con tecnologías digitales accesibles, integradas al ambiente de la sala, que respeten los tiempos e intereses de los niños y permitan ampliar sus modos de hacer.
- Favorecer el desarrollo de formas iniciales de expresión, comunicación, representación y creación a través de lenguajes digitales (como la imagen, el sonido y el video) en diálogo con otros lenguajes, para fortalecer la curiosidad, la imaginación y la interacción con otros.
- Habilitar situaciones de intercambio, escucha y construcción compartida de sentido en experiencias digitales colectivas, con la guía del docente, que impliquen acuerdos simples, respeto por los otros y colaboración.
- Acompañar la organización de acciones en secuencias simples y el descubrimiento de relaciones causa-efecto mediante el juego, la experimentación guiada y la manipulación de recursos tecnológicos significativos en combinación con materiales concretos y el uso del propio cuerpo.

Capacidades y objetivos de aprendizaje

Si bien cada objetivo de aprendizaje ha sido asociado a una capacidad predominante, esto no implica una separación rígida. Las situaciones de enseñanza promueven el desarrollo simultáneo de varias capacidades, y un mismo objetivo puede contribuir al fortalecimiento de varias de ellas. Esta lectura múltiple enriquece la mirada pedagógica y habilita enfoques integradores desde la planificación y la intervención docente.

Capacidades	Objetivos de aprendizaje <i>Que los niños avancen en sus posibilidades de:</i>
<i>Autonomía para aprender</i>	<ul style="list-style-type: none">● Iniciarse en la exploración de dispositivos mediante experiencias lúdicas que integren lo corporal, lo sensorial y lo digital, tomando decisiones sencillas y seleccionando recursos digitales con creciente autonomía, para indagar, jugar, expresarse o registrar lo vivido.

<i>Resolución de problemas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar con tecnologías digitales en la exploración del entorno y contextos lúdicos, enfrentando pequeños desafíos como capturar una imagen, registrar un sonido, elegir colores o sonidos para una producción u ordenar una secuencia simple, mediante la toma de decisiones sencillas, la búsqueda creativa de soluciones o la prueba de alternativas. • Participar en juegos que impliquen desplazamientos físicos (por ejemplo, recorrer una trayectoria siguiendo instrucciones o moverse hacia una imagen proyectada cuando se la nombra) para alcanzar un objetivo, anticipar resultados o resolver pequeños desafíos.
<i>Pensamiento reflexivo y crítico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar con diferentes recursos digitales, junto con el docente, para comparar y elegir aquellos que permitan expresar lo que piensan, sienten o recuerdan, para desarrollar progresivamente criterios personales de selección y uso. • Expresar opiniones, preferencias o ideas sencillas acerca de las producciones propias y de los otros, en propuestas compartidas que habiliten el diálogo, la revisión y la elección conjunta.
<i>Comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenir activamente en juegos y actividades que integren lenguajes digitales (videos, grabaciones, imágenes) con otros lenguajes expresivos (oral, corporal, plástico, musical o literario) para contar, reconocerse y reconocer a otros, mostrar, compartir ideas, emociones y experiencias en contextos de diálogo, escucha y construcción compartida de significados.
<i>Compromiso y colaboración</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir propuestas enriquecidas con tecnología respetando turnos, acuerdos y producciones ajenas, y asumiendo pequeñas responsabilidades vinculadas al uso y al cuidado de los dispositivos.

Contenidos

En este nivel, se sientan las bases y se desarrollan precursores de los bloques de Alfabetizaciones Múltiples, Ciudadanía Digital y Pensamiento Computacional, que se profundizarán sistemáticamente a partir de sala de 4 años.

- Exploración de imágenes, sonidos, colores y movimientos, generados mediante tecnologías digitales, en contextos de juego y expresión.
- Acercamiento a recursos digitales como cuentos animados, videos breves o registros de producciones artísticas, para favorecer la curiosidad, la escucha compartida y el disfrute.
- Iniciación en el uso de tecnologías digitales, con la ayuda del docente, como medios para registrar, rememorar y comunicar experiencias cotidianas en la sala.
- Participación en la producción colectiva de imágenes, sonidos o videos a partir de situaciones significativas, con el acompañamiento del docente.

- Establecimiento de acuerdos simples sobre el uso, el cuidado y el intercambio de recursos digitales, con el acompañamiento del docente, promoviendo el respeto por los turnos y la responsabilidad compartida en el uso del material común.
- Realización de recorridos caminando, para vivenciar el proceso que haría el robot, iniciándose así en el pensamiento computacional con materiales concretos (como bloques, imágenes o tarjetas) y digitales, que permitan organizar secuencias, seguir consignas sencillas y comenzar a reconocer patrones.
- Participación en juegos y desafíos simples con el propio cuerpo, objetos tangibles o tecnologías digitales accesibles, que inviten a anticipar efectos, probar alternativas y resolver pequeñas situaciones mediante la acción.
- Toma de decisiones acompañadas, vinculadas al uso de recursos digitales (por ejemplo, elegir qué imagen guardar, si compartir o no una grabación, o cómo participar en una propuesta grupal).

Orientaciones para la enseñanza

La Educación Digital en sala de 3 años se integra de manera transversal a las experiencias cotidianas de la sala, y se articula con los demás ejes como el Juego, la Literatura, la Indagación del Ambiente, la Expresión Corporal, la Educación Física, las Artes Visuales, la Música, Experiencias para el desarrollo personal y social, Lengua y las propuestas de Matemática. Su abordaje promueve un uso pedagógico y situado de las tecnologías digitales, entendido como medio para habilitar nuevas formas de expresión, comunicación y creación, respetando siempre las necesidades, los tiempos, los ritmos y los modos de ser de la infancia.

El uso de tecnologías debe responder al objetivo de habilitar experiencias significativas que convoquen a la exploración, a la expresión y al aprendizaje compartido promoviendo el entusiasmo y la curiosidad. Se sugiere que el docente seleccione recursos con intencionalidad pedagógica, en función del propósito de enseñanza, y evite el diseño de propuestas digitales que puedan resolverse de manera más rica y formativa a través de materiales analógicos, como sucede al proponer un rompecabezas físico en lugar de uno digital, lo que favorece la coordinación motriz, la percepción espacial y la manipulación concreta.

La tecnología debe enriquecer las experiencias propias del nivel, sin desviar la atención del sentido formativo de la propuesta. Su uso debe establecer un diálogo con el entorno, los intereses y los modos de aprender de los niños, para favorecer el desarrollo de habilidades digitales progresivas y potenciar el abordaje y desarrollo de los contenidos, en articulación con los distintos ejes.

Es necesario que el docente realice una curaduría consciente de los materiales analógicos y digitales que pone a disposición de los niños. Al seleccionar estos últimos, debe asegurarse de que sean pertinentes para la edad, libres de publicidad y sin necesidad de registro, abiertos a múltiples interpretaciones, accesibles, visualmente amigables, inclusivos y ricos en posibilidades expresivas. Se recomienda priorizar aquellos que favorezcan la participación activa por sobre el consumo pasivo de contenidos, y que amplíen los lenguajes expresivos y culturales. También es importante considerar dispositivos que permitan ajustes según las necesidades de cada niño, como herramientas con interfaces simplificadas, acceso por botones físicos, lectores de pantalla o posibilidad de trabajar sin conexión. Algunos ejemplos de materiales y recursos adecuados incluyen imágenes de situaciones cotidianas del jardín, sonidos grabados con los niños, proyecciones de fotos tomadas en la sala, tarjetas con íconos simples, objetos reales vinculados a las experiencias vividas, mesas lumínicas con materiales translúcidos, grabaciones de canciones cantadas en grupo, contenidos

elaborados por otras salas del jardín o producciones de las familias. Es importante destacar la necesidad de acompañar este proceso con una formación continua de los equipos docentes en el uso pedagógico de tecnologías desde una mirada crítica e inclusiva.

Entre las estrategias pedagógicas para abordar este eje, se espera que el docente pueda ofrecer oportunidades para interactuar con sonidos, imágenes, movimientos, colores y registros digitales en propuestas lúdicas, exploratorias, expresivas y de producción, entendida esta última como proceso creativo y comunicativo del niño. Estas experiencias deben integrar lo digital y lo material en contextos concretos y vivenciales, como ambientes inmersivos, escenarios lúdicos, instalaciones para jugar con luces y sombras, dispositivos de proyección sobre superficies o el propio cuerpo, y registros sonoros o visuales de escenas cotidianas. Por ejemplo, un proyecto sobre el cuerpo puede organizarse como multipropuesta, con una mesa con diversos materiales para dibujar/pintar/armar siluetas, una zona de proyecciones de movimiento y sombras, un rincón digital para registrar sonidos del cuerpo, y un espacio de juego motriz con colchonetas.

El docente acompaña las experiencias propiciando que los niños toquen, exploren, combinen lenguajes y creen, siempre respetando la esencia lúdica de esta etapa y brindando los apoyos necesarios para atender a la diversidad, por ejemplo, proponer diversas opciones para desarrollar una misma actividad (observar imágenes que forman parte de un proyecto didáctico de artes visuales, tocar su proyección, desplazarse hacia ellas, imitarlas con el cuerpo); brindar múltiples formas de representación o expresión de lo vivido (con objetos reales, sonidos grabados, dibujos o elección de imágenes); ofrecer una variedad de apoyos visuales que favorezcan la comprensión (usar fotos, pictogramas o íconos para anticipar o sostener una consigna) y otras.

Por otra parte, la inclusión de la Educación Digital en la sala de 3 años busca acompañar los primeros aprendizajes vinculados a compartir, cuidar y construir con otros en presencia de recursos digitales. A esta edad, los niños se inician en formas básicas de convivencia y colaboración que, al estar mediadas por tecnologías, requieren de un acompañamiento del adulto. Compartir un dispositivo, respetar turnos, cuidar el material común (prácticas básicas como cerrar aplicaciones, apagar dispositivos, manipularlos con las manos limpias) o construir un mensaje entre todos son acciones que permiten comenzar a desarrollar actitudes de compromiso, escucha y colaboración. Estas experiencias deben integrarse de forma natural a la vida de la sala, con el acompañamiento atento del docente, en propuestas lúdicas, expresivas y colectivas.

Reconocer que lo digital también puede ser un medio para contar algo importante, para recordar entre todos o para crear con otros, habilita formas tempranas de ciudadanía en las que el uso compartido de tecnologías, el cuidado del material común, la comprensión y valoración de los aprendizajes permiten que los niños comiencen a comprender que lo digital también se puede enriquecer y compartir con los demás.

Algunas propuestas con tecnologías digitales para este nivel pueden invitar a organizar acciones en secuencias simples, anticipar resultados, seguir consignas sencillas y resolver pequeños desafíos mediante el juego. Estas experiencias estimulan formas iniciales de pensamiento en acción: los niños comienzan a planificar y probar alternativas, se equivocan, ajustan y vuelven a intentar, y así desarrollan habilidades como la toma de decisiones, la atención sostenida, la flexibilidad y la autorregulación. Entre las experiencias se puede ofrecer contar animales en una canción animada, ordenar imágenes para reconstruir lo que pasó en una secuencia de juego, clasificar fotos de objetos encontrados en una salida, o elegir entre distintas herramientas digitales para crear una imagen. Estas situaciones, aunque diversas, comparten la necesidad de

tomar decisiones, comparar, probar, equivocarse y volver a intentar: procesos centrales para el desarrollo del pensamiento lógico, el lenguaje y la expresión personal.

El docente acompaña este proceso al incorporar, a las diversas estructuras didácticas, recursos accesibles como dispositivos que reaccionan al tacto, tarjetas con pictogramas, luces e imágenes proyectadas, robots seguidores de líneas u objetos cotidianos. Puede, por ejemplo, combinar la programación de recorridos espaciales con escenas creadas en el juego simbólico que impliquen desplazamientos según una consigna (seguir instrucciones sencillas como dar dos pasos hacia adelante, retroceder, girar, etc.); proponer actividades para ordenar secuencias de imágenes y sonidos registrados con los niños de observaciones de la naturaleza, o propiciar narraciones elaboradas colectivamente a partir de ordenar y representar secuencias de acciones simples que luego se registran con voz, imagen o video. Estas propuestas se enriquecen al articularse con otros ejes, como Juego, Artes Visuales, Indagación del Ambiente, Matemática y Lengua, y dan lugar a combinar materiales digitales y concretos en propuestas sensoriales, expresivas y corporales. Desde allí, los niños comprenden relaciones entre acciones y efectos, descubrir regularidades y encontrar formas personales y grupales de crear, resolver e imaginar, e inician progresivamente su autonomía en pequeñas decisiones dentro de contextos lúdicos y mediante un uso guiado de la tecnología.

En la sala de 3 años, la articulación de tecnologías digitales con los lenguajes expresivos da lugar a que los niños puedan abordar otras formas de comunicación que permitan fortalecer la construcción de sentido, por ejemplo, con el uso de íconos, la interpretación de sonidos o la producción de imágenes entendidos como formas tempranas de lectura y producción de significado. Asimismo, la indagación del ambiente mediante el uso de tecnologías ofrece nuevas formas de observar, registrar y comunicar lo que se descubre, ampliando sus posibilidades de exploración. Las experiencias de creación con dispositivos digitales invitan a narrar, jugar e imaginar el mundo desde la estética del propio hacer, articulando lo emocional, lo simbólico y lo creativo. Por ello, el uso de la tecnología se incorpora como recurso simbólico y cultural que permite ampliar las formas de habitar el entorno y resignificar lo cotidiano.

Será necesario tener en cuenta los distintos puntos de partida de los niños en relación con los dispositivos digitales: en algunas situaciones pueden resultarles familiares y, en otras, su uso será más intuitivo o exploratorio. Se espera que el docente pueda acompañar estos procesos respetando la diversidad de trayectorias y favoreciendo la participación activa de todo el grupo.

Para ello, resulta necesario ofrecer los apoyos que aseguren una inclusión genuina, acercando materiales en diversos formatos (elementos táctiles o auditivos que permitan participar sin necesidad de mirar una pantalla, como tocar un botón que emita un sonido o que encienda una luz; secuencias visuales con dibujos o fotos que acompañen verbalmente lo que se está por hacer; objetos reales que se correspondan con elementos digitales proyectados, como una pelota física y su imagen en pantalla; material concreto de manipulación como cubos, telas o elementos naturales que puedan combinarse con proyecciones, imágenes o sonidos; etc.) El uso de dispositivos como *tablets* puede integrarse en contextos de multipropuesta, a través de actividades rotativas en pequeñas agrupaciones (cuando el grupo lo permite), siempre bajo la intervención pedagógica del docente, que incluyan experiencias lúdicas, expresivas o exploratorias e inviten a tocar, observar, registrar o crear. Estas propuestas deben estar acompañadas de consignas claras y apoyos necesarios, en función del contenido, contemplando el modo de aprender de cada niño y adaptándolas cuando sea necesario.

Es importante que el uso de tecnologías digitales en el Nivel Inicial también pueda articularse con los propósitos del eje Experiencias para el desarrollo personal y social, al ofrecer oportunidades concretas para trabajar el consentimiento, el respeto por la intimidad y el reconocimiento de los propios deseos y límites. Decidir si quieren ser fotografiados, grabar su voz o compartir una imagen producida en la sala son situaciones que permiten iniciar conversaciones con los niños en torno a sus derechos, la escucha activa y el cuidado del otro en entornos digitales. Asimismo, conversar con ellos sobre lo que observan o juegan en los medios digitales permite transformar esas experiencias en oportunidades para compartir sentidos, emociones y aprendizajes. Es importante priorizar el juego corporal, la exploración del entorno y el contacto con la naturaleza, el uso de materiales concretos, la lectura compartida y la interacción directa (sin mediación tecnológica) con otras personas, como acciones que promueven el bienestar socioemocional y el desarrollo integral de los niños.

En este proceso es imprescindible el diálogo con las familias. Compartir criterios en torno al uso equilibrado de pantallas resulta clave: limitar el tiempo de exposición, priorizar contenidos de calidad adecuados a la edad y asegurar siempre la presencia de un adulto durante su uso son aspectos primordiales.

El jardín puede colaborar acercando orientaciones claras y contextualizadas que incluyan tanto el sentido pedagógico del uso de tecnologías en la sala como sugerencias para su integración en la vida diaria, desde una mirada pedagógica, lúdica, expresiva y relacional, por ejemplo, compartiendo videos breves con explicaciones o ejemplos simples, u ofreciendo registros digitales donde los niños cuentan lo que hicieron, para promover una mirada compartida sobre lo digital. Del mismo modo, puede proponer buenas prácticas cotidianas que acompañen el vínculo de los niños, como favorecer los momentos de conversación al ingreso o la salida, evitando el uso del celular en esas instancias para dar lugar al encuentro con la palabra, la mirada y el afecto. También puede compartir sugerencias vinculadas a los tiempos y contextos de uso de pantallas, como priorizar el juego activo, el descanso, las comidas compartidas y el acompañamiento adulto ante situaciones de malestar o sobreexposición. Estas orientaciones, siempre ofrecidas desde el respeto y el diálogo, pueden contribuir a construir entornos más cuidados y amorosos, tanto dentro como fuera del jardín.

Promover usos cuidados y creativos de la tecnología en la infancia implica también escuchar las experiencias y preocupaciones de las familias, reconocer las distintas realidades de acceso y favorecer acuerdos comunes que respeten la singularidad de cada niño. Las instancias de intercambio, como reuniones, carteleras, cuadernos de comunicación o mensajes digitales, pueden convertirse en espacios de construcción compartida sobre qué lugar ocupa la tecnología en la crianza y en la educación. En este marco, el jardín puede colaborar con orientaciones sobre los aspectos que observar cuando el tiempo frente a pantallas interfiere con otros modos de jugar y estar. Señales como una disminución del juego simbólico, del uso de sus juguetes, de la interacción con otros, de la imaginación y la creatividad, o incluso el retramiento, las dificultades de concentración, la escasa tolerancia a la espera o la frustración pueden ser indicios para conversar y pensar juntos cómo equilibrar el uso de la tecnología con otras actividades personales y sociales que favorezcan su bienestar socioemocional y su desarrollo integral.

Bibliografía

- Arce, M., Mucci, M. y Lapolla, P. (2023). *Instalaciones artísticas: experiencias inmersivas y multisensoriales. Planificación anual de proyectos didácticos*. Colección 0 a 5. La educación en los primeros años. Novedades Educativas.

- Burns, T. y Gottschalk, F. (Eds.). (2020). *Educación e Infancia en el siglo XXI. El bienestar emocional en la era digital*. OCDE-Santillana.
- Casablancas, S., y Berlin, B. (2023). *Infancias y pantallas: puntos de encuentro entre la investigación y la experiencia*. En IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina: La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos (pp. 1-12). FLACSO.
- Casablancas, S., y Berlin, B. (2024). "Entre plazas y pantallas. En búsqueda de la autonomía infantil". [Entrevista a Francesco Tonucci]. *Revista VEsC* 14(26), 124-131. Disponible en https://redaccion.pent.org.ar/sites/default/files/2024-01/REVISTA%20VESCA_1.pdf
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). (2019). *Lectura digital en la primera infancia*. UNESCO.
- De Angelis, S. y Rodrigues, C. (2017). *Senderos didácticos con TIC. Proyectos y experiencias con nuevas tecnologías en educación infantil*. Colección 0 a 5. La educación en los primeros años. Novedades Educativas.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. (Trad. Lorenzo Luzuriaga). Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1958).
- Fainboim, L. (2025). *Cuidar las infancias en la era digital: Uso de pantallas. Pornografía. Apuestas. Acosos. Prevención desde la familia y la escuela*. Noveduc.
- García, S. y Dias de Carvalho, T. (2022). El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar. En *Archivos Argentinos de Pediatría*, 120(5):340-345.
- GCABA. Ministerio de Educación. (2016). *Marco pedagógico para la educación digital. Nivel inicial*. 1.ª edición para el profesor.
- GCABA. Ministerio de Educación (2025). *Diseño curricular. Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Salas de 4 y 5 años*.
- Mioduser, D., & Kuperman, A. (2020). "Young children's representational structures of robots' behaviors". En *Design and Technology Education: An International Journal*, 25(2), 143-159.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Editorial Diana.
- Resnick, M. (2019). *Pensadores creativos. Cultivar la creatividad como en Infantil con pasión, proyectos, compañeros y juegos*. Biblioteca de Innovación Educativa. SM.
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender*. Ediciones Morata.
- Wild, R. (2012). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. (Trad. Anna Montané). Herder Editorial. (Trabajo original publicado en 1996).



G O B I E R N O D E L A C I U D A D D E B U E N O S A I R E S

**Hoja Adicional de Firmas
Anexo**

Número:

Buenos Aires,

Referencia: DC NI - Sala de 3 años

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 121 pagina/s.