

2026

Diseño curricular

Nivel Inicial

Ciudad de Buenos Aires

Sala de bebés, de 1 y de 2 años

Jugar para aprender



Jardín
maternal

Buenos Aires
aprende

Ministerio de Educación



Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Lorena Aguirregomezorta

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

Inés Cruzalegui

Subsecretario de Gestión Administrativa

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

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

Samanta Bonelli

Directora General de Educación de Gestión Estatal

Nancy Sorfo

Directora General de Educación de Gestión Privada

Nora Ruth Lima

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPIE)

Oscar Mauricio Ghillione

Gerencia Operativa de Innovación y Contenidos Educativos (GOICE)

Mariela B. Caputo

Coordinación general: Javier Simón, Gabriela D. Alberti.

Asesora técnica pedagógica: Andrea Kelly.

Equipo de especialistas en didáctica del Nivel Inicial: Verónica Espínola, Camila Hirsch, Mariana Raetz, María Laura Volturo.

Equipo de especialistas en didácticas específicas (ejes de experiencias). *Experiencias para la comunicación y la expresión. Lengua Oral:* Vanesa De Mier (coordinación), Daniela Szenkman. *Lenguajes Expresivos:* Mariana Vignau (Artes Visuales), Lorena Vázquez (Música), Vanina Orione (Expresión Corporal), Lorena Orellana, Verónica Guerriero (Literatura). *Experiencias para la exploración del ambiente. Matemática:* Ángela Pierina Lanza. *Indagación del ambiente:* Paola Fernanda Rosalez (coordinación), Iliana Rodríguez Villoldo. *Experiencias para el desarrollo corporal:* Alejandro Añasco (coordinación), Diego Cavalli, Walter Kraft. *Experiencias para el desarrollo del juego:* Romina Abate.

Especialista en eje transversal. *Experiencias para el desarrollo personal y social:* Lucía Franchi.

Agradecimientos: a Inés Cruzalegui, Oscar Mauricio Ghillione, Nora Ruth Lima, Nancy Sorfo, Graciela Uequin, Viviana Edith Dalla Zorza, Teresa Patronelli, Erica Aldana Olivera, Valeria Casero, Ilda Domínguez, Daniela Lisanti y Paula Olivetti.

A supervisores, directores, docentes de Nivel Inicial, Registro de Instituciones Educativas Asistenciales (RIEA), Educación Física y Educación Musical de gestión estatal y de gestión privada, por su participación en diferentes instancias de elaboración del *Diseño curricular. Nivel Inicial. Jardín maternal*.

A María Virginia Bacigalupo, Gisela Barros, Analía Bianchini (OMEPA Argentina), Laura Cancio, Belen Causse, Cinthia Corica, María Eugenia Currás Varela, Iliana Rodríguez Villoldo, Viviana De Simone, Equipo ReMida Buenos Aires, Equipo de salud escolar de la SAP: Dra. María Guinot, Dra. Alicia Lukin y Dr. Nicolás Di Giacomo, Myrian Escribano, Gabriela Fairstein (OMEPA Argentina), Angélica Gómez Pizarro, Natalia Gutiérrez, Ayelén Henríquez Farfán, Carola Lipsman, Daniela Lisanti, María Laura Otheguy, Florencia Pando, Paula Podestá, Alfredo Reján, Fabiola Ruiz, Santiago Santillán, Natalia Skakovsky y María Felicitas Vallée por lectura crítica o aportes durante el proceso de escritura.

A la Escuela Infantil N.º 6 D.E. 6 Hospital Ramos Mejía, al Jardín de Infantes Común N.º 3 D.E. 3 San Telmo, a la Escuela Infantil N.º 11 D.E. 4, a la Escuela Infantil N.º 7 D.E. 1, al Jardín N.º 4 D.E. 13, al Instituto San Cirano A-266, al Instituto María Ana Mogas A-360 y al Instituto Santísima Virgen Niña A-77, por abrirnos las puertas de sus jardines para tomar registros fotográficos.

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales

Coordinación general: Silvia Saucedo. **Coordinación del proyecto editorial:** Marcos Alfonso.

Coordinación de diseño: Alejandra Mosconi. **Asistencia editorial:** Leticia Lobato.

Edición: María Laura Cianciolo. **Corrección de estilo:** Ana Premuzic, Sebastián Vargas, Martín Vittón.

Diseño de tapas e interior: Equipo de diseño.

Diseño gráfico y diagramación: Gabriela Ognio.

Organizadores gráficos: Ariel Alvira.

Fotografías: Federico Luc (coordinación), Marcela Jiménez (diseño), Marcia Kreimer (Comunicación Unidad Ministro), Lucía Valencia (colaboración).

ISBN: 978-987-818-164-6

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

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

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

Material de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Diseño curricular. Nivel inicial. Jardín maternal. - 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025.

232 p. ; 30 x 21 cm.

ISBN 978-987-818-164-6

1. Educación Inicial. CDD 370



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Resolución

Número: RESOL-2025-1601-GCABA-MEDGC

Buenos Aires, Viernes 5 de Diciembre de 2025

Referencia: EX-2025-52307953-GCABA-SSPIE

VISTO: la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Ley Nacional 26206 y sus modificatorias, las Leyes 33, 6684 (textos consolidados por Ley 6764), la Resolución del Consejo Federal de Educación 228/04, el Decreto 387/23 y sus modificatorios, las Resoluciones 1226-SED/00 y su modificatoria 1332-MEGC/16, 1602-GCABA-MEDGC/24, 2271-GCABA-MEDGC/24, 2788-GCABA-MEDGC/24, el Expediente Electrónico 52307953-GCABA-SSPIE/25, y

CONSIDERANDO:

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

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

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

Que, por otro lado, en su artículo 19° dispone que el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población;

Que mediante la Resolución del Consejo Federal de Educación 228/04, se aprobaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) correspondientes al Nivel Inicial;

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

Que por la Ley 6684 (texto consolidado por Ley 6764) se establece que el Jefe de Gobierno es asistido en sus funciones por los Ministros, de conformidad con las facultades y responsabilidades que les confiere dicha Ley;

Que en el marco de la precitada Ley, le corresponde al Ministerio de Educación diseñar, promover, implementar y evaluar las políticas y programas educativos que conformen un sistema educativo único e integrado a fin de contribuir al desarrollo individual y social;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Que por la Resolución 1332-MEGC/16, se modificó el Diseño Curricular para el nivel inicial aprobado por la Resolución 1226-SED/00, respecto de lo que concierne a Niños desde cuarenta y cinco (45) días hasta dos (2) años;

Que la Resolución 2788-GCABA-MEDGC/24 dejó parcialmente sin efecto la Resolución 1226-SED/00 y sus modificatorias respecto de los niños de cuatro (4) y cinco (5) años, y aprobó el Marco General del Nivel Inicial para establecimientos educativos de gestión estatal y privada, así como el Diseño Curricular correspondiente a dichas franjas etarias;

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

Que en este contexto, resulta necesaria la modificación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la educación inicial correspondiente a niños y niñas desde cuarenta y cinco (45) días hasta dos (2) años y a la sala de tres (3) años, a los efectos de su implementación en los establecimientos de la Dirección de Escuelas Normales Superiores y de la Dirección de Educación Inicial, dependientes de las Direcciones Generales Sistema de Formación Docente y de Educación de Gestión Estatal, respectivamente, y, en los establecimientos supervisados por la Dirección General Educación de Gestión Privada;

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

Que por la presente medida se aspira impulsar la diversidad de experiencias, teniendo en cuenta los diferentes modos de conocer, pensar, comunicarse, aprender y vincularse de los niños y la variedad de contextos institucionales en los que se desarrolla la enseñanza, para favorecer el desarrollo de una alfabetización cultural;

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

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

Que conforme lo informado mediante IF-2025-52570911-GCABA-SSPIE, la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos ha llevado a cabo un amplio proceso de consulta respecto a esta nueva propuesta

para los niños y niñas desde cuarenta y cinco (45) días hasta dos (2) años y para la sala de tres (3) años del Nivel Inicial de la Ciudad de Buenos Aires, en el que participaron las áreas competentes de este Ministerio de Educación, y diversos actores del sistema educativo a través de múltiples instancias de intercambio y aportes con los equipos de supervisores, directores y docentes, así como con especialistas en educación;

Que como resultado de dicho proceso, la Subsecretaría Planeamiento e Innovación Educativa propicia la aprobación del Diseño Curricular de Nivel Inicial correspondiente a los niños desde cuarenta y cinco (45) días hasta dos (2) años, obrante como Anexo I (IF-2025-52504608-GCABA-SSPIE) y el correspondiente a la sala de tres (3) años, obrante como Anexo II (IF-2025-52504543-GCABA-SSPIE);

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

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

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

Que han tomado intervención en el marco de sus respectivas competencias las Subsecretarías Planeamiento e Innovación Educativa y Gestión del Aprendizaje, las Direcciones Generales Educación de Gestión Estatal, Educación Gestión Privada, Sistema de Formación Docente, y las Direcciones Educación Inicial y Escuelas Normales Superiores;

Que la Dirección General Asuntos Jurídicos, tomó debida intervención en el trámite.

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

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN RESUELVE:

Artículo 1°.- Dejar sin efecto la Resolución 1226-SED/00 y su modificatoria 1332-MEGC/16.

Artículo 2°.- Aprobar el Diseño Curricular del Nivel Inicial correspondiente a los niños desde cuarenta y cinco (45) días hasta dos (2) años, conforme Anexo I (IF-2025-52504608-GCABA-SSPIE), el que a todos sus efectos forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 3°.- Aprobar el Diseño Curricular del Nivel Inicial correspondiente a la sala de tres (3) años, conforme Anexo II (IF-2025-52504543-GCABA-SSPIE), el que a todos sus efectos forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 4°.- Establecer que la presente Resolución se implementará a partir del Ciclo Lectivo 2026 en todos los establecimientos educativos de Nivel Inicial de Gestión Estatal y Gestión Privada.

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

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

Artículo 7°.- Establecer que la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos iniciará, ante el organismo competente de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano de la Nación y de acuerdo a la normativa nacional vigente, el trámite de validez nacional del título correspondiente los Diseños Curriculares Jurisdiccionales aprobados en los Artículos 2° y 3° de la presente Resolución.

Artículo 8°.- Publicar en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Comunicar a las Subsecretarías Gestión del Aprendizaje, Tecnología Educativa, Planeamiento e Innovación Educativa, y Gestión Administrativa, a las Direcciones Generales Educación de Gestión Estatal, Sistema de Formación Docente, Educación de Gestión Privada y Escuela de Maestros, a las Direcciones Educación Inicial y Escuelas Normales Superiores, a la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa y a la Gerencia Operativa Innovación y Contenidos Educativos. Cumplido, archivar.

María de las Mercedes Miguel
Ministro
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Querida comunidad educativa:

Los primeros años de vida son una etapa decisiva en el desarrollo de los chicos. Es en este tiempo donde se construyen los vínculos iniciales, la confianza, el reconocimiento del propio cuerpo, la relación con los otros y las primeras experiencias de aprendizaje.

Por eso, presentamos el nuevo Diseño Curricular para el Jardín Maternal, destinado a las salas de 45 días a 2 años, como parte de un proceso de actualización que reconoce los cambios sociales, culturales y pedagógicos de los últimos años, y que se articula con el Diseño Curricular de sala de 3 años, el Diseño Curricular de salas de 4 y 5 años, y el Plan Buenos Aires Aprende.

Este nuevo diseño propone una mirada integral sobre el desarrollo de los bebés, poniendo en el centro el bienestar socioemocional, la enseñanza compartida con las familias y la construcción de experiencias significativas desde el juego, la exploración, el movimiento y la comunicación. Aporta orientaciones claras para la enseñanza en clave de maternal, respetando los tiempos, los ritmos y las particularidades de cada niño.

El juego, la exploración del ambiente, el desarrollo corporal y la interacción con otros ocupan un lugar central, como experiencias que permiten a los chicos conocer el mundo y empezar a desarrollar sentido desde muy temprano. Al mismo tiempo, se incorporan preguntas orientadoras que acompañan la reflexión pedagógica y el seguimiento de las trayectorias educativas.

Este diseño curricular es una política pública obligatoria para el ciclo de jardín maternal del nivel inicial. Desde el Ministerio de Educación vamos a acompañar su puesta en práctica con propuestas de formación junto a la Escuela de Maestros y con recursos pedagógicos que estarán disponibles para las instituciones.

Creemos profundamente en una educación inicial que cuide, que enseñe y que acompañe desde los primeros días. Este diseño es una invitación a seguir construyendo, en comunidad, experiencias educativas valiosas para los más chicos.

Con enorme cariño,



Mercedes Miguel
Ministra de Educación de
la Ciudad de Buenos Aires

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. Tiene a su vez, 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 durante todo el ciclo lectivo.

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 bebés, 1 y 2 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.

Se estructura con ejes de experiencias y un eje transversal. Estos son: Experiencias para el desarrollo del juego, Experiencias para el desarrollo corporal, Experiencias para la comunicación y la expresión, Experiencias para la exploración del ambiente (ejes de experiencias) y Experiencias para el desarrollo personal y social como eje transversal. Además, la perspectiva de educación inclusiva y 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 estatal y 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 los precursores de las 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, los objetivos de aprendizaje se vinculan 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 las salas de bebé, 1 y 2 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, la Modalidad de Educación Especial del ámbito estatal gestiona espacios de atención temprana destinados a promover el desarrollo de los niños, y cuenta con equipos interdisciplinarios y docentes (Escala A, B y C). Los Centros Educativos de Prevención y Atención de la Primera Infancia (CEPAPI) por su parte también reciben a niños de entre 45 días y 5 años mediante un equipo interdisciplinario.

El Programa de Primera Infancia ofrece, en la gestión estatal, espacios abiertos a la comunidad para niños de entre 45 días y 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), 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 de entre 45 días y 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 bebés, 1 y 2 años está compuesto por:

- **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.
- **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.
- **Contenidos y orientaciones para la enseñanza.** Se definen los temas que se van a enseñar junto a pautas metodológicas que orientan a los docentes sobre cómo abordar la enseñanza y cómo evaluar los aprendizajes. Ofrecen estrategias pedagógicas y herramientas de evaluación 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.


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.

En función de lo expuesto, y tomando como base el Marco general del Nivel Inicial (RESOL-2024-2788-GCABA-MEDGC), se establecen como eje transversal para la enseñanza en el jardín maternal las Experiencias para el desarrollo personal y social.

Índice

 Introducción	20
El jardín maternal	20
Encuadre pedagógico	21
El bienestar socioemocional en las instituciones educativas	21
La enseñanza como tarea compartida con las familias	22
El ingreso al sistema educativo	23
El período de inicio	23
La entrevista inicial	24
El cuidado de la salud	25
Organización curricular	26
El desarrollo de las capacidades transversales en el jardín maternal	27
Orientaciones para la gestión curricular	30
Enseñar en el jardín maternal	30
Las propuestas de enseñanza	30
Las intervenciones didácticas	32
Enseñar empieza por cuidar	33
La observación pedagógica para el acompañamiento de las trayectorias escolares en el jardín maternal	35
Promoción y acompañamiento del desarrollo integral de los niños	36
Hitos de desarrollo	38

Ejes de experiencias

Experiencias para el desarrollo personal y social 45

Sala de bebés	49
Propósitos	50
Objetivos de aprendizaje	51
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	52
Sala de 1 año	57
Propósitos	58
Objetivos de aprendizaje	59
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	60
Sala de 2 años	65
Propósitos	66
Objetivos de aprendizaje	67
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	68
Bibliografía	73

Experiencias para el desarrollo del juego 75

Sala de bebés	79
Propósitos	80
Objetivos de aprendizaje	81
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	82
Sala de 1 año	87
Propósitos	88
Objetivos de aprendizaje	89
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	90

Sala de 2 años	95
Propósitos	96
Objetivos de aprendizaje	97
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	98
Bibliografía	104

Experiencias para el desarrollo corporal 105

Sala de bebés	109
Propósitos	110
Objetivos de aprendizaje	111
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	112
Sala de 1 año	119
Propósitos	120
Objetivos de aprendizaje	121
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	122
Sala de 2 años. Educación Física	125
Propósitos	126
Objetivos de aprendizaje	127
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	128
Bibliografía	132

Experiencias para la comunicación y la expresión133

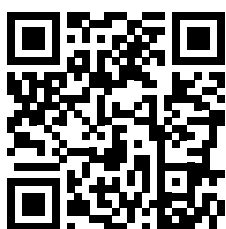
Lengua Oral	135
Sala de bebés	139
Propósitos	140
Objetivos de aprendizaje	141
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	142

Sala de 1 año	147
Propósitos	148
Objetivos de aprendizaje	149
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	150
Sala de 2 años	155
Propósitos	156
Objetivos de aprendizaje	157
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	158
Bibliografía	163
Lenguajes Expresivos	165
Sala de bebés	169
Propósitos	170
Objetivos de aprendizaje	171
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	172
Sala de 1 año	181
Propósitos	182
Objetivos de aprendizaje	183
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	184
Sala de 2 años	193
Propósitos	194
Objetivos de aprendizaje	195
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	196
Bibliografía	209

Experiencias para la exploración del ambiente211

Sala de bebés	215
Propósitos	216
Objetivos de aprendizaje	217
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	218
Sala de 1 año	221
Propósitos	222
Objetivos de aprendizaje	223
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	224
Sala de 2 años	227
Propósitos	228
Objetivos de aprendizaje	229
Contenidos y orientaciones para la enseñanza	230
Bibliografía	233

Para acceder al Marco general de la educación inicial en la Ciudad de Buenos Aires se puede escanear el código QR o escribir en un buscador web el enlace que se encontrará a continuación:



Acceso al
**Marco general
del Nivel Inicial**

bit.ly/DC-Ini-Marco-general



Diseño curricular

Nivel Inicial

Ciudad de Buenos Aires

Sala de bebés, de 1 y de 2 años



● Jardín maternal

Introducción

Este documento constituye una actualización del Diseño Curricular vigente para niños desde 45 días hasta 2 años (2016). Su propósito es orientar la enseñanza en el primer ciclo del Nivel Inicial (salas de bebés, de uno y de dos años).

Junto al Marco General y los documentos curriculares específicos para las salas de 3 años y las salas de 4 y 5 años, esta actualización conforma el Diseño Curricular para la Educación Inicial.

Su objetivo es facilitar la planificación de las propuestas de enseñanza para ofrecer un marco organizador con cuatro ejes de experiencias (experiencias para el desarrollo corporal, para la exploración del ambiente, para el desarrollo del juego, para la expresión y la comunicación) y un eje transversal (experiencias para el desarrollo personal y social). Se establecen los propósitos que guían la tarea educativa con los bebés y los niños, y se explicita el enfoque didáctico para estas secciones lo expresado en el *Marco general*. También se presentan las capacidades transversales específicas que delinear los saberes y competencias que se esperan que desarrollen los bebés y los niños. Finalmente, se formula la labor educativa en cada uno de los ejes, presentando los propósitos, objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones para la enseñanza.

El jardín maternal

Desde su constitución, el jardín maternal se ha consolidado como un espacio educativo fundamental que amplía y enriquece la crianza familiar. Esta es entendida como un proceso educativo característico de los primeros años de vida donde enseñar, cuidar y educar son dimensiones intrínsecamente inseparables de la tarea pedagógica.

Durante los primeros años de vida la personalidad de un niño se configura y las capacidades motoras, cognitivas y comunicativas se desarrollan plenamente. En el jardín maternal se lo reconoce como un ser singular en constante desarrollo y se lo concibe como protagonista de sus aprendizajes, poseedor de capacidades e iniciativa para percibir, moverse, relacionarse con el entorno y, por ende, aprender.

Los seres humanos son inherentemente sociales y solo pueden desarrollarse en plenitud a partir de la interacción con otros. En la sala de bebés, la sala de 1 año y la sala de 2 años, este aspecto se ve particularmente enriquecido por la posibilidad de aprender con y de otros niños, fomentando la socialización y el descubrimiento mutuo en un entorno planificado para su bienestar y aprendizaje.

En este ámbito, bebés y niños participan de experiencias que sientan las bases de su desarrollo integral. Tienen la oportunidad de interactuar con otros adultos, escuchar diversas voces, sonidos y canciones. También exploran nuevos espacios, manipulan distintos materiales y herramientas, conocen otras pautas y reglas, y se comunican con sus pares. El jardín maternal ofrece así una propuesta pedagógica integral, donde cada momento de lo cotidiano se convierte en una valiosa situación de enseñanza que asegura el derecho a la educación.

Durante esta etapa, las conexiones neuronales se forman a un ritmo acelerado, lo que convierte a la primera infancia en un momento crucial para sentar las bases de la percepción, la cognición, la motricidad, la afectividad y la socialización. Las investigaciones en neurociencia han puesto de manifiesto la existencia de períodos sensibles, momentos clave en el desarrollo infantil donde el cerebro presenta una plasticidad única y una mayor receptividad para ciertos aprendizajes. Si bien las habilidades tienen un potencial genético, requieren de estímulos ambientales y acciones específicas para desarrollarse plenamente. Durante este período, los bebés y los niños muestran una gran sensibilidad a diversos estímulos como los colores, los sonidos, las texturas y los aromas.

Por ello, es fundamental considerar la cantidad, intensidad y frecuencia de estos estímulos, ya que son variables clave que influyen directamente en su capacidad innata para enfocar la atención y desarrollar conocimiento. Cuando los sentidos de los bebés y los niños se ven abrumados por un exceso de estímulos, sus respuestas pueden volverse desorganizadas, afectando su bienestar y, por ende, su proceso de aprendizaje. Un entorno cuidadosamente diseñado y equilibrado es esencial para acompañar el desarrollo de su atención y su relación con el mundo.

En este marco, es importante que el jardín maternal ofrezca un acompañamiento que reconozca y potencie las ventanas de oportunidad que aporta este período sensible. El rol del docente no es solo enseñar, sino también organizar el espacio y proponer experiencias de aprendizaje que resuenen con las necesidades de desarrollo de cada niño. Un entorno cuidadosamente diseñado y equilibrado es esencial para acompañar los procesos de exploración espontánea, ampliarlos, brindar palabras a los descubrimientos y validar las emociones, lo que fortalece los vínculos y la seguridad emocional. El conocimiento de estos períodos es fundamental para que cada interacción, cada material ofrecido y cada momento compartido se convierta en un pilar fundamental para la construcción de los cimientos del desarrollo integral.

Encuadre pedagógico

El bienestar socioemocional en las instituciones educativas

Las experiencias tempranas y el desarrollo de las capacidades socioemocionales no son solo parte del crecimiento integral de los bebés y niños. Promover su bienestar socioemocional implica ofrecerles entornos afectivos, seguros y respetuosos, donde puedan construir vínculos significativos, aprender y comenzar a desarrollar su identidad personal en un marco de cuidado y dignidad.

En el jardín maternal se sugiere que los bebés y los niños tengan docentes referentes. Es decir que sea siempre el mismo adulto, al menos durante el período de inicio, quien lo reciba y lo despida cuando lo vienen a buscar, quien atienda sus necesidades básicas y de juego y quien establezca el vínculo de confianza con su familia. Esto propicia seguridad en el entorno y confianza en el docente, quien se muestra disponible para responder a sus necesidades de afecto, aceptación y aprobación. También influye directamente en sus modos de integrarse a las propuestas y su apertura para aceptar el acompañamiento del docente en situaciones de malestar. Para poder asignar docentes referentes a cada niño, será necesario dividir el grupo en subgrupos: los cuales podrán asignarse, de acuerdo con los criterios institucionales, por homogeneidad o heterogeneidad de edades (en sala de bebés, sobre todo), por afinidad del niño, por criterios pedagógicos o de acuerdo con los horarios de ingreso y egreso.

Lo mencionado anteriormente favorecerá un clima afectivo institucional positivo. Esta es una condición básica para cumplir con los propósitos educativos y constituye un marco idóneo para el desarrollo integral, siendo responsabilidad de todos los actores institucionales.

Desde una perspectiva pedagógica, transmitir seguridad y tranquilidad, junto con demostrar afecto, son estrategias educativas esenciales para generar un ambiente de confianza que favorezca el aprendizaje integral. Hacer que cada niño se sienta valorado, reconocer sus esfuerzos y promover vínculos positivos con sus pares contribuye significativamente a la autonomía. Estos vínculos de sostén favorecen el intercambio relacional y potencian la motivación hacia el aprendizaje.

El bebé y el niño, con el acompañamiento permanente del docente referente, aprende paulatinamente a identificar climas afectivos. El docente interpreta sus gestos y reacciones, modela prácticas cotidianas para promover el bienestar y enseña palabras y acciones que lo posicionan, como protagonista de sus propios logros. Por ejemplo, “me das” (gesto de su mano pidiendo). La

presencia atenta de los docentes, su disponibilidad corporal, su voz, la escucha activa y la mirada puesta en palabras permiten que el bebé identifique sus propias emociones y el ambiente de bienestar que lo rodea.

En el ámbito escolar se inician y favorecen los procesos de aprendizaje y las tempranas experiencias de carácter social con pares y docentes. Lentamente, y de forma organizada, el niño ingresa en un contexto de interacción con pares y adultos ajenos a su entorno familiar cotidiano. El acceso a la institución aporta un nuevo ambiente de intercambio que supone el inicio del aprendizaje de pautas de convivencia y el desempeño de nuevos roles dentro del grupo escolar: alumno, compañero. La integración se da progresivamente a través de la interacción personal con su docente referente y con su grupo de pares, en un proceso de retroalimentación constante.

Es relevante trabajar con las familias sobre la importancia de comunicar a la institución si alguna situación particular altera el clima familiar, dado que esto influye en el estado emocional del niño. Así también, el clima institucional se expresa en las actitudes de colaboración, respeto y cooperación entre todos los actores institucionales. Es muy importante generar y fomentar el trabajo en equipo, considerando que en estas secciones varios adultos comparten la misma tarea y el cuidado de los niños, por lo que son modelos para los niños en cuanto a la forma en que se vinculan.

Los modos y formas de actuar que los docentes adopten y expresen en su vínculo con los otros serán la mejor influencia para enseñar a resolver los problemas que surjan entre los niños. Es fundamental tener en cuenta que la comunicación no verbal de los adultos contribuye al clima institucional e influye en los aprendizajes. Los diálogos entre docentes y familias, o entre docentes sobre aspectos específicos de los niños, deben realizarse en privado. Dicho intercambio debe ser positivo, constructivo y respetuoso en un contexto de confidencialidad.

La enseñanza como tarea compartida con las familias

Los docentes y los equipos directivos comparten con las familias -primeras educadoras- la labor educativa conjunta, complementaria y coherente. Este modelo de colaboración potencia el bienestar y el desarrollo integral de los niños, al construir una red de apoyo basada en el respeto mutuo, la confianza y una comunicación bidireccional.

Al ingresar al jardín maternal, las familias tienen expectativas, interrogantes, e incluso incertidumbres respecto del desafío de compartir el cuidado y la educación de sus hijos pequeños con una institución. Comúnmente, manifiestan inquietud sobre el rol que el jardín maternal asumirá en cuanto al cuidado afectivo y la atención personalizada, y cómo esto complementará su irremplazable vínculo familiar. Sin embargo, estas preocupaciones se equilibran, la mayoría de las veces, con una profunda valoración por las oportunidades que brinda la interacción con otros niños, el acceso a espacios, propuestas y materiales específicamente diseñados para su desarrollo y el acompañamiento de docentes formados profesionalmente.

El jardín maternal concibe la relación con las familias como un pilar fundamental del proyecto educativo. Los docentes, con su conocimiento sobre las particularidades del desarrollo en la primera infancia y su propuesta pedagógica fundamentada, se articulan con las familias, quienes aportan su conocimiento único sobre la historia, las costumbres y las modalidades de crianza. Reconocer y valorar esta información diversa es esencial para lograr un conocimiento más integral de cada niño y responder de manera adecuada a sus necesidades particulares.

Este enfoque exige considerar la diversidad de las configuraciones familiares, así como sus variadas historias personales, creencias y modos de percibir la realidad. Respetar las pautas, valores y formas de vida de cada grupo familiar, en el marco de los derechos del niño, es importante, ya que esto enriquece a la comunidad educativa en su conjunto. Considerar los universos culturales

de cada comunidad y, a la vez, ampliarlos con otras formas de crianza (sin anular las propias, sino mostrando diversas costumbres) resulta fundamental para el desarrollo integral de bebés y niños.

Para consolidar esta relación, la institución promueve la apertura y la participación activa y continua de las familias desde los primeros contactos. Es importante brindarles información clara sobre las propuestas de enseñanza, reconociendo su legítima inquietud por el bienestar de sus hijos, e invitarlos a compartir actividades que enriquezcan su bagaje de experiencias, que desarrollen hábitos saludables y amplíen el tiempo de juego compartido. De esta manera se fortalecen los vínculos y la comprensión mutua de los roles en la crianza y la educación.

Para llevar adelante esta tarea compartida, es fundamental un trabajo continuo de revisión institucional. Esto abarca desde las formas en que se convoca a las familias a las reuniones, la disposición del espacio institucional, la ubicación que adoptan directivos, docentes y familias dentro del jardín, hasta la atención en proponer consignas que favorezcan el diálogo y la reconstrucción del relato de experiencias. Estos elementos, aunque sutiles, son claves para tejer una red de confianza y colaboración que permita un acompañamiento integral.

El ingreso al sistema educativo

El ingreso de un niño al jardín maternal representa un hito fundamental, un momento de profunda singularidad que desencadena una serie de transformaciones significativas tanto en su vida como en la de su grupo familiar. Este primer contacto con el sistema educativo establece la base que guiará no solo el desarrollo presente del niño, sino también su futura trayectoria escolar, construyendo los cimientos de su experiencia institucional.

En este momento se produce el encuentro con otros niños y adultos en un espacio físico diferente del habitual, y una necesaria adecuación a otros ritmos, horarios, modos de actuar y comunicarse. Es fundamental que la institución educativa contemple diversos aspectos para facilitar y acompañar los complejos procesos de socialización e individuación que se amplían desde el inicio de la escolarización y en cada ingreso al nuevo ciclo lectivo.

El período de inicio

La gradualidad en la permanencia del bebé o niño en el jardín maternal es fundamental; para lograrla es necesario ampliar el tiempo de estadía en la jornada escolar progresivamente y evitar los momentos de alimentación y sueño en el comienzo¹. Complementariamente, se enfatiza la importancia de que el adulto acompañante realice las actividades de cuidado cotidiano durante los primeros días. Esto permite al docente referente observar las dinámicas familiares y garantizar la continuidad de las prácticas de cuidado, algo esencial para el bienestar de los niños. De esta manera, comenzarán a realizar propuestas de recibimiento, para incorporar luego, y de manera paulatina, las de cuidado cotidiano; el momento del sueño será el último en integrarse.

En la sala de bebés se sugiere el ingreso individualizado a cada subgrupo². Para los niños mayores de un año, el ingreso puede organizarse en pequeños grupos, siempre buscando el equilibrio entre la bienvenida y la atención personalizada, para que este primer encuentro con la educación formal sea una experiencia positiva y fundacional.

En la sala de bebés y la sala de 1 año es importante considerar la figura de un docente referente por cada subgrupo de bebés o niños, para garantizar relaciones estrechas de contención, conocimiento mutuo y cuidado. Esta estabilidad favorece la integración del niño y la familia al nuevo contexto,

¹ Dado que en estos momentos, los niños se muestran más vulnerables.

² Se profundiza al respecto en el apartado "El bienestar socioemocional en las instituciones educativas".

pero debe tenerse en cuenta que durante el año será necesario ampliar este marco de referencia para que el niño se sienta seguro con todos los docentes de la sala.

Es primordial que el docente brinde orientación y flexibilidad en el acompañamiento durante el período de inicio. Esto implica ofrecer a las familias indicaciones claras y fundamentadas sobre aspectos como los horarios de ingreso, la dinámica de la organización diaria y el tipo de participación esperada en las primeras propuestas. Así se comienzan a establecer acuerdos y a construir un puente sólido entre el hogar y el jardín, facilitando una transición progresiva, segura y afectiva. Para acompañar la seguridad emocional del bebé o del niño también se puede sugerir el uso de objetos de apego.

Se sugiere la continuidad y la presencia del mismo adulto referente para favorecer la confianza durante la transición, lo que facilita que el bebé o niño se sienta seguro para explorar, vincularse con los docentes, con sus pares y con el espacio.

Además, esta continuidad en el acompañamiento contribuye a fortalecer el vínculo entre la familia y la institución, ya que el docente referente puede interactuar de manera más consistente con un único interlocutor familiar y así recabar información muy valiosa sobre la vida cotidiana del bebé o niño (más allá de la obtenida en la entrevista inicial). La recurrencia del adulto acompañante también ayuda a construir ciertas rutinas que brindan seguridad al niño, organizando su experiencia en el jardín maternal.

Durante este período, es clave ofrecer propuestas pedagógicas que sean lúdicas y convocantes. En las salas de 1 año y de 2 años, se sugiere iniciar con juegos que fomenten la interacción individual entre el adulto referente y el niño. Por ejemplo, el adulto puede soplar burbujas para que los niños las persigan. Esta dinámica permite a los niños familiarizarse con el espacio y ganar confianza, mientras el docente alterna su participación con cada uno de los niños de la sala. Estas actividades individuales se pueden combinar con propuestas grupales que incluyan a las familias, dándoles un rol activo. Un ejemplo es el juego de la sábana, donde todos la sacuden, los adultos o los niños se ocultan debajo, y así sucesivamente.

A medida que los niños se sientan más seguros, se diseñarán espacios de juego donde el rol principal sea de ellos en su interacción con los objetos, mientras los adultos referentes observan. Una vez que el docente note que la mayoría ya no necesita la cercanía constante del adulto, se puede invitar al grupo a explorar otros espacios, como patios o salones de usos múltiples (siempre que ya los conozcan), mientras las familias permanecen en la sala.

Asimismo, es importante considerar la permanencia en la organización del espacio de la sala durante las primeras semanas del período de inicio: la ambientación, la ubicación del mobiliario, los sectores con algunos objetos lúdicos permanentemente disponibles. La repetición de las propuestas que fueron convocantes y la utilización de materiales conocidos favorecerá la seguridad emocional de los bebés y los niños, aunque es importante considerar también alternar estas propuestas con otras que resulten novedosas.

Es vital considerar la estabilidad de los ritmos en el devenir cotidiano, ya que la organización del tiempo está en pleno desarrollo en estas edades tempranas, y la repetición en la estructura del tiempo les da seguridad.

La entrevista inicial

En el jardín maternal, la entrevista inicial marca el comienzo del período de inicio. Esta primera conversación con las familias es una instancia de gran relevancia, ya que en ella comienza a

gestarse el vínculo de confianza entre la institución, el docente³ y la familia. La empatía y la comunicación son la puerta de entrada para establecer una relación colaborativa, esencial para el bienestar y la seguridad emocional de los bebés y niños. Este es un momento íntimo que busca obtener información valiosa sobre el niño, al mismo tiempo que brinda a las familias la oportunidad de compartir aspectos significativos de su vida.

Al contactar a las familias para acordar la fecha del encuentro, es importante explicar el propósito de la reunión y los datos necesarios (especialmente los de contacto y salud) que se solicita traer para optimizar el intercambio. Los temas por abordar durante la conversación pueden incluir: la composición familiar y sus vínculos, el desarrollo del niño, sus condiciones de vida, su estado de salud, las pautas familiares de crianza, sus costumbres y hábitos, y las expectativas familiares en relación con la institucionalización. Cabe destacar que el docente debe acercarse, informar, preguntar y entender el entorno de cada niño desde una perspectiva pedagógica. La interacción con las familias es un objetivo clave del Proyecto Escuela, y no es solo una responsabilidad del docente.

Durante el encuentro, es crucial generar un ambiente íntimo y ameno. La entrevista inicial se presenta como la primera oportunidad para conocer los tiempos y ritmos de las dinámicas familiares, los de la institución y los de cada bebé y cada niño. Por esta razón, las preguntas o pautas deben guiar a las familias hacia el relato de momentos y situaciones sin que se sientan juzgadas o forzadas hacia determinadas respuestas. Se sugiere pensar qué y cómo preguntar, y reflexionar sobre cuál es el objetivo de cada pregunta en pos de potenciar o acompañar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, entendiendo que no toda la información necesaria se obtendrá de inmediato. Se sugieren preguntas abiertas, que permitan a la familia expresarse sobre su realidad: “¿Cómo fue la llegada del bebé a casa y cómo transcurrieron los primeros días?”, “¿Cómo es un día del niño en la actualidad?”, “¿De qué modo se abordan los límites y cómo se lo consuela en momentos de inquietud o llanto?”, “¿Qué situaciones le generan angustia y cómo reacciona ante ellas?”, “¿Cómo acompaña el adulto esta situación?”, “¿Qué momentos del día prefiere para dormir y qué rutinas se utilizan para ayudarlo a conciliar el sueño?”, “¿Qué preferencias muestra respecto del juego?”.

Complementariamente, se aborda un cuestionario guía que contiene aspectos importantes sobre la salud y que resulta relevante conocer desde la institución en relación con la escolaridad, la vida cotidiana y el desarrollo evolutivo. Este cuestionario debe incluir las condiciones de nacimiento (accidentes perinatales, enfermedades congénitas, si fue un nacimiento “a término”, entre otros datos); la evolución psicomotora; el desarrollo del lenguaje; las funciones vesical e intestinal; y las enfermedades padecidas. Es de suma importancia recabar, en este mismo cuestionario, los datos esenciales para emergencias, que deben estar siempre a mano. Estos abarcan información sobre la obra social, clínica o lugar de internación, grupo y factor sanguíneo, y números telefónicos de contacto para comunicarse con los familiares responsables del niño, junto con cualquier otro dato que cada institución considere pertinente solicitar.

El cuidado de la salud

La salud se aborda como un estado integral que incluye dimensiones físicas, emocionales, psicológicas y ambientales. En el jardín maternal, el cuidado de la salud se organiza mediante criterios claros de higiene, prevención y atención oportuna. Se establecen rutinas de cuidado y prácticas de higiene adecuadas para cada etapa del desarrollo. La institución garantiza espacios seguros, controlados y supervisados, atendiendo a las necesidades específicas de cada bebé y niño, y fomentando hábitos saludables desde la primera infancia.

³ Si en la institución se acostumbra que el equipo de conducción o el gabinete psicopedagógico tenga una reunión “de ingreso”, la entrevista con el docente referente de la sala se hará a continuación de la misma, no se reemplazará.

El desarrollo integral implica un proceso que involucra dimensiones del lenguaje, la motricidad, la interacción social y la función ejecutiva. Los primeros tres años de vida se constituyen como el período sensible para prestar especial atención a este desarrollo multidimensional desde una perspectiva de cuidado integral. En este sentido, la calidad del cuidado se define a partir de la consideración de sus actores, sus marcos y formatos de acción, el lugar de la afectividad en esa relación de cuidado, sus tensiones y sus formas de resolución. De esta manera, ciertos factores estructurales como la generación de ámbitos seguros, la conformación de grupos pequeños, la relación cantidad de docentes por cantidad de bebés o niños, las decisiones apropiadas sobre los contenidos curriculares, y ciertos factores humanos como la generación de espacios ricos en lenguajes, las interacciones cálidas, empáticas y eficientes frente a los emergentes, así como el dominio de saberes que potencien las decisiones didácticas, contribuyen fuertemente al desarrollo integral. Además, es valioso recuperar instancias de contacto con la naturaleza, que estimula los sentidos y el conocimiento, amplía el campo perceptivo, promueve la curiosidad y brinda oportunidades diferentes para la exploración y el fortalecimiento del desarrollo integral. En este sentido, es recomendable el trabajo con grupos reducidos y con el acompañamiento de las familias.

Resulta relevante considerar que el desarrollo es altamente dinámico y requiere de acompañamiento en las rutinas diarias; así, por ejemplo, las rutinas vinculadas con la alimentación, el descanso, la higiene y el juego, entre otras, deben sostenerse con criterios previamente definidos por los docentes y en articulación con las familias. Cuidar la salud integralmente significa también acompañar a las familias para que durante la crianza se produzcan controles sanitarios (por ejemplo, a través de los carnets de vacunación o de visitas pediátricas), intervenciones vinculadas con el sostenimiento de hábitos de higiene, con el conocimiento de la importancia de ofrecer una alimentación equilibrada en ambientes tranquilos, así como en la promoción del bienestar emocional, el respeto por los ritmos personales, la construcción de vínculos basados en la disponibilidad y el reconocimiento.

Así, el jardín maternal se configura como un espacio educativo y de cuidado comprometido con el derecho de los bebés y los niños a crecer en condiciones de bienestar integral.

Organización curricular

La organización curricular en el jardín maternal parte de una premisa fundamental: lo que se enseña se relaciona directamente con lo que los bebés y los niños necesitan aprender para promover su desarrollo personal y social y ampliar su universo cultural. Los aprendizajes en la primera infancia giran, principalmente, en torno a dos polos interconectados que, aunque inicialmente indiferenciados, se irán consolidando y adquiriendo entidad propia de forma coordinada. Por una parte, se encuentran los aprendizajes referidos al conocimiento de sí mismo: el cuerpo, la gestión de sus emociones y la manifestación de necesidades y las características personales, sentimientos, intereses y deseos. Por otra parte, están los aprendizajes relacionados con el mundo externo: las personas y los vínculos afectivos, los objetos del ambiente, la gradual ubicación en el espacio y en el tiempo, el juego, el lenguaje y los lenguajes no verbal, entre otros.

La selección de los contenidos requiere un profundo conocimiento del docente sobre el proceso de desarrollo de los bebés y niños. En estos primeros años, los aspectos evolutivos tienen un peso decisivo en la determinación de los aprendizajes. El currículo representa el conjunto de contenidos que se espera abordar según la edad de la sala; sin embargo, el trabajo docente atiende a las singularidades y particularidades de cada grupo.

Los ejes de experiencias se constituyen en un instrumento de reflexión pedagógica que busca la integración en el trabajo sobre los contenidos. El docente enfoca su labor para generar un clima afectivo que promueva el desarrollo integrado de los diferentes contenidos. La intencionalidad

pedagógica es que los bebés y los niños encuentren situaciones desafiantes que les permitan aprender al interactuar con otros y con los objetos. Por esta razón, los contenidos se plantean en torno a cuatro ejes de experiencias, y uno de ellos transversal, con el fin de estructurar que lo que se procura es estructurar ámbitos donde se ofrezcan ricas y variadas oportunidades de exploración, juego y descubrimiento significativo.

El desarrollo de las capacidades transversales en el jardín maternal

El nuevo diseño curricular del jardín maternal de la Ciudad de Buenos Aires concibe el aprendizaje y el desarrollo infantil desde una perspectiva integral. En esta visión, las capacidades transversales se entrelazan y potencian mutuamente desde los primeros años de vida. Estas habilidades, fundamentales para conocer, se despliegan en todas las áreas del quehacer cotidiano del jardín maternal, nutridas por la intencionalidad pedagógica del docente y el entorno preparado. A continuación, se detallan las cinco capacidades que atraviesan y enriquecen la propuesta educativa.

Cultivar la confianza en las primeras iniciativas: *autonomía para aprender*

La autonomía para aprender se cultiva desde una mirada que confía profundamente en las iniciativas del niño. Cada gesto, intento o decisión se valora como una manifestación temprana de su capacidad para confiar en sus propias habilidades al explorar y actuar en el mundo.

En un entorno cuidado y seguro, se habilita la elección de objetos diversos, la exploración espacial, la participación activa en los cuidados cotidianos (como la higiene o la alimentación) y la libre expresión de sus intereses, siempre con respeto por su ritmo individual.

Este ambiente preparado nutre la búsqueda de objetos, texturas y sonidos, así como la interacción con adultos. Impulsa sus primeros intentos por organizar sus acciones y mantener la atención en sus descubrimientos, incluso si son breves. Propiciar el avance de la autonomía implica ofrecer propuestas flexibles y adaptadas a su maduración, para invitarlo a tomar decisiones, como elegir un juguete o moverse de determinada manera. La mirada atenta y el acompañamiento sensible del docente establecen las bases para que, de forma gradual, exprese sus elecciones y comprenda las consecuencias inmediatas de sus acciones.

Despliegue de la expresión: *comunicación*

Desde el nacimiento, la comunicación se despliega en múltiples dimensiones. El bebé expresa necesidades, como el hambre o la incomodidad, por medio del llanto. La sonrisa emerge como una respuesta afectiva a rostros familiares. Alrededor de los seis meses, el balbuceo permite intercambios donde usa y reconoce los sonidos y la toma de turnos. Al acercarse al primer año, comprende y produce las primeras palabras.

La comunicación no verbal también es fundamental: la mirada sostenida busca atención, los gestos indican un objeto deseado, y el movimiento corporal, como extender los brazos, transmite un deseo. Cada una de estas manifestaciones comunica anhelos, emociones, necesidades e intenciones, y constituye los cimientos para escuchar las señales del entorno y expresar ideas y sentimientos propios.

En el jardín maternal, esta capacidad se desarrolla y enriquece a partir de vínculos afectivos con docentes atentos. Los docentes escuchan con sensibilidad las primeras manifestaciones (interpretan el llanto, responden a la mirada, acompañan el gesto), verbalizan sus experiencias (“¡Ah, querés esa pelota!”), nombran los sucesos (“Vamos a leer un libro de...” y traducen los incipientes mensajes. Así, amplían el repertorio expresivo y comprensivo del niño. La interacción

cotidiana con un otro sensible que ofrece modelos verbales, gestuales y afectivos, estructura la comunicación y abre caminos para la formulación de sus primeras preguntas.

Esta interacción temprana y respetuosa establece las bases para el desarrollo de la apreciación, que se entiende como la valoración de las propias expresiones y las ajenas. Se fomenta la creatividad en sus modos de expresión, la vinculación con otros por medio del intercambio de miradas, gestos y sonidos, y el intercambio entre pares en las interacciones compartidas. Esto anticipa futuras formas de comunicación más complejas, como dibujar con crayones, modelar con texturas y otras modalidades relevantes para su desarrollo.

Explorar y desarrollar soluciones propias: *resolución de problemas*

En el jardín maternal, la capacidad de resolver problemas se promueve activamente a través de experiencias pedagógicas que invitan a la exploración, el descubrimiento y el desarrollo de soluciones personales.

A partir de desafíos cotidianos que generan curiosidad (cómo alcanzar un objeto deseado, encajar una pieza en un encastre simple o desplazarse hacia algo que despierta su interés), el niño comienza a identificar la situación, a elegir entre sus posibilidades madurativas para moverse o manipular, y a relacionar sus acciones previas con los resultados. Este proceso temprano despliega estrategias que evidencian un pensamiento que se desarrolla en la acción misma y que manifiesta alternativas de solución.

El docente acompaña este proceso al ofrecer propuestas pedagógicas flexibles, adaptadas al desarrollo del niño. Propone materiales diversos y situaciones desafiantes que despiertan la curiosidad e interés, respeta cada intento y valora el sentido que el niño otorga a su acción.

Esta capacidad se vincula intrínsecamente con la creatividad. Para resolver un problema, se requiere ensayar diferentes movimientos, combinar piezas de juego de diversas maneras, probar distintos caminos para desplazarse y realizar elecciones basadas en las propias observaciones. De esta forma, se generan nuevas ideas o proyectos que posibilitan resolver estas significativas situaciones problemáticas.

Tejer vínculos desde los primeros encuentros: *compromiso y colaboración*

Desde los primeros meses, la capacidad de compromiso y colaboración comienza a desplegarse cuando el niño participa de la vida grupal a través de sus expresiones primarias: gestos, miradas, vocalizaciones y palabras que denotan su interés por el encuentro con otros. En el jardín maternal, esta capacidad se cultiva en un ambiente cuidadosamente dispuesto y sostenido por la presencia atenta y sensible del docente, quien facilita el reconocimiento mutuo y la construcción de los primeros vínculos interpersonales basados en el respeto por la singularidad de cada bebé y cada niño.

El compromiso se manifiesta de manera progresiva en acciones sencillas pero significativas para su temprano desarrollo social, como la breve espera de un niño para interactuar con un objeto o juguete deseado, el acto de compartir un material sensorial con otro par o la participación conjunta en una exploración lúdica. En el ámbito del jardín maternal, estas experiencias cotidianas, mediadas por el docente, sientan las bases para una convivencia armoniosa donde se favorece la comprensión de la diversidad de expresiones y los ritmos individuales.

La colaboración se estructura gradualmente en el entramado de los primeros vínculos, donde cada bebé y cada niño es reconocido y valorado como un otro significativo, como cuando un bebé

logra ajustar su tono muscular durante los cambios de pañales para permitir que se lleve a cabo, conjuntamente, la acción.

Progresivamente, a partir del acompañamiento docente, se nutren las matrices para la apropiación de valores fundamentales como el respeto mutuo, la solidaridad en el compartir y la comprensión de la importancia de participar en propósitos comunes dentro del contexto de la sala, como construir juntos una torre o explorar un escenario lúdico inspirado en un cuento. El desarrollo de esta capacidad se favorece así, mediante el acompañamiento sensible docente y la participación en propuestas pedagógicas que favorecen la expresión de las primeras ideas, la valoración de los intentos de los otros, el cultivo de la empatía y el establecimiento de los primeros acuerdos de convivencia, inicialmente propuestos y modelados por el docente, que facilita la interacción y el juego compartido. Cabe destacar que en estas edades, y debido a sus características madurativas, la internalización y el cumplimiento de estos acuerdos es un proceso gradual.

Sembrar la curiosidad y la exploración intencionada: ***pensamiento reflexivo y crítico***

Aunque el pensamiento lógico formal aún no se ha desarrollado en esta etapa, el pensamiento reflexivo y crítico comienza a desplegarse en los primeros vínculos que el niño establece con el entorno. Este proceso se manifiesta cuando el bebé observa con atención, prueba sus movimientos y acciones, los reitera para comprenderlos mejor, los modifica en función de los resultados, anticipa posibles consecuencias o elige caminos basados en sus experiencias previas.

En el jardín maternal, esta capacidad se desarrolla a partir de la intervención respetuosa y sensible del docente, quien ofrece experiencias que permiten al niño experimentar con los materiales y descubrir las propiedades de los objetos. Brinda tiempo necesario para explorar al saber que este proceso requiere de la intencionalidad, la atención y la memoria del niño.

Por lo tanto, se valora cada intento como una parte esencial del aprendizaje. De esta manera, se sientan las bases para que el niño revise sus primeras ideas sobre cómo funcionan las cosas. Por ejemplo, un bebé que golpea un objeto sonoro y luego lo sacude cerca de su oído demuestra una actitud investigativa sobre el sonido que produce con diferentes movimientos. De igual forma, al intentar encajar un bloque en varios orificios de una caja, el niño revisa su idea inicial de que el objeto entra en cualquier lugar.

La planificación de propuestas que presentan desafíos, como apilar objetos de diferentes tamaños o pesos, incentiva el pensamiento reflexivo en la acción concreta para poder resolverlos. Aquí, el niño toma decisiones significativas (qué objeto usar primero, cuál después) y reflexiona sobre sus experiencias (qué sucede si pongo el más grande abajo).

En las propuestas de juego, comienza a tomar decisiones, como elegir entre un auto verde o uno negro, y de forma progresiva aprende a justificar sus elecciones, aunque sea de manera preverbal. Si la auto verde rueda mejor que el negro, el niño podría continuar eligiéndolo, apoyando su decisión en su vivencia.

Por lo tanto, el despliegue de este pensamiento se enriquece y afianza cuando el docente ofrece diversas experiencias pedagógicas, respeta las decisiones del niño dentro de límites seguros, brinda la oportunidad de elegir entre diferentes opciones e invita a la reflexión, de manera acorde a su nivel de desarrollo.

Orientaciones para la gestión curricular

Enseñar en el jardín maternal

Enseñar es un acto de ofrecer, mostrar, modelar y generar todas las acciones para que los niños logren los aprendizajes establecidos para cada sala. Un universo de posibilidades se presenta cuando un docente invita, propone y selecciona aquello que considera enriquecedor para su grupo. Planificar propuestas de enseñanza para los más pequeños implica valorar lo conocido, enriquecerlo y presentarlo como objeto de indagación, exploración y descubrimiento. Así, se acompaña el desarrollo de manera integral a partir de acciones pedagógicas y el impulso de las iniciativas espontáneas propias de los bebés y los niños.

Para propiciar experiencias de aprendizaje valiosas en el jardín maternal, es esencial considerar las dimensiones personal, social, cultural y emocional de los niños y sus familias. El docente, como facilitador y modelo, cumple un papel fundamental en la relación que el bebé y el niño establece con su entorno. La disponibilidad corporal y afectiva del docente se expresa en su sensibilidad para expresar cariño hacia los niños, en su capacidad de espera, en el compromiso con la tarea pedagógica y en la confianza que transmite ante cada logro de los pequeños. Ellos necesitan docentes empáticos para transitar la separación familiar y tolerar la atención compartida. La comunicación gestual, el tono de voz, las palabras amorosas, el encuentro de miradas y el sostén corporal resultan imprescindibles en la tarea de educar durante los primeros años de vida.

La tarea educativa del jardín maternal exige la habilidad de trabajar en equipo. Esto implica compartir la responsabilidad con colegas en el cuidado y educación de bebés y niños, así como colaborar con todo el personal docente y no docente de la institución.

Al interior de las salas del jardín maternal, el devenir cotidiano y las características propias de los bebés y los niños demandan que los docentes desarrollen su labor de manera alternada y complementaria. Por ejemplo, un docente puede alimentar a un bebé mientras otro desarrolla una propuesta de exploración con objetos (cuida, está disponible, interviene directa e indirectamente). De modo similar, un docente narra cuentos en el *hall* contiguo con un subgrupo pequeño de niños, mientras su colega se encuentra con el resto del grupo en la sala para realizar un juego de “como si” con muñecos.

De esta manera, la tarea educativa en las salas requiere desarmar la lógica de las actividades en grupo total. Es primordial planificar experiencias que permitan acompañar los tiempos individuales de cada bebé o niño, con la finalidad de reconocer sus ritmos y necesidades en el proceso de desarrollo.

Las propuestas de enseñanza

Las propuestas de enseñanza toman la singularidad de los niños que asisten al jardín maternal para dar lugar a la experiencia y al hacer en movimiento. La experiencia tiene la potencia de producir aprendizajes cuando fueron pensadas por un docente que conoce las capacidades de los bebés y los niños, y puede hacer de guía entre estas y los saberes que quiere enseñar, enriquecer o ampliar, y las ofrece de manera sistemática.

Específicamente en este ciclo, existen distintos tipos de propuestas de enseñanza que se desprenden de las intencionalidades pedagógicas o de las características particulares del objeto de conocimiento. En estas propuestas se ponen en acción los diferentes modos de organizar la enseñanza (escenario lúdico, multipropuesta, territorios, etcétera).

Se podrían clasificar en:

- **Propuestas lúdicas de recibimiento.** Están centradas en ofrecer espacios convocantes para que los bebés y los niños se sientan esperados, alojados, y les sea más sencilla la separación de sus adultos referentes. Si bien estas actividades ocupan un lugar central y privilegiado durante la mayor parte del período de inicio, su desarrollo continúa a lo largo de todo el año, especialmente al momento del ingreso cotidiano de cada niño al jardín maternal.
- **Propuestas de exploración.** Son aquellas que ofrecen objetos para manipular, intervenir o interactuar corporalmente. En general, se presentan para abordar los ejes de experiencias del diseño curricular, ya que la exploración es una de las maneras privilegiadas de aprender en edades tempranas.
- **Propuestas de ampliación cultural.** Una de las formas particulares de enseñar en el jardín maternal es mediante la realización de acciones conjuntas con el bebé o el niño. En este tipo de propuestas, el docente muestra obras artísticas, “pone voz” a la narración de un cuento, baila, inicia un juego de crianza, enseña un juego tradicional o canta una nana. También puede alzar al bebé en brazos junto a la ventana para contarle lo que observa. El docente enseña o muestra aquello que el niño aún no conoce o no puede realizar de manera autónoma, actuando como un andamiaje para su aprendizaje. Se sugiere iniciar estas actividades a partir de la multipropuesta; de este modo, el docente acompaña de forma individual o en grupos reducidos, lo que permite lograr una transición gradual hacia la interacción grupal.
- **Propuestas para la creación y la expresión.** Invitan a la acción para aprender, lo que motiva a bebés y niños a producir sonidos, generar representaciones gráficas, modelar, construir, cantar y bailar, entre otras acciones. En esta etapa fundamental del desarrollo, las actividades adquieren una nueva dimensión, dado que los niños muestran una clara intención de dejar una huella, ya sea al modelar o construir en tridimensión, generar un sonido particular o reproducir una canción o parte de ella. Esto marca una trascendencia de la mera exploración sensorial hacia la expresión creativa, un proceso central en el desarrollo de sus lenguajes, del vocabulario y de sus capacidades.
- **Propuestas de cuidado cotidiano.** La satisfacción de las necesidades fisiológicas del bebé y el niño asientan las bases de su estructura psíquica. El ritmo de los gestos y de las acciones del docente se adaptan a las señales del bebé y dan lugar, por un lado, a que el mismo sintonice su humor con la acción del adulto y, por otro lado, a participar activamente durante este tiempo juntos, con sus propias miradas y gestos. Estas propuestas van variando su intencionalidad a lo largo del jardín maternal, transformándose en momentos sociales (alimentación) o en momentos donde el niño va adquiriendo mayor autonomía (uso del baño, lavado de manos, entre otras acciones).

El devenir cotidiano en el jardín maternal posee una estructura particular, donde se desarrollan propuestas en simultáneo, debido a las características evolutivas y las necesidades de los niños pequeños. Esta concurrencia de acciones se observa, por ejemplo, cuando se higieniza a un niño mientras el grupo participa en una propuesta de exploración, o cuando dentro de la sala de bebés y la sala de 1 año se ofrecen actividades diferenciadas (multipropuesta) que contemplan las potencialidades individuales o los ejes de experiencias.

Al planificar la organización temporal de la jornada, se buscará una alternancia estratégica entre:

- Las propuestas de exploración o creación y expresión, y aquellas de ampliación cultural.
- Las actividades nuevas que presenten desafíos, y aquellas que se reiteran para que los niños disfruten de lo ya logrado o consoliden un aprendizaje.
- Las propuestas que fomentan la interacción con los pares, y las que posibilitan la relación individual con el docente.
- Las actividades desarrolladas dentro de la sala, y las llevadas a cabo a otros espacios del jardín.
- Las propuestas más serenas, y aquellas que exigen un mayor despliegue corporal.

Esta planificación dinámica y flexible ofrece un entorno enriquecedor que atiende a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño.

Las intervenciones didácticas

Es preciso que las propuestas de enseñanza brinden al bebé y al niño la posibilidad de ejercer su iniciativa. El docente, lejos de una actitud pasiva, realiza diversos tipos de intervenciones didácticas que son necesarias para la enseñanza y se implementan al desarrollar cada propuesta.

El acto educativo involucra el encuentro de dos protagonistas: el niño y el docente. El primero, en su natural despliegue de juego espontáneo, y el segundo, en tanto poseedor de una intencionalidad pedagógica clara para acompañar y posibilitar los aprendizajes. A partir de una observación atenta y sistemática, sus intervenciones, directas o indirectas, buscan enriquecer, complejizar y expandir las experiencias del bebé o niño, siempre potenciando su propia iniciativa y acompañando el avance en su proceso de aprendizaje y desarrollo.

Entre las intervenciones directas del docente se incluyen: poner en palabras las sensaciones que se suponen en el bebé al cambiarle la ropa, nombrar aquello que el niño observa para enriquecer su percepción del entorno y ampliar su vocabulario, jugar, alentar sus iniciativas, ofrecer una mirada sensible y afectuosa, socializar las acciones que los bebés y niños realizan para promover la interacción, anticipar momentos de la rutina, abrazar, mantener la cercanía para que un bebé que comienza a caminar reasegure su propio cuerpo, entre otras. Asimismo, se busca ofrecer libertad de movimiento para favorecer la exploración autónoma. Estas acciones intencionadas buscan generar un ambiente de seguridad emocional y cognitiva que potencie el desarrollo integral en la primera infancia.

Una intervención indirecta es aquella acción que realiza el docente para facilitar el aprendizaje sin explicitar consignas, pero generando una propuesta que potencie el desarrollo de las capacidades; experiencias que desafíen sus posibilidades. Este tipo de intervenciones pueden verse cuando el docente realiza alguna acción para mostrar algo que el niño podría imitar, cuando selecciona material pertinente al momento evolutivo de cada subgrupo de niños de su sala y realiza propuestas diferenciadas, cuando suma objetos para enriquecer en una propuesta (en el momento que se está desarrollando u otro día) o cuando continúa el juego propuesto por un niño. Dentro de este tipo de intervenciones está la observación y la escucha intencionada hacia el modo particular que tiene cada bebé o niño de ser y hacer.

Sin embargo, se debe advertir que no toda intervención pedagógica acompaña el desarrollo. Existen acciones que pueden constituir interferencias en estas edades de pleno despliegue de las capacidades. El docente interfiere en el desarrollo cuando suple la iniciativa del niño (por ejemplo,

sentarlo en lugar de permitirle explorar el modo de hacerlo por sí mismo) o cuando busca anticipar adquisiciones para las que el bebé aún no muestra disposición propia (como llevarlo a caminar tomado de las manos antes de que logre la autonomía en el desplazamiento). Del mismo modo, forzar ciertas habilidades antes de tiempo (por ejemplo, el uso del vaso sin pico sin que el niño muestre interés o control) dificulta el proceso natural de desarrollo. Estas prácticas desatienden los ritmos individuales y pueden generar frustración, desmotivación y una menor confianza en las propias capacidades. Este enfoque curricular en el jardín maternal prioriza el respeto por la maduración y la autonomía progresiva de cada niño, pero pueden ser señales de alerta cuando no las logra.

Enseñar empieza por cuidar

Comer, dormir y estar limpios en el jardín maternal entran situaciones de enseñanza y aprendizaje fundamentales. La relación afectiva que el docente referente establece con cada niño demanda un proceso de verdadera comunicación para convertir estos momentos en encuentros significativos, íntimos y singulares.

La actitud predecible y consistente del docente al responder a las necesidades del niño posibilita la adquisición de regularidad en su conducta. De este modo, el tiempo y el espacio comienzan a organizarse para el pequeño, marcando un inicio positivo en el desarrollo de la capacidad de espera. Estas rutinas, lejos de ser meros procedimientos, son oportunidades pedagógicas claves para fomentar la autonomía, la confianza y el bienestar emocional del niño en el contexto institucional.

El ritmo de los gestos y de las acciones del docente se adapta a las señales del bebé y le dan lugar a participar activamente de este tiempo juntos, con sus propias miradas y gestos. El docente pide la participación del niño (“¿Me ayudarías a ponerte el pantalón?”), le cuenta lo que va a suceder para que pueda prepararse y espera a que él responda a sus palabras de alguna forma antes de actuar (“Necesito limpiarte la nariz. ¿Me dejás?”), pregunta acerca de la idoneidad de sus inferencias para asegurarse de ellas (“¿Tenés sueño?”), da las gracias al niño por su participación y destaca sus logros (“Hoy pudiste subir solo al cambiador.”). El bebé que puede “tomar la palabra” en el transcurso de estos cuidados cotidianos, en el modo de satisfacer sus necesidades, en la velocidad que quiere que se le dé de comer, en la cantidad de comida que desea ingerir o en el ritmo que se aplica para vestirlo y desvestirlo, podrá sentirse competente y respetado.

En relación con la alimentación, el docente ofrece la mamadera en el regazo buscando la mirada del bebé y el roce sensible de su piel. Habla con él, canta para él, dice una retahíla, realiza un juego de crianza o simplemente guarda un silencio cómplice. La postura correcta del bebé es semisentada u oblicua, ya que esto favorece la digestión del alimento. Los brazos y las manos del bebé deben quedar libres para poder sujetar la mamadera (si así lo desea).

Cuando el pediatra indique complementar la alimentación⁴, el docente enseña a reconocer, nombrar y degustar los alimentos, consistencias y sabores. Ofrece la mamadera para beber agua, luego el vaso de pico y, cuando el niño pueda hacerlo, el vaso convencional. También enseña el uso de la cuchara y, más adelante, habilitará el uso del tenedor. Todas estas transiciones se realizarán cuando las posibilidades de cada niño sean reales y hayan sido previamente conversadas con las familias.

En las salas de jardín maternal⁵, se destina una zona para la alimentación con buena iluminación y ventilación. Este espacio debe contar con una mesada para apoyar los alimentos y la vajilla. Se utilizan sillas adaptadas para los bebés, y sillas y mesas bajas para los niños mayores. En todos los casos, es crucial considerar la capacidad del niño para mantenerse sentado de forma autónoma y la necesidad de apoyar sus pies para que coma con comodidad.

⁴ La ablactación es un proceso que debe iniciarse en los hogares para luego incorporarlo en el jardín.

⁵ Principalmente en la sala de bebés y en las salas de 1 año y de 2 años, si comen dentro de las salas.

Durante el momento de alimentación, es adecuado que la disposición de los niños sea en semicírculo, para que puedan verse mutuamente y se genere así un espacio social y relacional. El docente, a la vez que ofrece el alimento, intenta conversar con las miradas y gestos y habilita un recipiente pequeño y una cuchara adicional para que el bebé comience a comer de manera autónoma y pueda manipular los alimentos.

Es importante prestar especial atención a los momentos de lactancia materna que reciben algunos niños en las dos primeras salas del jardín. Se entiende la lactancia como un derecho de niños y madres. Considerando que la reinserción laboral de las mamás en la mayoría de los casos se da a partir de los 45 días de edad del bebé, sería deseable que la institución pueda optimizar sus recursos para asegurarla, respetarla y resguardarla.

Para ello, será necesario cumplir con ciertas condiciones materiales o de infraestructura, entre ellas:

- Contar con un lugar adecuado para que la mamá y el bebé se sientan cómodos y mantengan la privacidad de dicho momento, así como también para que las mamás puedan extraer su leche en caso de ser necesario.
- Disponer de heladera para la conservación de la leche de cada madre, identificada con un rótulo o etiqueta particular.

Por otra parte, sería deseable que el jardín asumiera las tareas de:

- Explicitar y comunicar a todo el personal de la institución y a las familias el apoyo y la promoción de la lactancia, informando sobre sus beneficios para la salud de los bebés.
- Capacitar a todo el personal para la adecuada recepción, almacenamiento, manipulación y administración de la leche materna.

El sueño y la vigilia son procesos complementarios, y el equilibrio entre ellos contribuye al desarrollo integral del niño. La presencia de un docente referente colabora en la regulación emocional del bebé. Debe estar dispuesto a comprender empáticamente qué necesita el bebé para relajarse y dormir, y a responder a su requerimiento. Los docentes enseñan en una trama afectiva que permite una lenta y paulatina transición en los hábitos: desde dormirse en brazos a conciliar el sueño en la cuna, y de esta, a descansar en la colchoneta. Esta mediación también favorece la ampliación de los tiempos de vigilia y descanso.

En la sala de bebés se sugiere el uso de cunas con sábanas individuales y libres de peluches y almohadones, para evitar la asfixia. Si bien la zona de sueño debe estar apartada del sector de actividad, es importante que tanto las cunas como su disposición en el espacio permita la visión completa del bebé, para supervisar su salud durante el descanso. A medida que los bebés crecen y comienzan a ponerse de pie, se recomienda que utilicen colchonetas individuales colocadas en el piso.

En todas las salas se procura que los niños estén higienizados, vestidos con ropa cómoda y sin calzado, para un mejor descanso. El docente es respetuoso con el ritmo de sueño de cada uno, dejándolo dormir tantas veces al día como sea necesario y permitiendo que despierte espontáneamente. Asimismo, se debe ofrecer una propuesta lúdica paralela para aquellos niños que se recostaron, pero permanecen despiertos (leer, modelar, dibujar, jugar con muñecos, entre otras).

La higiene en el jardín es una actividad en la que paulatinamente el bebé y el niño va participando con mayor grado de conciencia y autonomía. Colaborar en el cambiado de pañales, vestido o desvestido, reconocer que está sucio o limpio, lavarse sus manos o su cara, utilizar el inodoro, entre otras acciones.

Cada una de estas prácticas se adecuará a las necesidades higiénicas particulares del bebé, a las costumbres familiares y culturales, y a las capacidades de los niños para participar en ellas.

Al higienizar a un niño pequeño, se anticipa de manera cálida y amorosa lo que se va a hacer sobre su cuerpo, procurando esperar la respuesta gestual o tónica. La anticipación cumple un papel fundamental, ya que promueve la organización mental de la acción y predispone para realizarla. De esta manera se va estructurando el principio de la cooperación, ya que el niño participa en el cuidado de su propio cuerpo: colabora con los movimientos para ser desvestido, mira, busca “dialogar”, responde a ciertos rituales que el docente fue instalando para estos momentos.

Es muy importante generar y habilitar un clima de intimidad, seleccionando criteriosamente el espacio donde se coloca el cambiador. La iluminación⁶ de ese espacio, la calidad y el tamaño del soporte marcarán también una diferencia a la hora de llevar a cabo cuidados cotidianos respetuosos. Se sugiere que sea un lugar y un momento resguardado de la mirada de otros niños y adultos. En el momento de higiene, se procura entablar un encuentro entre el docente y el niño que le otorgará seguridad y confianza a través de sus actitudes, acciones, palabras y movimientos, respetando el ritmo que marca el bebé.

La zona de higiene estará lo más distanciada posible de la zona de alimentación, y cerca de las ventanas, para asegurar su ventilación. Constará de una bacha profunda con mezcladora de agua caliente, repisas para colocar los elementos de higiene y un espacio para ubicar la ropa del bebé (rotulada) en bolsas o cajones. A partir de la sala de 1 año es conveniente disponer, además del cambiador y la bacha, de un lavatorio con espejo a la altura de los niños para que comiencen, ayudados por el docente, a lavarse las manos y la cara. También se sugiere contar con un espacio para colocar inodoros pequeños.

A partir de la sala de 2 años, y cuando el docente comience a percibir las señales que indican la maduración neurológica necesaria para el control de esfínteres, se conversará con las familias la posibilidad de acompañar este aprendizaje. Este logro deberá ser una decisión explícitamente tomada por la familia y el niño, ya que es necesario sostenerla en el tiempo.

La observación pedagógica para el acompañamiento de las trayectorias escolares en jardín maternal

La observación se caracteriza por ser una herramienta primordial y significativa para el diseño de propuestas pedagógicas que desarrollen aprendizajes significativos en las trayectorias escolares individuales.

El acompañamiento docente implica tres acciones primordiales: observar, actuar y evaluar. Observar para conocer y comprender (su mundo interno, sus características, fortalezas y dificultades; sus necesidades, sus deseos, sus iniciativas, sus miedos, “leer sus señales”); actuar para andamiar aprendizajes y evaluar para saber si fue pertinente la intervención didáctica, reconocer logros y tomar decisiones.

La evaluación del proceso educativo en el jardín maternal se realiza de forma integral. Contempla el desarrollo de las propuestas con bebés y niños, las estrategias didácticas implementadas y las respuestas de los niños frente a diversas situaciones, lo que permite un análisis continuo de los avances de los aprendizajes.

Para realizar una observación efectiva, es crucial establecer un encuadre sistemático con criterios pedagógicos específicos. Estos se construyen a partir de un conjunto de preguntas orientadoras

⁶ Prestar atención a que los bebés están mirando hacia arriba, por lo que la luz directa puede encandilar su visión.

dentro de cada eje de experiencias. Esta observación es fundamental para brindar respuestas oportunas y específicas a las diversas situaciones o problemáticas, ya sean grupales o individuales.

Por ejemplo, en el caso de observaciones grupales y temáticas donde la problemática se refiere a la pertinencia de los objetos y juguetes ofrecidos a un grupo de niños de entre seis y nueve meses, las siguientes preguntas pueden orientar la mirada:

- ¿Los objetos dispuestos están al alcance de los bebés?
- ¿Utilizan alguna forma de desplazamiento para acceder a ellos?
- ¿Pueden tomarlos y sostenerlos por sí mismos?
- ¿Qué acciones ejecutan?
- ¿Pueden manipular objetos más duros sin lastimarse?
- ¿Tienen en cuenta el tamaño de los objetos? ¿Se los pueden meter a la boca?
- ¿Qué cantidad de juguetes se ha dispuesto y ofrecido para cada niño?

Será muy importante analizar y comparar varios registros escritos de observaciones, ya que esto permitirá encontrar conductas y patrones grupales en las acciones de los niños.

Estas prácticas se pueden complementar con observaciones individuales, que tienen el propósito de seguir el desarrollo integral singular, documentar el proceso de su evolución y tomar decisiones para acompañar su desarrollo integral de manera favorable y respetuosa. Resulta interesante que esta observación sea colectiva (entre docentes), porque así cada uno aportará su mirada.

La observación puede configurarse en registros breves y sistemáticos que se pueden realizar en un cuaderno o ficha de seguimiento del niño, para guardar memoria de aquellos aspectos del desarrollo y aprendizajes que abonen al informe pedagógico individual.

Las fotografías, el registro de anécdotas, las grabaciones de voz y eventualmente las filmaciones constituyen un instrumento valioso para la recolección de datos, ya que evidencian la adquisición y evolución de los aprendizajes.

Una perspectiva valiosa es la incorporación de la documentación pedagógica. Este es un modo de intervención docente que nace de la observación atenta de los diferentes momentos y, además, se consolida como una herramienta fundamental para la reflexión sobre las prácticas. Al materializar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de registros escritos, visuales o auditivos, la documentación pedagógica permite su visibilización y socialización. Esto, a su vez, enriquece de forma significativa la práctica docente, al facilitar el análisis crítico, el ajuste de estrategias y el intercambio de experiencias. De este modo, se potencia una mejora continua y consciente del quehacer educativo.

Promoción y acompañamiento del desarrollo integral de los niños

El jardín maternal se establece como un entorno privilegiado para acompañar las trayectorias singulares de cada bebé y niño. Este primer ciclo del nivel inicial recibe a una franja etaria que abarca desde los 45 días a los 2 años inclusive, que es el período de desarrollo más sensible, rápido y crítico en la vida del ser humano. Si bien cada bebé y niño tiene un ritmo propio, existen determinados hitos del desarrollo que, de no acontecer, son un llamado de atención en el ámbito institucional, en donde deben realizarse las adecuaciones curriculares o de acceso correspondientes, respetando lo indicado en los documentos y normativas vigentes.

Dentro del ámbito curricular para el nivel inicial, los hitos de desarrollo son puntos de referencia que orientan la observación del docente y el acompañamiento del crecimiento infantil. Representan habilidades, conocimientos y comportamientos esperados que suceden o se consolidan en un rango de edad específico y que son la base para la adquisición de otras habilidades. El conocimiento de estos hitos es fundamental, ya que el desarrollo y el aprendizaje en los primeros años de vida están intrínsecamente vinculados. Actúan como organizadores que permiten a los docentes comprender y brindar apoyos específicos, para planificar intervenciones didácticas que traccionan el aprendizaje, respetando siempre el ritmo singular de cada niño que forma parte del grupo.

El docente cumple un rol clave como guía, modelo, observador y favorecedor del desarrollo infantil desde una mirada pedagógica, sin fines diagnósticos médicos, al identificar señales en la interacción social, la regulación emocional y conductual, y en la comunicación. Un aspecto fundamental de su tarea es registrar de manera sistemática las formas de actuar, moverse, comunicarse y explorar que observa en cada bebé y niño, y la evolución de sus conductas, habilidades y actitudes, considerando el contexto en que se manifiestan.

Para facilitar la tarea pedagógica, el siguiente cuadro explicita algunos hitos significativos que se encuentran vinculados con mayor relevancia en determinados ejes de experiencias. Los hitos se encuentran organizados por sala, para así poder acompañar y profundizar la mirada docente, su planificación y atención preventiva, si fuera necesaria. Se articulan, a su vez, con las preguntas orientadoras de cada eje, con los objetivos de aprendizaje y los contenidos planteados.



Hitos del desarrollo

Sala de bebés

MES 1

Desarrollo socioemocional

- Primer momento del desarrollo de la atención conjunta: el bebé fija la mirada en las figuras de apego y se calma al oír una voz familiar. A partir del **primer mes**, muestra preferencia por ciertos rostros (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).

DPS

MESES 2-3

- Expresión emocional: muestra estados de bienestar a través del tono muscular relajado de su cuerpo. Expresa sensaciones de malestar, a través de rigidez, inquietud o estado de alerta (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).
- A partir de los **2 o 3 meses**, muestra alegría, ríe y emite sonidos para llamar la atención del adulto (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).
- A partir de los **2 o 3 meses**, utiliza balbuceos y vocalizaciones como respuesta a la voz de un adulto. Ríe y emite sonidos para llamar la atención de un adulto (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social* y con *Experiencias para la comunicación y la expresión*).

DPS

MES 5

- A partir de los **3 meses**, realiza la sonrisa social (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).
- Al final del **mes 5**, segundo momento del desarrollo de la atención conjunta: muestra interés por los objetos. El bebé sigue con la mirada el objeto o la dirección en la que el adulto mira o señala. (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).

DPS

MES 6

- A partir del **mes 5**, al escuchar su nombre, reacciona buscando a la persona que llama, girando la cabeza o mostrando sonrisas (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social* y con *Experiencias para la comunicación y la expresión*).

ECE

MES 8

- A partir del **mes 6**, elige juguetes de su predilección; algunos necesitan que los acompañen para dormir o, en los momentos en que se separan de sus padres, para calmarse (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).

DPS

MES 9

- Angustia del **octavo mes**: este fenómeno se manifiesta a través de una serie de comportamientos que indican un cambio en la conducta del bebé frente a la presencia de personas que no forman parte de su círculo de apego primario. Se pueden observar gestos de timidez, como cubrirse el rostro o bajar la mirada; y respuestas más intensas, como aferrarse con fuerza al adulto de referencia, rechazar el contacto visual o incluso llorar y gritar ante la cercanía de extraños (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).

DPS

- Noción de objetos permanente: puede observarse a partir del **mes 8** a través de juegos realizados por el propio niño, como ocultar su rostro tras un objeto y reaparecer sonriendo. Representa la capacidad de darse cuenta de que los objetos siguen existiendo a pesar de no encontrarse dentro de su campo visual (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social* y con *Experiencias para el desarrollo del juego*).

DPS

- A partir de los **9 meses**, tercer momento del desarrollo de la atención conjunta: combina y se alterna la mirada hacia los objetos y hacia las personas que en ese momento interactúan con él. Ingresa a una relación triádica, donde los intercambios no se limitan a compartir estados de ánimo, sino que se desarrollan para un objetivo concreto.

EDJ

Desarrollo motor

El desarrollo motor comienza tempranamente, condicionado por circunstancias materiales, afectivas y espaciales específicas. Durante el primer año de vida, los bebés exploran una amplia variedad de posturas y desplazamientos intermedios (como rolar, reptar, arrodillarse, gatear y las torsiones del tronco en posición ventral). Estos movimientos sirven de transición entre las posiciones principales (decúbito dorsal, decúbito ventral, sentado y de pie). Todo este proceso forma parte del desarrollo postural autónomo, el cual se desarrolla a partir de la propia iniciativa del niño en movimiento y la exploración. A lo largo de la sala, entonces, será posible observar que los bebés...

Hitos del desarrollo		
Sala de bebés		
Motricidad gruesa		
MES 2	Progresivamente, a partir de los 2 meses , levanta y sostiene la cabeza (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>).	EDC
MES 3	A partir de los 3 meses , gira de un lado a otro. La habilidad para girar se desarrolla progresivamente. Los giros boca abajo ocurren a partir de los 4 meses (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>).	EDC
MES 7	A partir del mes 7 , el niño reptar, lo que permite desplazarse con mayor velocidad y alcanzar objetos que se encuentran a considerable distancia respecto de su cuerpo (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i> , con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>).	EDC EDJ EEA
MESES 8-9	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los meses 8 y 9, progresivamente, gatea apoyando las rodillas y las manos. Esto representa un salto cualitativo en la organización postural, por cuanto el tronco se encuentra despegado del piso (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>, con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>). A partir del mes 9, se sienta: este hito se refiere al momento en que el niño logra sentarse de manera autónoma, sin la ayuda del adulto. El bebé llega a esta postura desde otras, como el gateo. La estabilidad que obtiene al sentarse por sí mismo; le da la libertad para explorar y manipular objetos, entrando y saliendo de la posición con total seguridad. (Vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>, con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>). A partir del mes 9, se pone de pie a partir de la postura arrodillada, apoya las manos en el plano vertical proporcionado por las paredes, muebles y el cuerpo de los adultos, llevando a cabo los primeros intentos de ponerse de pie (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>, con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>). 	EDC EDJ EEA
MES 12	A partir de los 12 meses , realiza los primeros intentos para desplazarse lenta y prudentemente, caminando con una base de sustentación amplia en la que los brazos se ubican separados del cuerpo, facilitando la organización del equilibrio (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i> , con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>).	EDC EDJ EEA
Motricidad fina		
MESES 3-4	A partir del mes 3 o 4 , extensión intencional de la mano sin seguridad: el bebé comienza a extender sus brazos con la intención de alcanzar y palpar objetos o personas de su interés. Aunque sus movimientos iniciales pueden ser imprecisos y repetitivos, con el tiempo logra coordinar su mano para establecer contacto (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i> , con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>).	EDJ EEA
MES 5	<ul style="list-style-type: none"> Juega con sus manos a partir de los 4 meses (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i> y con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i>). A partir del mes 5, manipula un objeto: aquí el bebé está atento a lo que está haciendo con el objeto, ya sea siguiendo con la mirada el movimiento de este o escuchando el sonido que producen las acciones que realiza con él. Da vueltas al objeto, lo pasa de una mano a la otra, lo mira desde diferentes ángulos (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>, con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>). 	EDC EDJ EEA

Hitos del desarrollo		
Sala de bebés		
MES 6	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los 6 meses, manipula dos objetos: en una primera etapa, el niño sostiene un objeto en cada mano de forma simultánea, poniendo en relación sus formas y cualidades. Sacude el objeto, golpea el objeto contra otro, contra diferentes superficies, realiza diferentes acciones con el mismo objeto. Lo empuja, lo arroja, hace rodar a los objetos cilíndricos o esféricos. Esta exploración inicial lo lleva a una segunda etapa, a partir de los 8 meses, en la que descubre y se concentra en el esquema de acción de contenedor y contenido. La actividad de introducir un objeto dentro de otro (y sacarlo), junto con la exploración de su propia boca como continente, se vuelve un foco de gran interés. (Vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>, con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>). 	EDC EDJ EEA
MES 9	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los 9 meses, manipula más de dos objetos a la vez, los pone en relación, los ordena de acuerdo con el tamaño, los clasifica por color, forma, clase, tamaño, textura, entre otros criterios (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>, con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>). 	EDC EDJ EEA
MES 10	<ul style="list-style-type: none"> Utilización de la pinza pulgar-índice. Dedos extendidos. Esto supone, a partir del mes 10, el comienzo de la coordinación de los dedos (vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>, con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>). 	EDC EDJ EEA
MES 11	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los 11 meses, utilización del pulgar e índice como tenazas. Flexión del pulgar. (Vinculado con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i>, con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i> y con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>). Construcción: esta actividad aparece sobre el final del primer año y comienzos del segundo. Su forma más simple consiste en poner los objetos uno al costado del otro, reagrupar, construir, apilar, asociar; y constituye la base de las operaciones fundamentales del pensamiento: comparación, análisis, síntesis, inclusión, relación de cantidad, tamaño, forma, entre otras. (Vinculado con <i>Experiencias para la exploración del ambiente</i>, con <i>Experiencias para el desarrollo corporal</i> y con <i>Experiencias para el desarrollo del juego</i>). 	EDC EDJ EEA
Desarrollo del lenguaje y la comunicación		
MESES 2-3	<p>Durante este periodo, a nivel del desarrollo lingüístico se puede observar cómo los bebés comienzan a consolidar su conocimiento de los sonidos de la lengua y llegan a producir las primeras palabras. En esta sala, se observa entonces que los bebés...</p> <ul style="list-style-type: none"> Alrededor de los 2 o 3 meses comienzan a utilizar vocalizaciones para expresar, por ejemplo, agrado (sonidos como "o" y "a") o como respuesta a la voz de un adulto (vinculado con <i>Experiencias para la comunicación y la expresión</i>). 	ECE
MES 6	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los 6 meses comienzan a balbucear (combinaciones de sonidos consonánticos y vocálicos, como "mamama", "papapa" o "bababa") y aparecen sonidos de la lengua más variados. Comienzan a reconocer cada vez más las características entonacionales y los diferentes sonidos de su lengua, lo que les permite comenzar a comprender las primeras palabras. (vinculado con <i>Experiencias para la comunicación y la expresión</i>). 	ECE
MES 10	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los 10 meses comienzan a expresar diferentes intenciones comunicativas y responden a la interacción, primero por medio de miradas, sonrisas y gestos combinados con vocalizaciones, luego por medio de las primeras palabras de la lengua, aunque no tengan la forma convencional (Vinculado con <i>Experiencias para la comunicación y la expresión</i> y con <i>Lenguajes Expresivos</i>). 	ECE

Hitos del desarrollo

Sala de 1 año

MES 12

Desarrollo socioemocional

- A partir de los **12 meses**, muestra un creciente deseo de hacer cosas por sí mismo, como alimentarse o vestirse (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).
- Se interesa por otros niños, también a partir de los **12 meses**; los observa e inicia el juego paralelo. Juega cerca de otros, pero sin interactuar directamente (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*, *Experiencias para el desarrollo del juego*).
- Presencia de gestos proto-declarativos, que remiten a gestos o sonidos que el niño utiliza para compartir una experiencia, un descubrimiento o simplemente llamar la atención del adulto sobre algo interesante. No busca que el adulto actúe, sino que comparta el interés. Por ejemplo, un niño que señala un juguete para que el adulto lo mire. Suelen aparecer un poco después de los proto-imperativos, a partir de los **12 meses** (vinculado con *Experiencias para la comunicación y la expresión*, *Experiencias para el desarrollo personal y social*).

DPS

EDJ

ECE

DPS

MES 15

- A partir de los **15 meses**, puede imitar las acciones de sus pares (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).

MES 18

- A partir de los **18 meses**, desarrollo del juego simbólico: usa un objeto para representar otro, lo que marca el inicio del juego simbólico. Por ejemplo, un niño usa un bloque como si fuera un teléfono. Imita acciones y rutinas de los adultos en el juego (vinculado con *Experiencias para el desarrollo del juego*).

DPS

EDJ

Desarrollo motor

Durante el primer año, el niño pasa de los primeros pasos inestables a un movimiento mucho más seguro, explorando activamente su entorno. Este período se caracteriza por la adquisición de la marcha segura y la incorporación de movimientos que desafían el equilibrio. En esta sala, se observa entonces que el niño...

MES 12

Motricidad gruesa

- Comienza a caminar sin sujetarse, a partir de los **12 meses**. Se caracteriza por un paso amplio y tambaleante, con los brazos levantados para mantener el equilibrio. Es una fase de descubrimiento en la que el niño gana confianza gradualmente (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*, *Experiencias para el desarrollo del juego*, *Experiencias para la comunicación y la expresión*).

EDC

EDJ

ECE

MES 18

- A partir de los **18 meses**, muestra interés en moverse y probar con su cuerpo nuevas posturas y desplazamientos de manera progresiva (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*, *Experiencias para el desarrollo del juego*, *Experiencias para la comunicación y la expresión*).
- A partir de los **18 meses**. Corre incipientemente y de manera inestable (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*, *Experiencias para el desarrollo del juego*, *Experiencias para la comunicación y la expresión*).
- Sube escaleras apoyándose con la ayuda de una baranda o la mano de un adulto, poniendo ambos pies en cada escalón antes de avanzar al siguiente (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*).

EDC

EDJ

ECE

MES 15

Motricidad fina

- A partir de los **15 meses**, muestra interés, de manera progresiva, por ensartar objetos en recipientes de boca pequeña (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*, *Experiencias para el desarrollo del juego*).
- A partir de los **18 meses**, primeros trazos/huellas, explorando diversas posturas corporales, como estar sentado, acostado o parado (vinculado con; *Experiencias para la comunicación y la expresión*, *Experiencias para el desarrollo corporal*).
- También a partir de los **18 meses**, muestra interés, de manera progresiva, con los juegos de encastre (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*, *Experiencias para el desarrollo del juego*).
- Usa una cuchara o tenedor para alimentarse. A partir de los **18 meses** (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).

EDC

EDJ

ECE

EDC

EDJ

DPS

Hitos del desarrollo

Sala de 1 año

Desarrollo del lenguaje y la comunicación

A nivel del desarrollo del lenguaje, entre el primer y el segundo año de vida se da una transición crucial que permite que los niños avancen en el uso del lenguaje como herramienta de pensamiento y comunicación. En este sentido, los niños...

- Muestran cada vez mayor interés en comunicarse utilizando el lenguaje: aparecen algunas palabras que suelen estar acompañadas de gestos (vinculado con *Experiencias para la comunicación y la expresión*).
- Pueden responder a consignas o pedidos de los adultos en las situaciones de interacción, por ejemplo "Dame la pelota", "Traé el autito rojo" (vinculado con *Experiencias para la comunicación y la expresión*).
- Pueden comprender mucho más de lo que pueden expresar.
- Comienzan a combinar palabras (dos palabras) para formar frases simples. Por ejemplo "más leche" (vinculado con *Experiencias para la comunicación y la expresión*).
- Pueden reproducir palabras o frases que escuchan ligadas a guiones o eventos cotidianos (vinculado con *Experiencias para la comunicación y la expresión*).
- Incrementan su vocabulario a partir de las experiencias con otras personas: pueden nombrar objetos de su entorno y comenzar a vincularlos por categorías (por ejemplo, "juguetes", "alimentos", entre otros).
- Usan las palabras para expresar distintas intenciones comunicativas como pedir, señalar o nombrar el mundo que los rodea.
- Producen oraciones interrogativas y responden a preguntas en los diálogos de la sala o en situaciones de juego simbólico en las que aparece. Por ejemplo, la conversación telefónica.
- Pueden utilizar la negación y algunos pronombres como "yo", "mío".
- Comienzan a sostener la atención en las imágenes de los libros y traen objetos para iniciar la interacción con un adulto.

ECE

ECE

ECE

ECE

Hitos del desarrollo

Sala de 2 años

Desarrollo socioemocional

- Los niños comienzan a afirmar su identidad y su independencia. Utiliza con frecuencia la palabra "no" y muestra un fuerte deseo de hacer las cosas por sí mismo, lo que puede llevar a momentos de frustración (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).
- Pasa del juego paralelo al juego asociativo, donde juega junto a otros, compartiendo materiales e interactuando de manera breve y espontánea. Empieza a mostrar empatía hacia sus pares (vinculado con *Experiencias para el desarrollo del juego* y con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).
- Expresa un rango más amplio de emociones (alegría, tristeza, enojo, miedo) y comienza a desarrollar habilidades básicas para manejar sus sentimientos con el apoyo de los docentes (vinculado con *Experiencias para el desarrollo personal y social*).
- Realizan consignas y pedidos más elaborados, como llevar un objeto de un lugar a otro, lavar sus manos, entre otras.
- Juego simbólico: el juego simbólico se vuelve más complejo y sostenido. Utiliza objetos para representar a personas o situaciones. Por ejemplo, un muñeco que es su "bebé", al que alimenta. Puede participar en juegos de fantasía con otros (vinculado con *Experiencias para el desarrollo del juego*).
- Imita acciones y rutinas que ve en su entorno, de manera más elaborada (vinculado con *Experiencias para el desarrollo del juego*, *Experiencias para el desarrollo personal y social*).

DPS

EDJ

DPS

DPS

EDJ

EDJ

DPS

Hitos del desarrollo

Sala de 2 años

Desarrollo motor

Durante este periodo, el niño transforma su marcha estable en una herramienta dinámica para la exploración y el juego, adquiriendo mayor control sobre su cuerpo en el espacio. En esta sala, se observa entonces que el niño...

Motricidad gruesa

- Corre con más fluidez y sin caerse tan a menudo (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*). **EDC**
- Salta con los dos pies juntos y puede bajar escaleras solo, alternando los pies (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*). **EDC**
- Lanza una pelota por encima del hombro y pateo con más fuerza, sin perder el equilibrio (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*, *Experiencias para el desarrollo del juego*). **EDJ**
- Trepar: gana progresivamente confianza en su capacidad para trepar. Usa sus manos y pies de forma coordinada para ascender y descender (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*). **EDJ**

Motricidad fina

- Dibuja trazos verticales y circulares explorando diversas posturas corporales, como estar sentados, acostados o parados (vinculado con *Experiencias para la comunicación y la expresión*, *Experiencias para el desarrollo corporal*). **ECE**
- Usa sus manos y pies de forma coordinada para ascender y descender (vinculado con *Experiencias para el desarrollo corporal*). **EDC**
- Construcciones verticales. Disfruta viendo cómo su creación crece (vinculado con *Experiencias para el desarrollo del juego*). **EDJ**

Desarrollo del lenguaje y la comunicación

A partir de los **2 años**, se incrementa el vocabulario y los niños progresivamente avanzan en las habilidades lingüísticas, aunque todavía pueden mezclar el uso de balbuceos, jerga y palabras con forma convencional. A lo largo de la sala, entonces, será posible observar que los niños...

2 AÑOS

- Nombran objetos cotidianos de uso frecuente. **ECE**
- Combinan las palabras en frases de tres o más palabras y comienzan a organizar la estructura sintáctica (vinculado con *Experiencias para la comunicación y la expresión*). **ECE**
- Formulan preguntas, como "¿Qué es eso?" o "¿Dónde está?", en el marco de juegos o guiones de la sala (vinculado con *Experiencias para la comunicación y la expresión*). **ECE**
- Empiezan a usar pronombres, como "yo", "mí", "mío" (vinculado con *Experiencias para la comunicación y la expresión*). **ECE**
- Comienzan a incorporar artículos, preposiciones y pronombres en sus frases, aunque no siempre las usen de manera correcta.
- Comunican deseos, emociones e intereses, y utilizan sus habilidades lingüísticas para atraer la atención de los demás mientras exploran el entorno.
- Avanzan en la narración de eventos sencillos en presente.
- Sostienen la atención en canciones, rimas y cuentos.
- Avanzan en el conocimiento de los marcadores morfosintácticos: número, tiempo, género gramatical.

Experiencias
para el

*desarrollo
personal
y social*

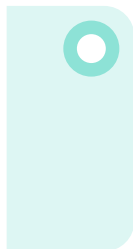


Experiencias para el desarrollo personal y social

Durante los primeros años de vida, los niños comienzan a transitar un camino fundamental en el desarrollo de la identidad, que implica aspectos emocionales, sociales, cognitivos y culturales y éticos. Los espacios entre los 45 días y los 2 años se presentan como un tiempo privilegiado para acompañar este proceso, ofreciendo un entorno cuidado, contenedor y enriquecido, donde la propuesta pedagógica y el acto educativo cotidiano se convierte en una oportunidad de aprendizaje, con docentes que modelizan y se encuentran disponibles de modo tal que le brinden seguridad y confianza al niño.

La familia —como primera educadora— y el jardín constituyen en este sentido dos instancias de socialización que inciden en las bases de la organización del desarrollo infantil, en tanto conocimiento de sí mismo y de los demás, ya que se construyen formas de vinculación con los demás, el inicio del desarrollo de la identidad, la valoración de sí mismos, las primeras nociones sobre las diferencias, la incorporación de las primeras pautas y valores. Los cuidados, la protección y el afecto que reciba le permitirán ir sintiéndose valioso e implementar en el futuro vínculos y conductas de cuidado hacia sí mismo y los demás.

A lo largo del desarrollo infantil, se va interiorizando de forma gradual el acompañamiento brindado por su familia, mientras se produce un progresivo distanciamiento de ellas. Esta separación permite ir ampliando la posibilidad de establecer nuevos vínculos de confianza. En este sentido, el docente colabora y actúa de manera corresponsable con la familia compartiendo sus observaciones y sugerencias respecto del niño, acompañando de manera sostenida su desarrollo dentro del ámbito escolar.



Los aprendizajes se definen en función de los procesos del desarrollo esperables para cada etapa, entendiendo que esos procesos son susceptibles de una acción intencional por parte del docente, como mediador de la cultura que será referente y modelo para potenciar el desarrollo del niño mediante propuestas que faciliten los aprendizajes esperados.

A través de propuestas pedagógicas, lúdicas, interacciones significativas y actividades de cuidado cotidiano, los niños se iniciarán en la identificación y expresión de emociones, utilizando tanto el lenguaje corporal como el verbal. Asimismo, se promueve la expresión de necesidades, ideas y conocimientos, fortaleciendo el vínculo con los docentes como sostén y guía en este proceso.

Desde los primeros meses de vida, la comunicación con otros se establecerá a través del contacto y la conexión: llanto, miradas, gestos, vocalizaciones, movimientos y distancias. Estas vivencias generan señales de bienestar o malestar que se expresan en reacciones tónico-emocionales. Cuando estas expresiones son recibidas y comprendidas por un entorno atento y disponible, se transforman en formas primarias de comunicación afectiva.

La intervención docente durante la jornada favorece procesos de corregulación¹ que permiten a los niños comenzar el aprendizaje de límites y pautas que promueven el autocuidado y el cuidado de los demás. Al mismo tiempo, se fomenta el reconocimiento del otro a través de vivencias

¹ El niño aprende modos de autorregulación a través del rol de los adultos, al acompañar 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, necesitar ayuda (corregulación).

compartidas, fortaleciendo los vínculos entre pares y construyendo una relación afectiva y un sentido de pertenencia grupal.

Si bien los contenidos del presente eje son transversales, es decir, atraviesan y se enlazan con los contenidos de los diferentes ejes de experiencias, abordan saberes específicos fundamentales en esta etapa. A través del cuidado brindado por el adulto, se sientan las bases para que el niño aprenda a conocerse, valorarse y cuidarse a sí mismo y a cuidar de los otros.

A través de las prácticas cotidianas como la higiene, el control de esfínteres, el sueño y la alimentación, se establecen vínculos de cuidado con docentes. Estas rutinas constituyen una oportunidad propicia para la creación de un vínculo afectivo, imprescindible para brindar seguridad, favorecer la confianza y ayudarlos a identificar y diferenciar sensaciones de bienestar y malestar.

Asimismo, desde un abordaje integral, se promueve la expresión de emociones, sensaciones y sentimientos, partiendo del reconocimiento de estados de incomodidad, hacia la paulatina identificación de algunas emociones básicas. Desde el nacimiento, el niño es acompañado por los adultos para gestionar lo que siente, piensa y hace. En el jardín, el docente acompaña al bebé y al niño desde una relación asimétrica, corregulando algunas emociones que aún no pueden gestionar por sí mismos. Esto implica sostener la ansiedad por separación durante la adaptación o frente a situaciones de cambio, acompañar la gestión del enojo frente a los primeros registros del “no”, o contener el asco vinculado a texturas, sabores, olores, etc. La disponibilidad del adulto resulta fundamental, ya que el niño necesita de esa intervención para desarrollar gradualmente sus propios recursos de autorregulación.



Las diversas elecciones que realiza el bebé o el niño en la sala y las diferentes propuestas que se generan son aquellas a las que los docentes dan sentido. A través de esta mirada, se comienza a identificar lo similar y lo diferente, sentando las bases para el autoconocimiento, la autoaceptación, la valoración y el respeto por los otros.

El eje promueve el desarrollo de las siguientes capacidades, vinculadas al desarrollo personal y social y al desarrollo emocional. En el jardín maternal, estas capacidades se constituyen en los cimientos y funcionan como precursores de aprendizajes y experiencias que se irán desarrollando y ampliando a lo largo de la trayectoria escolar y de la vida.

Acompaña la *autonomía para aprender* que se vincula con la iniciativa de los bebés y los niños, valorando cada gesto, intento o decisión como la manifestación temprana de su capacidad para confiar en sus propias habilidades para explorar y actuar en el mundo. Se habilita la elección de objetos diversos, la exploración espacial, la participación activa en rutinas cotidianas (momentos destinados a la higiene, la alimentación, el manejo de sus pertenencias y el orden en el uso compartido de materiales) y la libre expresión de intereses (emociones, selección de juegos, a qué y cómo jugar, entre otros) respetando los ritmos individuales. Se promueve el contacto, la exploración y la experimentación con otros adultos, con pares, con los objetos y los diferentes espacios de la sala, para que progresivamente enriquezcan su proceso de aprendizaje. Se favorece la *comunicación* de emociones, ideas y sensaciones, a través de gestos, posturas, movimientos y del lenguaje verbal, que aún se encuentra en desarrollo.

Los vínculos tempranos, caracterizados por la disponibilidad corporal, permiten que el docente capte y comprenda lo que el niño desea, dando sentido a posturas, gestos y movimientos, que expresan malestar o bienestar, así como también disposición o negación a las demandas del contexto. Paulatinamente, el niño incorpora gestos y sonidos; posteriormente, palabras para

comunicar aquello que necesita o desea, contribuyendo, a partir de las interacciones compartidas, al sentido de grupalidad. Fomenta la *resolución de problemas* mediante propuestas pedagógicas que favorecen la exploración y el descubrimiento. A partir de situaciones cotidianas que despiertan curiosidad —cómo alcanzar un juguete, encastrar una pieza, desplazarse hacia algo que interesa—, bebés y niños pequeños comienzan a probar estrategias acordes a su desarrollo y vinculan sus acciones con los resultados obtenidos. Dicha capacidad también se pone en juego al comenzar las primeras disputas por un mismo juguete u objeto de la sala, que serán resueltas siempre con el acompañamiento del docente. Estimula el inicio en el desarrollo de un *pensamiento reflexivo y crítico* al proponer experiencias cotidianas, de exploración y lúdicas que permiten al niño elegir entre distintas alternativas ofrecidas por el docente; por ejemplo, al elegir juguetes, espacios o materiales y reflexionar, según sus posibilidades, a partir de lo que percibe y expresa con su cuerpo. Así también, el niño comienza en la sala de bebés a identificar climas emocionales de bienestar y malestar, para posteriormente comenzar a identificar situaciones que le generan incomodidad y ensayar acciones para poner límites. Estos son los cimientos del autocuidado.

Finalmente, se promueve el compromiso y la colaboración al significar y traducir sus primeras expresiones: gestos, sonidos, nombrar o señalar las emociones propias y de sus pares, para que puedan colaborar con otros desde el incipiente reconocimiento emocional. Paulatinamente, se alienta la participación activa de los niños en las dinámicas de la sala; en un primer momento, fomentando la colaboración en tareas de higiene, sueño y alimentación, y posteriormente promoviendo una progresiva autonomía en el manejo de sus pertenencias y en el uso compartido de materiales, actuando como precursores de la capacidad de *compromiso y colaboración*.





● Sala de bebés

Propósitos

- Asegurar momentos de contacto directo e individual con cada bebé, para observar e interpretar sus sensaciones, emociones y necesidades, y actuar en consecuencia.
- Facilitar la interacción con los otros bebés del grupo a través de la guía del docente.
- Brindar un vínculo seguro y afectivo que favorezca la confianza con los docentes referentes para el desarrollo progresivo de la autonomía.
- Alentar la participación activa en las actividades pedagógicas planificadas.
- Propiciar el desarrollo de la identidad a partir del reconocimiento de su nombre.
- Favorecer una participación activa y continua de las familias en las tareas que se desarrollan en el jardín, y acompañarlas en el proceso educativo.



Objetivos de aprendizaje

- Mostrar iniciativa para conocer el entorno cercano a partir de sus acciones.
- Manifestar incipientes preferencias referidas a los momentos del sueño (posición para dormir, objeto transicional), la alimentación (aceptar o rechazar alimentos) y la higiene (participar del cambiado de pañal).
- Mostrar preferencias personales respecto de situaciones, objetos, posiciones corporales, alimentos, etc.
- Repetir acciones que le fueron útiles para la adquisición de aprendizajes (Por ejemplo: los movimientos para cambiar de postura o para desplazarse, la manera de tomar el chupete para colocárselo en la boca, etc.).
- Ensayar alternativas de acción frente a las situaciones cotidianas como desplazarse, modos de explorar los objetos, comunicarse, entre otras acciones.
- Iniciarse en la identificación y expresión de las situaciones que le generan bienestar o malestar.
- Mostrar curiosidad o interés, a partir de la dirección de la mirada y/o de sus movimientos.
- Expresar necesidades y sensaciones a través de reacciones tónico-emocionales y del lenguaje gestual y corporal.
- Atender e iniciarse en el reconocimiento de las señales del lenguaje verbal y no verbal del docente referente.
- Reconocer la presencia de otros niños en la sala a partir de la mirada y la imitación de algunas conductas o acciones (llorar, aplaudir, sonreír).
- Participar activamente colaborando en las propuestas pedagógicas y sus cuidados cotidianos a través de sus movimientos y gestos.
- Iniciarse, con la mediación del docente, en situaciones cotidianas que favorecen el cuidado de sí mismo.
- Reconocimiento de ciertas rutinas del entorno que dan seguridad (rutinas, docente/s de la sala).

Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Desarrollo de vínculos afectivos de confianza con los docentes y las familias.*

El vínculo afectivo es una necesidad del bebé de buscar cercanía, protección, confort y seguridad en momentos de peligro, amenaza y estrés. La respuesta del docente va a determinar el nivel de seguridad que va a sentir el niño, primero con su familia, pero después con el resto de las personas.

Es fundamental que los docentes estén atentos y disponibles para reconocer y responder adecuadamente a las necesidades del bebé. Es a partir de esta atención sensible y oportuna que, luego de la satisfacción de sus necesidades corporales y afectivas —y según cómo son atendidas por el docente—, el niño comienza a desarrollar la capacidad de señalar, luego de reconocer, y finalmente de expresar con mayor complejidad esas necesidades y las condiciones necesarias para su satisfacción. Más adelante, también aprende a manifestar su satisfacción y bienestar, una experiencia que constituye a su vez una base fundamental para que el bebé pueda empezar a orientarse hacia el mundo material y objetivo.

Cuando cuidamos a un bebé, no basta con realizar acciones correctas desde el punto de vista funcional, es decir, cumplir con la necesidad básica, sino que es necesario considerar la dimensión afectiva y vincular. Por ejemplo, dos personas pueden cantar exactamente la misma canción, pero lo que marca la diferencia para el bebé es la forma en que esa acción se transmite: el tono de voz cálido, la mirada afectuosa y el contacto físico sensible. Estos elementos no verbales son los que verdaderamente impactan emocionalmente en el niño y favorecen su desarrollo afectivo. Es decir, aunque la acción sea la misma, el impacto emocional será completamente distinto según cómo se exprese. Para los bebés, el lenguaje no verbal —las emociones, los gestos, la voz y el contacto— constituye una vía fundamental a través de la cual perciben el cuidado y el afecto. Esta vía es fundamental, ya que guía sus respuestas, su bienestar psicológico, afectivo y emocional y su sentido de seguridad.

Por ejemplo, cuando se busca calmar a un bebé, es útil mirarlo con una expresión tranquila, estable, sin exageraciones. Una mirada serena y constante puede ayudar a que el bebé se relaje o incluso se duerma. En cambio, si se quiere estimular, se pueden usar miradas más expresivas, jugar con los gestos, abrir y cerrar los ojos suavemente o acompañar con sonrisas amplias. También es valioso acompañar con la voz: para calmar se sugiere emplear un tono bajo, suave y monótono, mientras que para estimular se puede subir el tono, variar el ritmo, cantar o usar frases cortas y alegres.

Un punto fundamental es hablarle al bebé, una acción que sienta las bases del desarrollo de un lenguaje emocional y comunicativo que será clave en su capacidad futura de poder expresarse.

El uso del lenguaje tiene, desde antes del nacimiento, un impacto directo en su desarrollo cognitivo, emocional, social y comunicativo. Por eso es recomendable que el docente verbalice con el tono adecuado los estados del bebé, poniéndole palabras a lo que siente o necesita. Por ejemplo: “¿Estás cansado? Ya vamos a dormir un ratito”, o “¿Te asustaste? Estoy acá con vos”. Esto no solo lo calma, sino que le permite empezar a construir un lenguaje emocional. Es importante también prestar atención al modo en que nos acercamos al bebé. Es importante sostener una presencia cercana, atenta y sensible, acompañando las expresiones del bebé sin invadir su espacio ni sobrecargarlo emocionalmente. Se sugiere responder a sus gestos y emociones con calidez y contención, evitando sobreactuar o imitar de forma exacta sus manifestaciones. El docente

acompaña con una actitud serena y empática, brindando seguridad, evitando interferir en su exploración, salvo que resulte necesario.

El **tacto afectivo** es otra herramienta central. A través del contacto físico amoroso, el bebé se siente seguro y contenido, brindando un modelo de la manera en que el niño entiende el cuidado, respeto corporal y construcción de empatía. Cada momento cotidiano, como el cambio de pañal, puede convertirse en una oportunidad de conexión emocional si se acompaña con una mirada atenta, palabras suaves y gestos delicados. Al hablarle, mirarlo y acariciarlo con ternura, se transforma ese instante en una experiencia de encuentro significativo que fortalece el lazo entre el docente y el bebé.

Otro aspecto que el docente debe considerar es la **regulación del llanto**. El llanto es una forma primaria de comunicación del bebé. A través de él expresa hambre, sueño, incomodidad, miedo o necesidad de contacto. Es fundamental no interpretarlo como manipulación, capricho o “maña”. La principal recomendación es responder con prontitud y sensibilidad a su llanto; atender lo más rápido posible construye la base de una relación de confianza y seguridad que lo acompañará toda la vida.

El bebé es muy sensible al estado emocional de quien lo cuida. Cómo se lo alimenta, cómo se lo alza y sostiene, el tipo de contacto (visual, verbal, caricias) que se establece con él son algunos buenos ejemplos de interacciones que modelan al niño. Sintonizar con el bebé supone haber aprendido a traducir correctamente sus expresiones vocales y gestuales contando con la disponibilidad corporal del docente.

■ *Reconocimiento de su nombre.*

El nombre de cada niño o niña expresa la identidad que se va desarrollando a partir del nacimiento y de la acción de los familiares, cuidadores y docentes que lo introducen en la cultura de su comunidad. El niño lentamente comenzará a diferenciarse de los otros: tiene un nombre al que aprenderá a responder, e irá reconociendo su imagen en el espejo a partir de diferenciarla de aquella otra que observa a su lado, del rostro conocido de su docente o de su compañero. Será importante conocer cómo se nombra al niño en su entorno familiar, si tiene algún sobrenombre o un diminutivo, para no generar confusión o desconcierto al llamarlo. Cada uno de estos avances se hace posible gracias a la intencionalidad pedagógica del docente y del intercambio corporal y verbal con docentes y pares, por ejemplo, al nombrarlos cuando se celebra un logro, en el desarrollo de un juego compartido o en los momentos cotidianos de alimentación e higiene.

■ *Interacción con otros bebés del grupo a través de la mediación del docente.*

Paulatinamente irán apareciendo más voces, las de los otros niños: voces que no le fueron indiferentes desde un comienzo, pero que irá conociendo lentamente, tan lentamente como fue conociendo su propia voz. El vínculo con el docente permitirá que el niño lo reconozca y que contribuya a relacionarse con los otros niños y adultos (a partir de los siete meses aproximadamente), desarrollando su diferenciación entre él y los otros. Compartir espacios de juegos con los otros niños le posibilitará comenzar a establecer vínculos y relaciones afectivas.

Es esperable en esta etapa que se genere un contagio emocional con sus pares y la imitación de algunas conductas que realiza el adulto frente a la expresión de algunas emociones. Por ejemplo, cuando un bebé llora y se acerca otro a ofrecerle su chupete o a acariciarlo. También puede suceder que frente al llanto de un niño, otros comiencen a llorar. Es importante en estas situaciones

explicar, con el lenguaje y los gestos, lo que está sucediendo. Por ejemplo: “Está llorando porque quiere el chupete, ¿vos también querés el chupete?”.

Estas acciones del docente continúan promoviendo la comprensión del mundo emocional del otro y del propio, y modelan modos de regulación emocional.

Con los bebés más grandes será posible organizar o propiciar actividades entre dos o tres niños, como la exploración conjunta de objetos sensoriales, canciones con movimientos, mirarse al espejo de manera conjunta.

■ *Incorporación progresiva al ritmo cotidiano del jardín.*

El bebé requiere de un cuidado paciente en la adaptación al ritmo del jardín, que se presenta desafiante, no solo porque es otro espacio y otros referentes, sino porque presenta un ritmo distinto y una atención compartida por parte de los adultos. En relación con estos ritmos, es importante que el docente pueda darse cuenta de cómo se siente el niño en los diferentes momentos de la jornada en el jardín maternal. Este darse cuenta implica ver las experiencias desde las necesidades del niño y no desde las expectativas del adulto. Por ejemplo, podemos darnos cuenta que el niño necesita más tiempo con su mamá en la sala para sentirse seguro, y quizás la expectativa del docente o de la familia sea que ya permanezca solo.

Para acompañar al bebé durante el momento de descanso, el docente debe ser consciente de las implicancias de la experiencia de dormir en el desarrollo del bebé. Dormir lo puede hacer sentir solo, con miedo e incertidumbre sobre la disponibilidad del docente referente. Cuando el niño internaliza la presencia del adulto disponible y conectado, esto le genera seguridad, tranquilidad, disponibilidad y protección. Si el niño no logra dormir tranquilo (sea por pesadillas, malestar físico o emocional), puede estresarse, y solo la contención y protección pueden calmarlo. Es relevante conocer cómo duermen en el hogar, si utilizan objetos que los ayudan a conciliar el sueño y les brindan seguridad (como muñecos de peluche, mantas o almohaditas). Del mismo modo, los cambios en la rutina del sueño y el modo en que las familias acompañan esos momentos inciden en el estado emocional del niño durante su jornada en el jardín.

Se sugiere respetar el ritmo de sueño de cada uno de los niños, dejándolo dormir tantas veces al día como sea necesario y permitiendo que despierte espontáneamente, teniendo en cuenta que el horario de la siesta no debe ser rígido e igual para todos observando que no impida su adecuada alimentación.

Otro momento significativo en la vida del jardín es la alimentación; más que una tarea por cumplir, se trata de una instancia relacional, cargada de afecto y de sentido. Para el niño, es una oportunidad de estar cerca de sus docentes, de compartir con ellos, de verlos, de mirarlos y, por sobre todo, de tenerlos cerca durante un tiempo. Es posible que algunos olores, texturas y sabores no les gusten. Es importante validar estas sensaciones y evitar acompañar estos momentos con exigencias, retos y expectativas en relación con el tiempo y la cantidad de alimento.

Dormir y comer le van permitiendo al niño desarrollarse a través de la conexión con los adultos, fomentando que se vinculen saludablemente con estas instancias vitales. El sueño no es solo sueño, la alimentación no es solo alimentación; ambos procesos se dan en un contexto emocional de apego mucho más amplio, más importante para el niño, más formador de su desarrollo y de su bienestar. En este sentido, constituyen también un nutriente afectivo y cognitivo, ya que favorecen la construcción de vínculos seguros, el reconocimiento de rutinas, la regulación emocional y la disposición para nuevos aprendizajes.

- *Paulatina adquisición de la autonomía en las diferentes propuestas: de cuidado cotidiano, de exploración y lúdicas.*

Explorar con los ojos, con las manos, con la boca, con los pies, explorarse a sí mismo, a los otros, los objetos, los diversos materiales y también el espacio. La exploración visual se potencia cuando el docente crea las condiciones adecuadas, acercando o alejando aquello que es posible de observar y explorar con la vista, estimulando con la mirada y la voz a que el niño “se anime a...”. Esta progresiva autonomía es clave para el desarrollo de la percepción del propio cuerpo, la expresión de emociones y la capacidad de tomar decisiones futuras.

La relación afectiva es condición necesaria, pero no suficiente, para que el niño afronte el desafío. Hay que planificar la propuesta pedagógica de exploración adecuada para cada grupo y para cada niño. No solo en el juego, sino también en las propuestas de cuidado cotidiano: en la higiene (en la medida en que el niño participa activamente del cambio de pañales), en la alimentación y en el sueño. Alrededor de los siete meses de edad, el niño puede empezar a comer solo, primero con sus manos (pedacitos de pan o de carne), y luego iniciarse en el uso de la cuchara, aunque esta no reemplaza aún la utilización de la mano y requiera del adulto para alimentarse. El aprendizaje del uso del vaso para tomar agua se iniciará con posterioridad, aunque en esta etapa los vasos cerrados con sorbete o antivuelco son útiles para que el niño tome el agua o el jugo solo, así como también el uso de la mamadera. Se podrá estimular la colaboración del bebé a partir de la entrega del chupete o algún otro objeto que esté usando, de las medias mientras se le coloca el pantalón, de la solicitud de elevar las piernas para cambiar los pañales, etcétera. Cada uno de estos pedidos busca darle protagonismo al bebé. Del mismo modo que ejercerá su autonomía en las actividades de exploración de los materiales, también se solicitará su “ayuda” para guardar los elementos, aun cuando vuelva a sacar lo ya ordenado, como parte del juego de meter y sacar objetos. Así también, durante las propuestas de juego en el suelo se lo invita a desplazarse, girar, rodar, alcanzar objetos, interactuar con otros bebés, favoreciendo el inicio de la movilidad autónoma.

Como parte del seguimiento y la evaluación, se plantean las siguientes preguntas orientadoras, cuyo propósito es facilitar la observación y el registro de los avances de cada bebé en relación con el eje de experiencias para el desarrollo personal y social. Se proponen como un marco de referencia para reconocer procesos, actitudes y manifestaciones que se construyen en la vida cotidiana del jardín, en interacción con el adulto, con sus pares y con el entorno, y que guardan relación con los objetivos planteados. Estas preguntas también permiten detectar posibles dificultades y contribuyen a planificar apoyos y estrategias oportunas. Algunas preguntas que pueden orientar la mirada son:

- ¿De qué manera expresa preferencias o necesidades en relación con el sueño, la alimentación, la higiene, el juego? ¿A través de gestos, movimientos, miradas, vocalizaciones?
- ¿Muestra atención y reconoce las señales verbales y no verbales del docente y de pares en la sala? ¿Cómo lo manifiesta?
- ¿Manifiesta curiosidad por su entorno y toma iniciativas para explorarlo, según sus posibilidades motrices y sensoriales? ¿Cómo lo hace?
- ¿Qué gestos o conductas de otros niños tiende a imitar?
- ¿Qué rutinas o señales del entorno reconoce que el niño ya identifica (canción antes de comer, gesto para salir al patio)? ¿Busca la cercanía del docente o manifiesta señales de angustia cuando este se aleja? ¿Cómo logra calmarse con su regreso o con el acompañamiento de otro adulto referente?
- ¿Muestra alguna reacción (mirada, gesto, movimiento) cuando el docente pronuncia su nombre?



● Sala de 1 año

Propósitos

- Asegurar momentos de atención individual con cada niño para afianzar el vínculo de confianza con el docente y fortalecer su conocimiento y autoestima.
- Promover la interacción y el afianzamiento de vínculos afectivos con el docente.
- Propiciar el reconocimiento de sus compañeros para lograr compartir situaciones de juego y propuestas grupales con intencionalidad pedagógica.
- Contribuir a la búsqueda creciente de autonomía en el reconocimiento de sus pertenencias, el lavado de manos, la alimentación y los desplazamientos.
- Favorecer la progresiva adquisición de algunas pautas y límites que posibiliten el autocuidado, a través de la cotidianeidad y el modelado, no solo en momentos formales.
- Propiciar el reconocimiento de sí mismo y de otros, en situaciones cotidianas.



Objetivos de aprendizaje

- Mostrar iniciativa para la exploración, desde la acción corporal, en desplazamientos en el espacio cercano.
- Iniciarse en la toma de pequeñas decisiones ligadas a sus intereses, en función de la propuesta docente.
- Comenzar a mantener la atención por breves momentos durante su juego, sostenido por el docente a través del contacto visual, gestual y verbal.
- Incorporar gestos, sonidos y acciones, para expresar incomodidad cuando algo no le gusta.
- Expresar con gestos, sonidos, palabras y acciones cuando necesita ayuda frente a situaciones que no puede resolver de manera autónoma.
- Ensayar modos de acción propios en las propuestas pedagógicas de exploración.
- Expresar necesidades, emociones y sensaciones a través de gestos, movimientos y palabras en relación con otros adultos.
- Vincularse con pares, en situaciones de juego y actividades de cuidado cotidiano, mediante el intercambio de miradas, gestos, juegos, sonidos y palabras.
- Desarrollar rutinas y hábitos, iniciándose en la participación en la vida cotidiana de la sala.
- Avanzar en aumentar sus tiempos de espera y la progresiva adquisición de algunas pautas y límites que favorezcan su desarrollo.
- Iniciarse en el reconocimiento de sus pares en situaciones de juego e intercambio cotidiano, reconociéndolos a través de su nombre o imagen.

Contenidos y orientaciones para la enseñanza

- *Gradual reconocimiento y validación de sus emociones: límites y pautas que permiten pasar de la reacción al comienzo de la autorregulación.*

En esta etapa, el niño comienza a identificar algunas emociones básicas por sus expresiones faciales: miedo, tristeza, alegría y enojo. Puede reconocerlas en sus pares, en cuentos, en imágenes, aunque aún es el docente quien las nombra. El docente pondrá en palabras las emociones y realizará la expresión emocional correspondiente, favoreciendo juegos de imitación y copia, que permite ir ensayando esta capacidad emocional. La conciencia emocional es la base de todas las habilidades socioemocionales. Se sugiere no utilizar solamente literatura específica emocional en las propuestas pedagógicas, sino diversificar las fuentes literarias para fomentar esta primera identificación que realizan los niños de sus emociones. En el trabajo con la familia, se promueven experiencias compartidas que posibiliten expresar ideas y criterios en común sobre el acompañamiento en el desarrollo emocional de los niños. Se recomienda, cuando surge espontáneamente alguna emoción, validarla desde el lenguaje, independientemente de su valencia positiva o negativa. Sin embargo, no se validan las reacciones que estas emociones generan. Esto permite al niño aprender límites que promueven el autocuidado y va construyendo las bases de su autorregulación.

El aprendizaje de límites y pautas dentro del jardín, de manera sostenida y sistemática, permite que el niño comience a identificar acciones que promueven bienestar y malestar, para paulatinamente ir incorporando sonidos y gestos que modelan sus docentes para poner límites o pedir ayuda en caso de necesitarlo.

- *Afianzamiento de la relación afectiva con los pares y con los docentes.*

El niño, en el proceso educativo del jardín maternal, siente hambre, frío, dolor, soledad, angustia, rabia, frustración, incomodidad, etcétera. Y es en esos momentos que necesita corregulación por parte de los docentes. La corregulación también implica el acompañamiento del docente para iniciar y mantener emociones que le generen bienestar: alegría, gratitud, amor, curiosidad, etcétera.

La corregulación² entre docentes y niños es fundamental, ya que representa, desde la vivencia del niño, el momento en que percibe genuinamente la disponibilidad emocional y la capacidad del docente para ofrecer cuidado. A través de este acompañamiento sensible, la intensidad de la emoción disminuye o se transforma, permitiéndole al niño comenzar a desarrollar estrategias para afrontar futuras situaciones. Esta experiencia repetida de contención emocional, por un docente sensible y presente, no solo le brinda alivio en el momento, sino que también le brinda seguridad interna, ayudándolo a confiar en que los adultos pueden sostenerlo y apoyarlo en contextos estresantes.

Los niños pequeños necesitan sentir que su entorno es, en cierta medida, predecible. Esta sensación de anticipación les da seguridad y es especialmente importante cuando hablamos del

² El niño aprende modos de autorregulación a través del rol de los adultos, que acompañan con el diálogo y el modelado en aquellas situaciones en las que el niño aún no puede hacerlo. Desde pequeños aprenden que a veces podrán regular sus emociones solos (autorregulación) y en otros momentos, necesitarán ayuda (corregulación). La corregulación está compuesta por acciones, palabras, gestos, movimientos que realizan los docentes para acompañar a los niños a que disminuyan la intensidad o transformen una emoción displacentera, o para iniciar y mantener una emoción placentera.

cuidado. Para un niño, poder prever cómo se comportan las personas a su alrededor y cómo será el ambiente que lo rodea le permite sentirse más tranquilo y protegido. Además de la *predictibilidad ambiental*, que se relaciona con los hábitos y rutinas, cuando los espacios están organizados y los momentos del día siguen una estructura clara —sin ser rígida—, los niños tienden a sentirse más seguros y experimentan menos estrés. Es importante considerar la *predictibilidad vincular*. Esto se refiere a la capacidad del niño de anticipar cómo van a responder los adultos a sus emociones y necesidades. Si un docente responde de manera sensible y coherente, el niño empieza a tener confianza en ese vínculo, sabiendo qué esperar de esa relación. Esta confianza es la base para que pueda explorar, aprender, regularse emocionalmente y vincularse con los pares de manera saludable.

A medida que crece, sus necesidades emocionales y de atención van cambiando. Si recibe el acompañamiento afectivo necesario, podrá comenzar a distanciarse por momentos de sus adultos de referencia, desarrollando una autonomía acorde a su etapa de desarrollo.

En el ámbito familiar, muchas veces son el centro de atención, interactuando principalmente con los adultos que responden a sus necesidades. Sin embargo, en el jardín comienzan a transitar experiencias de convivencia con otros niños, con quienes deben compartir espacios, objetos, propuestas y afectos.

Esto implica aprender a esperar, a acordar, a ceder y a construir vínculos más allá del deseo inmediato.

■ Desde el reconocimiento de algunos compañeros al juego compartido.

El docente propone experiencias y plantea propuestas pedagógicas que permiten que el niño comience paulatinamente a reconocer al otro. Si bien aún no va a llamar a sus pares por su nombre, ante la observación de una foto o el nombre del niño mencionado por la docente puede identificarlo, señalarlo o acercarle algún objeto. Este primer reconocimiento sienta las bases del sentido de pertenencia al grupo y del reconocimiento de la heterogeneidad.

Se promueven experiencias lúdicas que permiten a los niños comenzar a compartir ciertos momentos de juego, permitiéndoles ensayar pequeñas tomas de decisión con relación al interés por algunos juguetes o juegos. Si bien el juego aún es paralelo, estas experiencias facilitan el compartir con otros, imitar algunas acciones y fomentar el cuidado del otro y el propio; por ejemplo, cuando dos niños quieren los mismos juguetes o desarrollan acciones diferentes con el mismo juego.

La exploración del ambiente, característica de esta edad, se convierte paulatinamente en una exploración compartida, siempre con la mediación del docente.

■ Cooperación en la realización de algunas actividades cotidianas simples e iniciación en las prácticas higiénicas.

Durante el primer año de vida, el niño comienza paulatinamente a asumir un rol más activo en las actividades cotidianas; estas acciones no son completamente independientes, pero sí muestran un avance en su capacidad de participar activamente en su entorno.

La posibilidad de sostener pequeños momentos de atención, moverse con mayor autonomía y explorar el entorno que lo rodea permite al docente generar experiencias significativas que sientan las bases para el desarrollo de la autonomía personal.

En relación con las prácticas de higiene, los niños pueden comenzar a participar: lavarse las manos con ayuda, alcanzar toallitas para el cambiado, traer el chupete o colaborar levantando los brazos para sacarse la ropa, entre otras acciones. Estas acciones representativas, cuando son promovidas con constancia y respeto, fortalecen el sentido de rutina y anticipación. También es importante que puedan identificar los momentos del día (como el sueño, el alimento o el juego) y comiencen a asociarlos con señales concretas. Por ejemplo, buscar el chupete cuando se aproxima el momento de dormir, señalar la silla para comer o ir hacia el cambiador.

Para promover la toma de iniciativa durante los momentos de juego y exploración, es fundamental ofrecer propuestas variadas y accesibles, con materiales que despierten curiosidad y habiliten múltiples formas de uso. Esto permite que el niño repita acciones que le fueron útiles anteriormente y, al mismo tiempo, que se anime a probar otras nuevas. Por ejemplo, en un juego de construcción con bloques blandos, el niño puede apilarlos, golpearlos o pasarlos de un recipiente a otro; en el juego simbólico con muñecos, puede ofrecerles mantas, utensilios o comida, imitando situaciones cotidianas. La diversidad de materiales y propuestas pedagógicas enriquece el juego y habilita pequeñas elecciones que favorecen el descubrimiento de intereses personales.

Cuando observamos que un niño intenta varias veces realizar una acción sin lograrlo, es importante ofrecer ayuda desde la escucha, sin anticiparse: preguntar si necesita apoyo o simplemente estar disponible, respetando si desea seguir intentando solo. Si aparece la frustración, la tristeza o el enojo, es recomendable intervenir con orientaciones breves y claras, que lo acompañen sin quitarle el protagonismo. Por ejemplo: “¿Y si abris un poquito más la campera, primero?”, o “¿Querés que te sostenga la manga mientras te la sacás?”. Estos acompañamientos permiten que el niño conserve la iniciativa, se sienta contenido y siga construyendo recursos personales.

Fomentar la colaboración dentro del grupo, promover la autonomía en las acciones cotidianas y brindar devoluciones positivas durante el proceso, fortalece la capacidad del niño para actuar con confianza y autonomía práctica, así como también favorece el desarrollo de una autoestima saludable.

En la sala de 1 año, los niños continúan fortaleciendo su identidad y desarrollando su autonomía a través de la exploración del entorno, la interacción con pares y adultos, y la expresión cada vez más intencionada de sus emociones, necesidades y preferencias a través del desarrollo del lenguaje verbal y no verbal. Las siguientes preguntas orientadoras permiten observar y registrar estos avances, en relación con los objetivos planteados para esta sección, y brindar insumos valiosos para planificar intervenciones pedagógicas que fortalezcan su desarrollo personal y social.

- ¿Utiliza gestos, sonidos o palabras para expresar incomodidad o poner límites en una situación? ¿Logra que sus pares o adultos reconozcan y respondan a estos gestos? ¿En qué contextos los utiliza más?
- ¿Muestra interés por vincularse con sus pares mediante miradas, gestos, vocalizaciones, palabras en situaciones de cuidado cotidiano o juegos?
- ¿Se desplaza y explora el espacio mostrando iniciativa y curiosidad?
- ¿Elige un objeto o actividad cuando se le ofrecen opciones? ¿Qué señales da para mostrar su elección (mirada, gesto, palabra)? ¿En qué situaciones manifiesta preferencia clara?
- ¿Cuánto tiempo logra mantener la atención en una misma actividad? ¿Retoma la actividad tras una breve distracción?
- ¿Permite la intervención del adulto cuando necesita apoyo? ¿Busca activamente la ayuda a través de gestos o palabras? ¿Cómo reacciona cuando recibe la ayuda solicitada?

- ¿Responde cuando se le nombra a un par? ¿Muestra interés por identificar a otros a través de imágenes o fotos? ¿Utiliza el nombre del otro en su interacción?
- ¿Reconoce y respeta los límites que establece el docente? ¿Los percibe como una forma de amor y de cuidado?





● Sala de 2 años

Propósitos

- Propiciar el inicio en la identificación y reconocimiento de algunas emociones: alegría, amor, sorpresa, enojo, asco, miedo y tristeza, con sus nombres y diversas expresiones.
- Promover la expresión de necesidades, emociones y opiniones simples, a través del lenguaje no verbal y verbal.
- Favorecer experiencias de correulación, aprendiendo gradualmente pautas y límites que promuevan el autocuidado.
- Contribuir al conocimiento de los compañeros y a la conformación del sentimiento de pertenencia al grupo, con el fin de integrarse y participar activamente en él.
- Alentar la progresiva colaboración dentro de la sala, con incipiente grado de autonomía y toma de iniciativa en el manejo de sus pertenencias y elementos de uso común dentro de la sala.
- Propiciar la gradual manifestación de sus necesidades fisiológicas y la realización de ciertas prácticas higiénicas, de alimentación, control de esfínteres, etcétera, con cierta autonomía.
- Favorecer el aprendizaje progresivo de algunas pautas, límites, normas y actitudes que promueven el autocuidado y el cuidado del otro.
- Propiciar el desarrollo personal y social a partir de experiencias que promuevan el autoconocimiento propio y el conocimiento de los otros.



Objetivos de aprendizaje

- Demostrar confianza en sus propias habilidades al actuar en el devenir cotidiano. Por ejemplo, en animarse a explorar otros entornos más alejados de su docente o nuevos materiales.
- Demostrar creciente interés, atención y concentración en el desarrollo de las propuestas pedagógicas, respetando turnos de habla y tolerando la espera.
- Acrecentar su autonomía en los hábitos de higiene personal, orden y guardado, alimentación y momentos de descanso.
- Tomar decisiones ligadas a la elección de juguetes, a personas para buscar acompañamiento, juegos preferidos.
- Incorporar gestos y palabras para el aprendizaje de límites frente a situaciones que generen malestar.
- Iniciarse en la identificación de algunas emociones (tristeza, enojo, alegría), dejándose acompañar y contener desde la coregulación.
- Iniciarse en el pedido de ayuda con gestos, movimientos, vocalizaciones o a través de la palabra, como forma de participar en la resolución de situaciones cotidianas (disputas por juguetes, manifestación de hambre o sed, dificultades para alcanzar algún objeto, entre otros).
- Comenzar a verbalizar algunas preferencias en los juegos, los juguetes y los espacios.
- Iniciarse en el reconocimiento del otro en situaciones de juego e intercambio cotidiano (nombrarlo, buscarlo para jugar, establecer pequeños diálogos, ayudarlo).

Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Gradual reconocimiento de sus emociones, sensaciones e intereses.*

Durante los primeros años de vida, los niños van desarrollando progresivamente una amplia gama de emociones. Alrededor de los dos años, el niño ha vivenciado todas las emociones básicas con la incorporación de nuevas y más complejas como la vergüenza, los celos o la culpa. Estas se conocen como emociones sociales, y requieren un contexto social que facilite su experiencia.

Hacia los dos años, ya están formadas las bases del desarrollo emocional expresivo. A partir de este momento, se inicia un proceso de reconocimiento de estas emociones, identificándolas paulatinamente a través de la expresión gestual, corporal y del tono de voz.

El avance del lenguaje, de manera gradual, permite que se comience a desarrollar el vocabulario emocional y afectivo, lo que está estrechamente ligado al uso del lenguaje en la familia y en la escuela. Este aprendizaje depende en gran medida de la interacción con las personas más cercanas al niño. Los juegos que implican reconocer las emociones en imágenes, relatos, en compañeros o docentes en situaciones cotidianas permiten que el niño comience a escuchar el nombre y asociar algunas expresiones a dichas emociones.

Así también, es importante que paulatinamente el docente genere oportunidades para que el niño comience a identificar, a modo de juego, algunas emociones en el cuerpo, no solo señalándolas en el propio, sino también en imágenes o siluetas. Este aprendizaje es predecesor del cuidado del propio cuerpo y señal para anticipar la desregulación emocional.

■ *Relación afectiva con los docentes, marcada por el equilibrio entre la necesidad de cuidado y la búsqueda de autonomía.*

En la sala de 2 años, la relación afectiva con los adultos comienza con el período de inicio al jardín, pasando por la paulatina identificación de situaciones que le generan bienestar o malestar, hasta el pedido de ayuda.

La familia es el primer contexto de socialización del niño y, como tal, ocupa un rol fundamental en su vida. La iniciación en la sala de 2 años puede generar ansiedad y angustia frente a la separación de los padres. Es relevante acordar con las familias cómo será el período de inicio, generando como adultos un espacio seguro y estimulante, para que gradualmente el niño comience a desarrollar seguridad en el entorno y confianza en ser contenido, acompañado y apoyado por sus docentes. La disponibilidad emocional de la familia y el modo de acompañar este período influye directamente en cómo los niños transitan este momento.

En esta edad, se observa un equilibrio entre la necesidad de cuidado y dependencia básica y el desarrollo de la autonomía, la iniciativa y la capacidad de organizar su propia conducta, como cuando un niño se acerca a buscar un juguete o busca el contacto con el docente. Comienzan a decir “no”, como forma de diferenciarse del adulto e iniciar un proceso de autoafirmación del yo. Sin embargo, las preocupaciones vinculadas a la separación continúan siendo muy significativas, y las emociones que emergen de esa ansiedad habilitan al adulto a intervenir desde la corregulación, modelando métodos y estrategias que el niño podrá ir internalizando progresivamente para alcanzar

la autorregulación. En este proceso, el niño comienza a construir un vínculo de confianza con el docente como figura significativa, lo que le permite ampliar gradualmente sus lazos afectivos más allá del entorno familiar, fortaleciendo así su base emocional segura.

■ *Progresiva incorporación de pautas y límites.*

El niño asume un rol más activo en la exploración y el conocimiento de sí mismo y del mundo, iniciando un proceso de autoafirmación y el uso del término “yo”, por lo que es relevante que el adulto utilice palabras, gestos y su propio cuerpo para poner límites. Estos límites permiten identificar claramente que lo que está dentro de ese territorio es seguro y, por lo tanto, está permitido, y lo que está por fuera es peligroso, inseguro o inadecuado para ese momento y, por lo tanto, no está permitido, sentando las bases de la responsabilidad ciudadana y la formación ética.

Además de intervenir en situaciones de la sala que requieran la puesta de límites, el docente puede valerse de juegos; por ejemplo, con aros —saltando adentro y afuera—, e incorporando imágenes o situaciones seguras e inseguras para definir el límite, de relatos para colaborar en el aprendizaje del límite como protección. Al mismo tiempo, acompañar el reconocimiento de situaciones de disgusto, prestando palabras tanto para la identificación como para la resolución de las situaciones que le generan malestar. Por ejemplo, si un compañero le saca un juguete, podemos modelar la expresión del malestar (“No me gusta que me saques las cosas de la mano”).

Se puede comenzar a utilizar recursos visuales para que paulatinamente identifique climas de bienestar y de malestar, buenos y malos tratos, normas de convivencia, estrategias visuales de regulación emocional, siempre con la colaboración de un adulto que de sentido a estos recursos y acompañe la comprensión.

Desde el lenguaje, es importante que estos límites sean puestos con firmeza pero, a la vez, con un tono amoroso. Es relevante que las palabras que utilizamos para poner límites sean claras, concretas, simples, y que se reiteren, para que el niño observe la coherencia y pueda aprenderlas.

Puede suceder que los límites y las normas de la sala generen emociones displacenteras en el niño. Enojo, frustración, impaciencia frente a tiempos de espera en pequeños intercambios o al esperar el turno para usar un juguete que tiene otro par, etcétera. Frente al reconocimiento de estas emociones en el niño, el docente colabora a través de la corregulación, modelando estrategias que posteriormente se van a internalizar para formar parte del repertorio de estrategias de pensamiento y de acción para su autorregulación. Es decir que estas situaciones escolares de desregulación son una oportunidad para aprender a gestionar sus emociones y promueven su naciente autonomía.

Si el niño está desregulado, es importante evitar preguntas durante ese momento. En su lugar, se debe validar su emoción y acompañarlo en el proceso de regulación, dejando el diálogo sobre lo ocurrido para un momento posterior, cuando esté más calmado.

El docente valida siempre la emoción que reconoce en el niño o que el niño expresa, sin que ello implique validar las conductas inadecuadas. Este acompañamiento se realiza desde el diálogo. Por ejemplo: “Entiendo que estés enojado, pero no podemos pegar”, y ofreciendo alternativas. Así se facilita la comprensión y se promueven conductas asertivas. Por ejemplo: ponerse a la altura, tomar sus manos, mirarlo a los ojos para validar la emoción y darle alternativas como pedirle al compañero, poner límite con la mano y la palabra sin pegar, etcétera. Estas intervenciones brindan oportunidades para comenzar a desarrollar las habilidades de afrontamiento, la tolerancia a la frustración y la autogeneración de emociones placenteras propias de la regulación emocional en niños.

- *Desarrollo de la dimensión social: desde el conocimiento de algunos de sus compañeros hacia la posibilidad de compartir ciertos momentos de juego.*

La llegada al jardín les ofrece un nuevo ambiente donde pueden explorar, jugar, relacionarse y empezar a participar en situaciones sociales que implican compartir, esperar turnos, seguir pequeñas normas y asumir nuevos roles, como ser parte de un grupo, ser compañero y reconocerse como alumno. La presencia de otros compañeros desafía a los niños a compartir la atención y la disponibilidad del adulto, permitiéndoles trabajar la tolerancia a la frustración y aumentar sus tiempos de espera, siempre guiado por los docentes.

La integración al grupo se va dando de manera gradual, a través del vínculo cotidiano con los docentes y con sus pares, en un proceso de intercambio constante donde cada experiencia ayuda a desarrollar aprendizajes y a fortalecer los lazos con los demás. Se irá estableciendo la comunicación afectiva de los niños con su maestro y, paralelamente, de estos entre sí. Cada actividad propuesta deberá ser ocasión para favorecer el establecimiento de vínculos afectivos. Para ello, es relevante:

- El rol que asumen los adultos. Los docentes participarán activamente en el juego del niño. Siempre como observadores atentos y solícitos, realizando propuestas específicas y con intencionalidad pedagógica, que los enriquezcan.
- La cantidad de niños en el grupo, para establecer una dinámica que les permita integrarse en las distintas situaciones.
- El tipo de propuesta, consignas, cantidad y calidad de los materiales que se ofrecen al grupo.

Las interacciones entre los niños muestran gran variedad y riqueza. En cada propuesta, esta interacción desempeña un papel muy importante para su organización y desarrollo. Si bien los niños se encuentran iniciándose en su expresión oral, utilizan infinidad de procedimientos no verbales para transmitir a otros sus ideas, deseos, intenciones, acuerdos y desacuerdos.

El uso de fotografías en diferentes propuestas pedagógicas o del ritmo de la sala se presenta como un recurso valioso para compartir quienes asistieron al jardín, llamarlos por su nombre y compartir, de forma paulatina, intereses, vivencias del fin de semana, etcétera. El uso del nombre y el reconocimiento en las fotos favorece el autoconocimiento y permite, con el acompañamiento del docente, el reconocimiento de un otro.

Respecto del juego, si bien se da en paralelo, con el acompañamiento del docente el niño podrá comenzar a elegir algunos juguetes y juegos que incluyan a los otros. Así, el juego de las escondidas, usando cajas o sábanas, los juegos de arrastre con carritos, los desplazamientos en el espacio, a través de diferentes obstáculos, etcétera, son ejemplos de experiencias que incentivan la comunicación y el intercambio.

Es importante destacar que los niños en esta edad se vinculan con niños y niñas de forma indistinta, conectando por los intereses en común. Los adultos no deben adjetivar dichos vínculos, que se encuentran en proceso de exploración, ni significarlos desde la mirada adulta, ni limitarlos o restringirlos explícitamente. Esto promueve que el niño internalice juegos que incluyan a todos, sin distinción de género, etcétera.

■ *Cooperación en la realización de algunas propuestas pedagógicas y prácticas cotidianas simples.*

En la sala de 2 años, los niños asumen un rol más activo en la colaboración para la realización de distintas actividades. Ayudar a guardar los juguetes o a transportar algo, a que reconozcan sus pertenencias (recipiente, botella, mochila, etcétera), a acercar las sillas a la mesa para comer o realizar alguna propuesta, a que colaboren con el docente mientras se los está cambiando, ayudarlos a ponerse el abrigo o sacarse las medias, etcétera, son los primeros pasos hacia una mayor cooperación, que podrá ser solicitada más adelante con acciones que involucren a sus pares: repartir cuadernos de comunicados, entregar materiales a los compañeros, entre otras acciones.

La enseñanza de estas conductas de colaboración tendrá continuidad a lo largo de toda la escolaridad de los alumnos. Sin embargo, iniciar este aprendizaje en esta etapa busca fundamentalmente acrecentar las oportunidades de que los niños ejerzan conductas más autónomas y cooperativas. El espacio físico de la institución tiene que brindar la suficiente seguridad como para permitir esa independencia en las acciones; por ejemplo, que con la mirada atenta de los docentes pueda ir solo al baño a lavarse las manos o buscar algún material que necesita dentro de la sala. De esta manera se fomenta cierta autonomía en sus desplazamientos.

Al comienzo del ciclo lectivo, es importante acompañar con un lenguaje positivo a los niños que aún usan pañales y se encuentran en un momento de transición, así como los que ya comenzaron a utilizar el baño. Es clave generar un clima de confianza que les permita expresar sus sensaciones, emociones y necesidades durante este proceso. En este contexto, es necesario evitar expresiones tales como “¡Qué olor!” o “¡Qué fea caca!”, ya que pueden generar emociones como vergüenza, asco, culpa, entre otras, que se internalizan, ligadas a su proceso de desarrollo y al autoconcepto.

Es esperable que los niños manifiesten asco frente a ciertos olores, sabores o texturas, etc. Esta emoción cumple una función protectora frente a situaciones que pueden ser dañinas para el niño, por lo que no debe ser invalidada. En lugar de decir “Eso no es asqueroso”, podemos validar su emoción diciendo “¿Esto te da asco?”, “¿A vos no te gusta?”, “¿Qué podemos hacer?”.

La utilización de pictogramas —incluso con el uso de fotografías— que representen los diferentes momentos de la jornada, los referentes y las actividades, permitirá que el niño pueda anticipar lo que vendrá y comience a tomar algunas decisiones; por ejemplo, buscar su merienda, acercarse a la mochila en el horario de salida, buscar algún elemento de la sala, etcétera. Esta herramienta visual promueve el desarrollo de la autonomía en el uso de los espacios, los materiales de uso común y sus pertenencias. Por ejemplo, al identificar que es el momento de la merienda, puede buscar sus elementos y disponerlos en la mesa.

Al mismo tiempo, la organización de rutinas a través del soporte visual favorece la expresión y comunicación, ya que los niños pueden señalar, mostrar, indicar situaciones, emociones e ideas, ampliando su participación activa en la cotidianeidad del jardín.

En la sala de 2 años, los niños amplían sus posibilidades de interacción social, su autonomía en las actividades de cuidado cotidiano y de juego, así como también su capacidad de expresar sus emociones y necesidades. Las siguientes preguntas orientadoras invitan a observar y reflexionar sobre estos procesos, con el fin de acompañar el desarrollo personal y social de cada niño, en coherencia con los objetivos propuestos para esta etapa.

- ¿Muestra iniciativa para tomar pequeñas decisiones en relación con la elección de juguetes, espacios de juegos, compañeros?
- ¿Participa activamente en prácticas de cuidado personal, higiene, orden y alimentación, incorporando progresivamente hábitos y rutinas?
- ¿Cómo expresa sus necesidades, emociones e intereses? ¿Solicita ayuda cuando la requiere? ¿Usa gestos, sonidos o palabras para pedir ayuda? ¿Se calma o muestra alivio cuando recibe ayuda?
- ¿Elige entre dos opciones cuando se le presentan? ¿Señala, mira o se dirige hacia la opción preferida?
- ¿Se acerca a otros niños para interactuar? ¿Responde a invitaciones de juego de un compañero? ¿Intercambia miradas, gestos o palabras con sus pares?
- ¿Colabora en rutinas como guardar, ordenar o ayudar? ¿Se anticipa a momentos de la jornada (canciones, colación, etc.)?
- ¿Mira o se acerca al compañero cuando el adulto lo nombra? ¿Identifica a un par en fotos o imágenes? ¿Usa el nombre de otros para llamarlos o dirigirse a ellos?



Bibliografía

- Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir*. Planeta.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. DESCLÉE.
- Bisquerra, R. (2017). *10 ideas clave. Educación emocional*. Noveduc.
- Lecannelier, F. (2016). *A.M.A.R.* Planeta.
- López Cassà, E. (2011). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años)*. Wolters Kluwer.
- López Cassà, E. (2011). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rosanbalm, K. D. y Murray, D. W. (2017). *Caregiver Co-regulation Across Development: A Practice Brief*. OPRE Brief #2017-80. Washington: Department of Health and Human Services.

Experiencias
para el

desarrollo del juego!

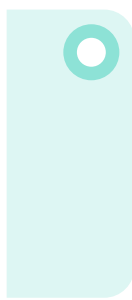


Experiencias para el desarrollo del juego

Como se menciona en el marco general, se reconoce al juego como derecho de la infancia, como estrategia de enseñanza y como un contenido en sí mismo de alto valor para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, cultural, motor y social de los niños. El jardín maternal constituye el primer espacio del sistema educativo formal en el que se debe garantizar el juego como centro de las propuestas educativas. Este es un eje fundante, ya que jugar es la manera que tienen los niños de explorar y comprender el mundo, es el modo que tienen de expresarse, de descubrir, aprender y conocer la cultura en la que están inmersos.

Durante los primeros años de vida, el cerebro humano crece a una velocidad notablemente acelerada. En ese período llega a alcanzar aproximadamente el 80% de su tamaño y establece millones de conexiones neuronales. Estas conexiones no se forman de manera aleatoria, sino que se organizan en función de las experiencias. Desde el nacimiento, y a lo largo de los primeros años de vida (con especial intensidad durante el primer año y en continuidad hacia los 2 y los 3 años) el cerebro del bebé recibe una variedad de estímulos multisensoriales: sonidos, luces, olores, gustos, texturas, movimientos, que se reorganizan y complejizan progresivamente. A la vez, también capta señales emocionales: miradas, tonos de voz, caricias, gestos que lo constituyen en tanto sujeto. El contacto físico, el juego, la mirada y el vínculo con el otro son una necesidad biológica y afectiva que permanece, aunque las formas de respuesta y de interacción se diversifican a medida que el niño crece.

Se pueden mencionar tres tipos de juego que se inician en los primeros años y luego se complejizan cuando adquieren características diferentes en edades futuras: los juegos de crianza que están presentes en diversas culturas y se desarrollan a partir del encuentro del niño con el adulto. Ellos son: los *juegos de sostén*, que permiten realizar diferentes acciones con el cuerpo sostenido en brazos (mecer, girar, subir y bajar, balancear); los *juegos de ocultamiento*, en los que el adulto o algún objeto son cubiertos parcial o totalmente y luego descubiertos para comprobar su presencia; y finalmente los *juegos de persecución*, que consisten en que un adulto persigue al niño, mientras que este trata de no ser atrapado.

 Desde los primeros meses de vida, el bebé realiza un tipo de juego que evolutivamente se conoce como *juego de ejercicio o funcional*. En esta etapa, sus acciones son simples y se inician de manera espontánea o azarosa. Estas acciones, que son tanto sensoriales como motoras, se reproducen y combinan en otras más complejas. Esta repetición denota una intencionalidad y le produce una gran satisfacción.

El juego se complejiza de forma gradual desplegando los primeros juegos de exploración: el bebé realiza acciones sobre su propio cuerpo, después las traslada a la manipulación de los objetos cercanos y, finalmente, a aquellos a los que puede acceder con su propia movilidad, ya sea al reptar, gatear o dar sus primeros pasos. A través de estas experiencias, los bebés y los niños experimentan con los sentidos y sus primeras nociones espaciales, temporales y causales. Estos juegos, cargados de disfrute y curiosidad, habilitan también los primeros vínculos con los otros y con el entorno, sentando las bases del conocimiento, desarrollo de la autonomía y de la identidad. Dentro de este tipo de juegos se encuentran la cesta del tesoro y el juego heurístico con objetos, las propuestas en mesas de exploración (con tierra, agua, piedras, arena, entre otras), el juego con piezas sueltas y/o objetos desestructurados, y el inicio en las experiencias de construcción.



Hacia el final de la sala de 1 año y en la de 2 años, comienza a desarrollarse el juego simbólico. En esta etapa, los niños re-significan objetos y construcciones, recrean situaciones cotidianas y se inician en la asunción de roles. De forma gradual, complejizan su juego con el aporte de su propia imaginación y lo inventan por completo, lo que amplía la imitación de acciones y situaciones iniciales. Dentro del juego simbólico, se pueden proponer minimundos, así como experiencias en escenarios e instalaciones lúdicas.

El juego contribuye al desarrollo integral del niño. A partir del juego, el niño comprende la realidad, amplía y fortalece el lenguaje verbal, e internaliza pautas de convivencia que permiten, paulatinamente, la vinculación e interacción con sus pares y su adecuado desarrollo. En esta etapa, el niño, no realiza una planificación convencional sobre el juego, sino que explora e improvisa aquello a lo que va a jugar de acuerdo con sus propios intereses e inquietudes. Según la edad, el niño desarrolla un juego individual y/o en interacción con el docente referente, luego comienza a compartir pequeños momentos junto con pares, que pueden incluir la observación e imitación (juego paralelo) para finalmente iniciarse en el juego compartido, donde interactúa y colabora con otros.

A la hora de enseñar a jugar, se piensa en el ambiente como “tercer educador”:¹ un espacio pensado y diseñado con una intencionalidad pedagógica para que los bebés y los niños puedan vivir experiencias lúdicas que les proporcionen múltiples posibilidades de explorar, manipular y construir a través de diversas materialidades. Propuestas en las que puedan desarrollar su *autonomía para aprender* al elegir a qué jugar, con qué, qué acciones realizar; en las que experimenten de manera individual, pero también en interacción con otros, para favorecer el desarrollo del *compromiso y la colaboración*. En el jardín maternal aprenden a esperar brevemente para poder interactuar con un juguete que usa otro niño o a participar en forma conjunta en la exploración lúdica, enriqueciendo la capacidad de espera y la tolerancia a la frustración, lo que permitirá ir elaborando las reglas de algunos juegos.



¹ Marco general. Nivel Inicial (2025), p. 18.

Asimismo, se enfrentan a la *resolución de problemas* cuando se encuentran frente a un nuevo formato de juego, y se ven en el desafío de probar y ensayar diferentes modos de accionar, hasta lograr desplegar estrategias que los conduzcan al alcance de sus metas, y así se inician en el desarrollo de un *pensamiento reflexivo y crítico*. El juego es un lenguaje en sí mismo a partir del cual los niños comienzan a expresarse y a manifestar sus deseos, intereses y necesidades. A medida que transitan experiencias lúdicas, no solo amplían su repertorio cultural, fortalecen el desarrollo del lenguaje y enriquecen su capacidad de *comunicación*, sino que también se acercan a las pautas de convivencia, desarrollan su capacidad de espera, tolerancia a la frustración y habilidades para la interacción social.



► Contenidos del eje *Experiencias para el desarrollo del juego*.



Sala de bebés

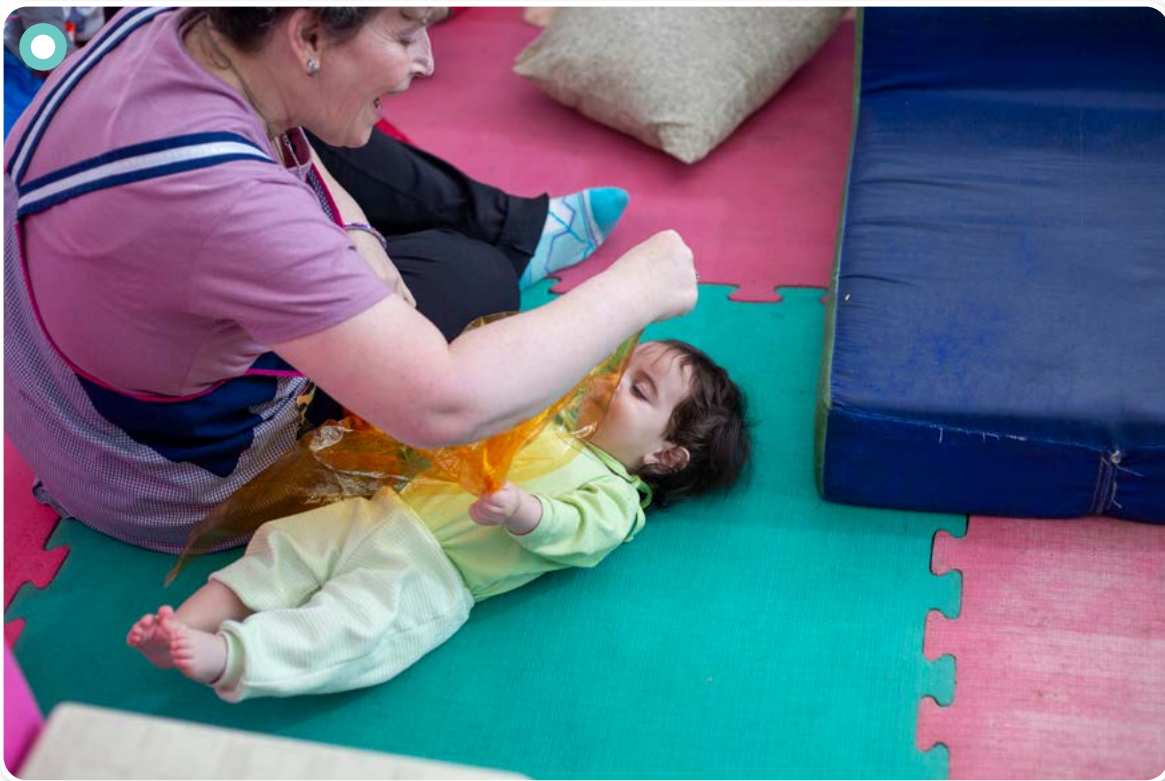
Propósitos

- Fomentar la actividad autónoma y el movimiento libre como eje fundamental del juego.
- Diseñar un ambiente físico y relacional accesible, que promueva la exploración segura y la experiencia lúdica, ofreciendo diferentes formas de acceso a los contenidos y materiales para atender a la diversidad de intereses y posibilidades.
- Respetar los ritmos individuales y los tiempos de exploración y juego del bebé.
- Favorecer el desarrollo gradual de la iniciativa de los bebés en la elección de objetos en las diferentes propuestas lúdicas.



Objetivos de aprendizaje

- Iniciarse en acciones lúdicas al explorar objetos y materiales desde sus posibilidades motrices, manipulativas e intereses.
- Responder y comunicarse con el docente durante el juego, usando sus propias formas de expresión (gestos, balbuceos, sonrisas) para construir una comunicación recíproca y afectiva.
- Expresar emociones, preferencias e intenciones durante el juego a través de miradas, gestos, vocalizaciones y movimientos.
- Enfrentarse a situaciones de juego que impliquen descubrir cómo acceder a un objeto, cómo manipularlo, repitiendo y ajustando sus acciones y movimientos para lograr lo que desean.
- Mostrar interés por los objetos y escenas lúdicas eligiendo con qué jugar y cómo hacerlo.



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Iniciación en el juego espontáneo hacia la repetición de acciones.*

Durante el primer año de vida, los bebés inician un proceso de descubrimiento del mundo a través de los sentidos, la manipulación intencionada y el movimiento. Es a partir de sus propias acciones, movimientos, gestos y sensaciones que empiezan a desarrollar las primeras nociones de sí mismos y del entorno. Al comienzo, esto se produce con el sostén del cuerpo de un otro (docente). En esta etapa el juego es una forma privilegiada de exploración y conocimiento, sostenida por el deseo de moverse, tocar, probar y repetir.

El cuerpo del bebé es su primer territorio de juego: mirarse las manos, tocarlas, llevárselas a la boca, jugar con los pies, girar la cabeza hacia un sonido o alcanzar un objeto son acciones que forman parte de un juego sensorial y motor (juego corporal) que se despliega espontáneamente. En este sentido, jugar con las diferentes partes del cuerpo y manipular objetos no solo contribuye al desarrollo de la motricidad, sino que es también una vía para el desarrollo de la identidad y el reconocimiento de sí mismos.

En este sentido, disponer de una superficie segura, limpia, amplia y confortable no es solo una cuestión de cuidado, sino una condición pedagógica fundamental. Estar en el piso, con la espalda apoyada, habilita la exploración autónoma del entorno. Esta posición favorece el descubrimiento de otras posturas, el ensayo de desplazamientos y la construcción progresiva de una imagen corporal en relación con el espacio y con los otros. Esta experiencia potencia la curiosidad, el juego corporal y el desarrollo sensoriomotor, y permite que el bebé experimente con libertad.

El juego se desarrolla a partir de la iniciativa de los bebés. En el juego de ejercicio, estos realizan múltiples acciones como succionar, arrastrar, golpear o sacudir. Cuando estas acciones se organizan en una secuencia encadenada que se reitera, surge el juego. Existe como tal cuando tiene una estructura o formato, es decir, una secuencia de acciones que se repiten de forma idéntica o con algunas variaciones.

Es fundamental que el docente planifique un ambiente que habilite y potencie estas experiencias lúdicas tempranas. El entorno debe ser seguro, acogedor y rico en estímulos sensoriales, aunque sin sobrecargar. La organización del espacio puede incluir sectores con diferentes materiales al alcance de los bebés: objetos livianos como pañuelos suaves, cintas, sonajeros, espejos o pelotas de distintas texturas, entre otros.

El cuerpo en acción cobra protagonismo en cada experiencia de juego. A través de su propia disponibilidad corporal, el docente habilita la libertad de movimiento, demuestra confianza en las capacidades y favorece el sostenimiento de la atención y la actitud curiosa durante la actividad autónoma.

El docente, luego de haber construido un vínculo temprano donde brinda seguridad afectiva, se presenta como figura de sostén, disponible, que observa, acompaña y reconoce los intereses de cada bebé, selecciona qué objetos ofrece y dónde los coloca de acuerdo con su intencionalidad didáctica. Estas intervenciones deben ser respetuosas del ritmo individual. Además, el docente puede modelar formas de juego de exploración con objetos, por ejemplo, al mostrar cómo hacerlo sonar, rodar una pelota o buscar un elemento debajo de una tela, para habilitar nuevas posibilidades de acción y exploración. La repetición y la construcción de pequeños rituales en las propuestas permiten a los bebés anticipar lo que sucede y construir confianza en el entorno.

■ Progresiva participación en tramas lúdicas iniciadas por el docente.

El juego se da en un espacio de comunicación a través de gestos, sonrisas, respuestas. En la sala de bebés, en general es el docente quien abre este diálogo lúdico al iniciar acciones que desarrollen una escena. Es importante que participe con miradas cómplices, que exagere su tono de voz, que acentúe un movimiento para comunicar que se trata de un juego, entre otras acciones. Por ejemplo, en el juego de “Toma y dame” es el docente quien entrega un objeto y vuelve a pedirlo diciendo “gracias” con una sonrisa.

También puede realizar una propuesta de ampliación cultural promoviendo un juego de crianza al construir, realizar y sugerir secuencias de acciones. Los *juegos de sostén* son fundamentales en esta etapa, ya que promueven el contacto, la seguridad emocional y la confianza básica. Al ser sostenido, acunado, mecido o cargado en brazos, el bebé no solo experimenta el placer sensorial sino también el afecto, la presencia protectora del adulto que lo contiene, lo nombra, lo mira y responde a sus señales. Estos juegos, aunque pueden parecer simples, están cargados de sentido: es el sostén el que habilita al bebé a explorar el mundo, sabiendo que hay un “otro” disponible que lo acompaña. Cada una de las palabras que acompañan las acciones en los juegos de crianza permiten que los bebés disfruten de tal repetición al tiempo que se van apropiando de la trama lúdica.

Los *juegos de ocultamiento*, como el clásico “¿Dónde está...? ¡Acá está!”, invitan a los bebés a jugar con la presencia y la ausencia, una experiencia central para la construcción de la permanencia del objeto. Taparse el rostro con un pañuelo, esconder un objeto bajo una caja o jugar al “cu-cú” permiten al bebé sorprenderse, anticipar, buscar, reír y, sobre todo, empezar a comprender que las personas y los objetos siguen existiendo aunque no estén a la vista. Estos juegos habilitan la repetición, el asombro, la espera y la alegría del reencuentro.

El juego compartido con el docente ofrece al bebé un espacio de encuentro. A través de pequeñas escenas lúdicas, como canciones con gestos, juegos corporales o intercambios con objetos, el docente acompaña el despliegue de las primeras formas de comunicación: interpreta sus señales, responde con palabras, repite sonidos o imita sus gestos. Estas escenas de juego compartido se constituyen como diálogos tempranos en los que el bebé comienza a esperar, responder, anticipar y disfrutar de la presencia del otro. El docente se convierte en una figura central: una presencia disponible, corporal y vocalmente presente que, con ternura, empatía y escucha atenta, sostiene las condiciones necesarias para el desarrollo integral de cada bebé.

Es necesario comprender que el juego forma parte de las posibilidades del bebé, pero que su surgimiento y su desarrollo se sostienen y potencian cuando hay un docente que crea tramas lúdicas, como cantar mirando a los ojos, responder a un balbuceo, sostener un juego con un títere. Son formas de generar vínculos que se fortalecen en la interacción cotidiana de cada niño con su docente.

■ Iniciación en la elección de objetos y materiales lúdicos.

El entorno cercano es una fuente inagotable de posibilidades lúdicas:² objetos de distintos tamaños, texturas, colores y formas en los que se priorizan los materiales nobles y desestructurados, que despiertan la curiosidad y convocan al juego. A través de la manipulación intencionada, del

² Es preciso que el docente tenga en cuenta las cuestiones de seguridad necesarias para seleccionar los objetos ya que, a esta edad, se llevan todo a la boca porque constituye su modalidad primaria de conocer lo que los rodea. Por lo tanto, es importante evitar los juguetes pequeños, como también que el material se desarme en partes pequeñas que puedan provocar asfixia o atragantamiento al ser ingeridas. A su vez, los muñecos de peluche deben estar cosidos de manera resistente, y el pelo o la felpa que los recubre deberá ser corto.

desplazamiento hacia lo que les interesa y del contacto con materiales diversos, los bebés ponen en marcha habilidades cognitivas, sensoriales, motrices y afectivas.

Durante los primeros meses de vida, el bebé comienza a construir una relación activa con el entorno a través del cuerpo, el movimiento y la percepción. En este *juego de exploración* y descubrimiento surge progresivamente la posibilidad de elegir: extender la mano hacia un objeto, señalarlo, manipularlo, mirar con atención algo que llama su interés, desplazarse —con el cuerpo o con la mirada— hacia aquello que le resulta atractivo. Estas primeras elecciones, que son motoras y sensoriales, constituyen las bases del desarrollo de la autonomía y de la toma de decisiones.

Como territorio privilegiado de exploración, el juego ofrece múltiples oportunidades para que los bebés se inicien en esta experiencia de elegir. La variedad de materiales dispuestos de un modo estético, armonioso y convocante en el espacio lúdico, donde puedan acceder a ellos libremente, es una condición que habilita el desarrollo paulatino de la elección como un gesto intencionado.

La *cesta del tesoro* puede ofrecer una experiencia muy enriquecedora para esta etapa. De acuerdo con el enfoque centrado en el desarrollo motor autónomo que sostiene este diseño curricular, se propone repensar la cesta del tesoro tradicional que agrupa todos los objetos dentro de una cesta de mimbre y utilizar los mismos elementos³ pero con otra disposición espacial. Los bebés que crecen con la posibilidad de libre movimiento se desplazan continuamente, interactúan con los objetos; son bebés activos que ocupan y recorren los espacios de la sala en busca de conocer el mundo. Según esta variante, se propone presentar los objetos de uso cotidiano en 5 o 6 cestas de mimbre bajas (de 10 cm aproximadamente)⁴ o bien sobre alfombras pequeñas, distribuidas por el espacio.

El rol del docente está enfocado en propiciar un ambiente favorecedor, al organizar una propuesta que convoque e invite al aprendizaje. Para ello es importante seleccionar cuidadosamente y disponer los objetos necesarios en una superficie de apoyo preparada para que los bebés se sientan cómodos y seguros en su accionar. Durante el juego, el docente acompaña, está disponible, actúa como un referente estable a través de la observación activa y la confianza sobre el bebé. Esto brinda seguridad y permite al docente estar al tanto de la evolución que muestra cada uno en el juego (por ejemplo, cuáles son los objetos⁵ que más le atraen o cuáles son sus preferencias, y cómo interactúa con ellos, qué acciones repite, cuáles han evolucionado su motricidad fina).

Elegir implica también desarrollar preferencias, intereses, modos propios de jugar y explorar. La reiteración de ciertas elecciones y la permanencia en el uso de determinados objetos o espacios hablan de una subjetividad que se desarrolla y merece ser observada, respetada y acompañada por el docente.

Las siguientes preguntas orientadoras invitan a observar y reflexionar sobre los avances en el desarrollo del juego de cada niño en concordancia con los objetivos propuestos para esta etapa.

- ¿Cómo juega el bebé con su cuerpo? ¿Y con sus manos? ¿Repite acciones, se mira las manos y los pies, se los chupa?
- ¿Qué movimientos realiza para alcanzar un objeto? (Gira, rola, reptar, gatea, o se estira).
- ¿Logra manipular objetos de manera autónoma? ¿Qué acciones desarrolla? (Los golpea, los sacude, los chupa o los observa, entre otras).
- ¿Repite acciones sobre un mismo objeto? ¿Cuáles? ¿Realiza las mismas acciones en diferentes objetos? ¿Cuáles?

³ véase nota al pie n.º 2.

⁴ De tal manera que los bebés puedan tener una visión de lo que contiene cada una de las cestas.

⁵ Los objetos de la cesta deben ir cambiando cada vez que se realiza el juego para que no disminuya el interés de los bebés; es decir, lo esperable es incorporar cada vez nuevos objetos que les permitan realizar nuevas exploraciones y hacer más ricas las posibilidades de juego de cada bebé.

- ¿Qué tipo de texturas, sonidos y aromas parecen atraer más su atención? ¿Qué actitudes lo demuestran?
- ¿Muestra preferencia por ciertos objetos o materiales? ¿Cómo lo manifiesta?
- ¿Cómo participa de los juegos iniciados por el docente referente (juegos de crianza)?
¿Establece un diálogo lúdico a través de gestos, miradas y vocalizaciones?





● Sala de 1 año

Propósitos

- Propiciar experiencias lúdicas que involucren la exploración activa del entorno a través del movimiento, los sentidos y lo cognitivo.
- Ofrecer escenarios ficcionales para promover la iniciación al juego simbólico a partir de la imitación de modelos evocados.
- Brindar reiteradas situaciones de juego para afianzar las habilidades ya aprendidas y disfrutar de los logros alcanzados respetando los tiempos individuales.
- Favorecer la autonomía para elegir los juguetes, objetos lúdicos, materiales y/o los espacios donde desplegar el juego.
- Propiciar el inicio de vínculos con otros niños y docentes a través de la exploración compartida y/o tramas lúdicas.



Objetivos de aprendizaje

- Elegir entre materiales, objetos o espacios disponibles ofrecidos por el docente para desarrollar el juego.
- Repetir acciones imitadas o descubiertas por iniciativa propia, explorando variaciones para desplegar su juego.
- Compartir, por breves períodos de tiempo, un espacio de juego o un objeto con pares (juego paralelo).
- Observar y responder a la presencia y acciones de sus pares durante el juego.
- Participar de momentos lúdicos en pequeños grupos iniciados por el adulto.



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

- *Participación activa, interés y disfrute en las propuestas y/o tramas lúdicas, iniciadas por el docente.*

En la sala de 1 año, los niños desarrollan un mayor dominio corporal, una creciente curiosidad y una capacidad cognitiva emergente que los impulsa a involucrarse de manera integral en las *propuestas de ampliación cultural* que el docente ofrece. La participación en el juego se torna progresivamente más sostenida en el tiempo, acompañada de manifestaciones explícitas de interés, entusiasmo y disfrute. Es esencial reconocer y valorar esta última como una dimensión inherente al juego, visible en sus sonrisas, la repetición de acciones, las miradas de entusiasmo, las expresiones verbales y gestuales.

El rol docente es fundamental, ya que es quien va a “abrir el juego” a través de la presentación de tramas lúdicas que permiten al niño entrar en mundos ficcionales donde desarrollar el juego simbólico, o va a ofrecer ambientes enriquecedores para el juego de exploración con objetos. Esto lo va a llevar a cabo a través de la planificación de tiempos y espacios, como así también con la selección de objetos y materiales, los cuales tienen que invitar a la acción y responder a los intereses que los niños manifiestan en cada etapa de su desarrollo. Asimismo, es necesario proponer situaciones lúdicas variadas que despierten la curiosidad y permitan que cada niño se involucre desde sus propias motivaciones.

Los juegos de crianza son iniciados por el docente con la intencionalidad de ampliar el repertorio lúdico de los niños. En la sala de 1 año se continúan realizando *juegos de sostén* en interacción del docente referente con el niño, y también se complejiza el *juego de ocultamiento*. En principio, será un juego, uno a uno, entre el adulto y el niño, para luego ir proponiendo pequeñas instancias para esconderse y ser descubierto en grupos de 2 o 3. El docente es quien los busca y atrapa para, unos meses después, invertir los roles. Este juego favorece el inicio. Finalmente, una vez que afianzaron la marcha, en esta sala se inicia el *juego de persecución*, en el cual, más que escapar, lo que desean los niños de 1 año es ser alcanzados y recibir el abrazo del docente o las cosquillas, según el ritual de contacto acordado de manera implícita. Este juego también se inicia uno a uno y luego se van incorporando algunos pares. En general, en esta edad no hay cambio de roles, ya que el sentido de ser atrapado sigue siendo afectivo.

- *Progresiva participación en el juego con pares.*

En esta edad la interacción con pares es gradual. En principio, los niños empiezan a jugar en proximidad porque se interesan por los mismos objetos o espacios de juego. Sin embargo, el docente puede comenzar a habilitar tiempos y espacios donde interactúen, se miren, se imiten o se sorprendan mutuamente. La mirada atenta en otro niño que está jugando, el intento por tomar el mismo objeto o una sonrisa compartida son expresiones de una sociabilidad incipiente que el docente puede ampliar, sostener y narrar. Una presencia atenta, que aliente en la construcción de relaciones significativas y afectivas, que priorice la ternura, la empatía, que observe y recupere lo que sucede, puede transformar lo cotidiano en una oportunidad pedagógica. Enseñar a interactuar con pares implica, en esta etapa, habilitar y cuidar las primeras formas de comunicación en el juego. El docente puede proponerse como interlocutor activo, disponible y sensible, que acompaña

con la mirada, la palabra y el cuerpo las expresiones del niño para transformarlas en intercambio: “Mirá, Juan te dio una pelota”, “Gracias, Juan”, “Sofía, estás jugando como hizo tu compañera”, “Martín, creo que te gusta lo que está haciendo León con las pelotas”.

Para favorecer la enseñanza de este contenido, el docente propone un juego de exploración en mesas de arena que convoca a más de un niño a la vez. En este espacio, comparten e intercambian miradas, gestos y palabras. También puede planificar un juego corporal con cajas grandes para esconderse, aparecer y saludarse por las ventanas, o usar canciones para bailar en ronda con pequeños grupos, como “Samba lelélé” (tradicional brasileña).

Otra opción es una escena de juego simbólico en la que el docente, en un escenario lúdico de la cocina, invita a los niños a poner la mesa para comer. Convoca a un niño y le da un plato, invita a otro a ayudar con la cuchara, y así sucesivamente. Luego sirve la “comida” y comen juntos. De esta forma, se genera un momento de encuentro en el que se pone en palabras el sentido de cada acción, con preguntas como: “Nina, ¿está rico el puré que preparé?”, “¿Le querés compartir a Felipe?”, o “¿Le podés pasar un plato a Pedro, que llegó recién?”.

■ *Iniciación en el juego simbólico: imitación de modelos, acciones y situaciones evocadas.*

En esta etapa comienzan a aparecer manifestaciones incipientes del juego simbólico, aunque todavía muy ligadas a la acción concreta y a la experiencia sensoriomotriz. El juego del “como si” se inicia cuando se hace presente la función simbólica, que es la posibilidad de representar mentalmente algo que está ausente, abriendo la puerta a nuevas formas de comprender y relacionarse con el mundo. Se puede observar que el niño empieza a evocar el uso convencional o real de los objetos en contextos ficcionales, como por ejemplo tomar una cuchara y llevarla a la boca, no para comer sino para evocar la acción, “jugar a que come”. En estos gestos sencillos, se inician las bases de un pensamiento más complejo y representacional.

Promover el despliegue del juego simbólico en esta sala implica armar escenarios lúdicos para que los niños comiencen a representar acciones que viven cotidianamente (comer, dormir, higienizarse). Se pueden planificar escenarios cercanos como lo son los diferentes espacios de una casa: palanganas o bañaderas con esponjas y agua para “bañar a los bebés”, o carritos, colchonetas, cunas y mantas pequeñas para “hacer dormir a los bebés”, un espacio de cocina con cucharas y ollas pequeñas para jugar a cocinar. Es importante que en el armado de estos escenarios se tenga en cuenta la selección de los objetos que se van a utilizar. Estos deben ser reales y significativos para que, junto con el accionar del docente, puedan evocar escenas conocidas. Además, se les puede solicitar a las familias imágenes de sus hogares (cocinas, patio, comedor) para que sean proyectadas en la sala y que funcionen como soporte visual del escenario lúdico planificado. El rol docente es fundamental, ya que es un facilitador a mundos imaginarios, es quien invita a la entrada del campo lúdico, quien inicia el juego a través de sus acciones, de objetos, de palabras, diferentes tonos de voz, de gestos. También modela de forma sencilla y repetida, al jugar junto a ellos, sin dirigir ni imponer, sino acompañando la experiencia. Pone palabras dando sentido a lo que los niños hacen o intentan representar y enriqueciendo su experiencia: “¿Estás bañando al bebé?”, “¡Qué rica está la sopa que hiciste!”. Así, el juego simbólico se nutre y enriquece al transformarse en un espacio privilegiado para poder expresarse y construir sentido, y también para el desarrollo del lenguaje y de la imaginación.

En esta etapa los niños imitan gestos, sonidos y movimientos observados en los adultos y en otros niños. Poco a poco, estas acciones se vuelven más intencionadas y representativas. Se trata de un momento en el que el juego simbólico comienza a emerger desde la imitación espontánea, en el marco de un entorno cargado de experiencias vividas. Con los niños de un año, resulta valioso que

el docente utilice recursos de juego simbólico incipiente, realizando acciones “como si” los objetos experimentaran situaciones similares a las de los propios niños. Este tipo de intervención favorece la identificación, la proyección y el desarrollo de la imaginación. Por ejemplo, el adulto puede invitar a los niños a “acostar la mochila que tiene sueño” o “dar de comer a la pelota que tiene hambre”. Estas propuestas habilitan un espacio lúdico donde los pequeños comienzan a atribuir cualidades humanas a los objetos, ampliando sus posibilidades expresivas, comunicativas y de juego compartido.

Si bien el juego aún suele ser individual o paralelo, comienzan a observarse formas incipientes de interacción lúdica, como ofrecer un objeto a un compañero o compartir una escena breve. Por eso, también es importante que, una vez que adquieran mayor autonomía, los espacios de juego estén organizados como multipropuesta de manera tal que se habiliten encuentros de pequeños grupos, inviten a compartir materiales y ofrezcan tiempo suficiente para que el juego simbólico pueda desplegarse y realizarse con libertad.

■ Elección autónoma de objetos, materiales y espacios para el desarrollo del juego.

En esta etapa, la elección de objetos, materiales y espacios de juego se vuelve cada vez más intencionada, sostenida y compleja. Lo que en la sala de bebés se iniciaba como una exploración sensoriomotriz, mediada por el cuerpo y los sentidos, se va transformando en elecciones más deliberadas, sostenidas por el interés, la curiosidad y los incipientes procesos de simbolización. Además, empiezan a mostrar preferencias por ciertos objetos y a realizar acciones manipulativas constantes, enriqueciendo sus esquemas de acción sensoriomotrices. En sus elecciones, los niños imprimen un rasgo personal, regresando a ciertos objetos, combinándolos o utilizándolos con nuevos sentidos. Elegir ya no se reduce únicamente a alcanzar o manipular un objeto en un juego de exploración, sino que implica anticipar lo que se quiere hacer con el objeto, sostener la atención, cambiar o mantener una decisión simple, y hacerlo en función de un deseo.

El *juego heurístico* con objetos es una propuesta que favorece la toma de estas decisiones y les permite descubrir cómo se comportan los objetos entre sí y en el espacio. Para esto, es importante ofrecer grandes colecciones de un mismo objeto (de metal, madera, cartón, natural) y 3 o 4 contenedores para cada niño. Estos deben ser fácilmente manipulables, como canastitas de mimbre o cajas pequeñas de cartón, de metal o madera sin tapa, que se usan para guardar, coleccionar o clasificar objetos. Además de los juegos con objetos, a esta edad los niños suelen tener mucho interés por explorar el espacio, por eso juegan en rincones de la sala o debajo de las mesas. Es posible aprovechar esta motivación natural para ofrecer escenarios lúdicos donde puedan esconderse (refugios, túneles, carpas, casitas) o realizar un juego corporal.

La multipropuesta es un modo de organizar la enseñanza que posibilita la elección autónoma de objetos y el respeto por los ritmos individuales para favorecer el desarrollo de la autonomía, la interacción y la participación activa. En esta se puede brindar una *propuesta de exploración* de objetos, otra de juego simbólico con muñecos y accesorios, y otra con rampas y pelotas. Allí los niños pueden ir cambiando de espacios, deambular y elegir dónde jugar.

Para potenciar estas experiencias, el espacio de la sala puede estar organizado de tal manera que contenga sectores con objetos disponibles de forma cotidiana. Esto habilita oportunidades genuinas, respetuosas de los ritmos, deseos e intereses de los niños en esta etapa. Los sectores podrían contener un bolsillero con títeres, muñecos pequeños, pelotas de silicona en su interior (algunos bolsillos podrían tener abrojo o cierre para que sea desafiante), una mesa pequeña o un puf donde sentarse a mirar un libro junto con el docente, un panel con tubos de diferentes tamaños para encajar las pelotas, latas con ranuras y fichas para ensartar, rampas, cuevas, un tobogán pequeño o un sube y baja.

Además de planificar y armar escenarios, el docente actúa como un observador atento y activo, y puede “andamiar” el juego al realizar acciones junto con los niños, como encajar una pelota en el panel de tubos o ponerse un títere y darle voz al armar una narrativa de intercambio. Es fundamental que seleccione opciones claras y no excesivas, confiando en que cada niño puede desplegar su propio recorrido de juego. Periódicamente, el docente debe renovar y rotar los materiales, manteniendo algunos objetos conocidos y agregando nuevos. Asimismo, se invita a desarrollar otras experiencias para pequeños grupos o para todo el grupo, aunque en esta edad es muy común que no participen todos a la vez.

Con la intención de facilitar la observación y el registro de los avances de cada niño, se ofrecen las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué tipo de juegos prefiere? ¿Qué actitudes lo demuestran?
- ¿Utiliza más de un elemento para jugar? ¿Combina diferentes objetos y materiales en su juego? ¿Cómo lo hace?
- ¿Elige ciertos objetos o espacios de juego con frecuencia? ¿Cuáles?
- ¿Imita acciones cotidianas resignificando objetos, por ejemplo, toma una cuchara y “juega a que come”? ¿Cuáles realiza?
- ¿Se acerca a otros niños para jugar en proximidad? ¿Cómo interactúa?
- ¿Observa o imita las acciones lúdicas de sus compañeros? ¿Cuáles?
- ¿Comparte un objeto o un espacio de juego con otro/s niño/s por breves momentos? ¿Qué acciones realiza para interactuar con ellos?
- ¿Cómo participa de los juegos iniciados por el docente referente? ¿Establece un diálogo lúdico con él?



● Sala de 2 años

Propósitos

- Reconocer el juego como lenguaje para expresar vivencias, emociones, ideas e intereses, valorando la diversidad de formas de expresión y comunicación de cada niño.
- Promover la autonomía de los niños a partir de experiencias de juego que incluyan la posibilidad de elegir, respetando los tiempos, preferencias y modos de participación de cada uno.
- Ofrecer experiencias lúdicas de exploración con objetos estructurados, desestructurados y materialidades para provocar la curiosidad y la creatividad.
- Favorecer el juego simbólico a través de la representación de situaciones cotidianas y la asunción de roles, facilitando la participación de todos y adaptando las propuestas a diversas capacidades e intereses.
- Enriquecer el repertorio lúdico a partir de la incorporación de juegos con reglas convencionales, facilitando el encuentro y la comunicación, en la transición del juego paralelo al juego compartido.
- Favorecer la construcción progresiva de acuerdos lúdicos en el juego compartido, promoviendo interacciones respetuosas y colaborativas que reconozcan las particularidades de cada participante.



Objetivos de aprendizaje

- Manifestar sus gustos y preferencias a partir de la elección de los juegos u objetos.
- Enriquecer el juego simbólico a partir de la interacción con otros.
- Sortear los desafíos que los materiales u objetos les proponen, creando nuevas formas de manipularlos o ensamblarlos.
- Ampliar la riqueza de su vocabulario a partir de las diversas situaciones de juego.
- Participar cooperativamente en rutinas cotidianas simples para el cuidado y el orden de los materiales, juegos y juguetes como expresión de su autonomía emergente.



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

- *Participación activa en el juego simbólico: asunción de roles en escenas de la vida cotidiana y representación de tramas lúdicas.*

El desarrollo de la función simbólica marca el final del período sensoriomotor. Sus primeras manifestaciones son sencillas y espontáneas, pero se repiten y se complejizan con el tiempo. El despliegue del juego simbólico en esta sala es de gran importancia para el desarrollo integral de los niños. Este se convierte en una herramienta esencial que les permite expresarse, ampliar su conocimiento de la realidad y del mundo, e integrarse en la vida social y cultural de su entorno.

A esta edad, los niños complejizan su juego simbólico al poder asumir diferentes roles, que en un principio son similares: todos son madres o padres de los muñecos, peluqueros del docente o compradores en el supermercado, entre otros. Esta capacidad de asumir roles se enriquece en la interacción con sus pares (a quienes imitan, en general) o con el docente, quien realiza el rol complementario (es el cliente en la peluquería, el paciente en la consulta del doctor o el cajero del supermercado).

El docente propone la entrada en el campo lúdico con un juego centralizador cercano a la cotidianidad de los niños. En esta modalidad, se plantea una temática en la que los niños juegan libremente al elegir el rol, el espacio y sus compañeros de juego.

El docente desarrolla la trama lúdica al dramatizar roles, como la persona que pide que la peinen en la peluquería, o al introducir conflictos, por ejemplo, se queja de dolor de panza al llegar al consultorio médico. De esta manera, modela acciones y potencia la participación de los niños en el rol que desarrollan o en los complementarios.

Asimismo, el docente entra y sale del juego para generar diálogos que lo enriquecen. Por ejemplo, si un niño “hace como si” comiera algo, el docente puede acercarse y preguntar: “¿Qué estás comiendo? ¿Me compartís? ¿Lo cocinaste vos?”. Este andamiaje modela el juego e incentiva al niño a interactuar con otros al convocar a sus pares y crear un momento de juego compartido.

Para potenciar el desarrollo del juego centralizador se pueden realizar *salidas didácticas* a diversos espacios sociales cercanos al jardín y a los entornos frecuentados por los niños. Podría ser una salida a una verdulería, a un supermercado o a una veterinaria. Allí los niños podrán tener una experiencia grupal en contacto con un escenario real donde descubren nuevos roles y acciones, y generan conocimiento, que luego podrán traducir en la conformación de tramas lúdicas.

En esta etapa el niño empieza a transformar un objeto en otra cosa a partir de la acción que lleva a cabo sobre este: usar una caja como vagón de tren, una cuchara como micrófono o un rollo de cartón de papel higiénico como un caleidoscopio. El docente enriquece las tramas lúdicas al promover el uso no convencional de los objetos a partir de propuestas de ampliación cultural⁶.

El diseño de instalaciones lúdicas⁷ invitan a los niños a sumergirse como protagonistas en un juego de exploración con objetos y materiales que desarrollan su imaginación, los impulsan a la acción y les permiten transformar su propia experiencia. Estos espacios habilitan nuevas posibilidades y el surgimiento de proyectos de juego individuales.

⁶ Por ejemplo, el libro *No es una caja*, de Antoinette Portis.

⁷ Esta es una propuesta que fue investigada y desarrollada por Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez.

A través del despliegue sensoriomotriz y la interacción espontánea con los elementos, los niños descubren un universo de posibilidades simbólicas. Objetos que se pueden destruir, llenar, vaciar, o que invitan a esconderse y protegerse, se convierten en herramientas para explorar y comprender el mundo. Para lograr esto, la selección de materiales busca generar un diálogo entre el arte y la pedagogía, al incluir elementos de uso abierto y desestructurados, como:

- objetos que permiten la construcción (vertical y horizontal), como cajas de cartón de diversos tamaños (abiertas y cerradas), esponjas, vasos flexibles;
- materiales que sugieren envoltura y refugio como telas, paños, cortinas, entre otros;
- objetos con potencial simbólico que los niños pueden transformar a través de la imaginación: toallas, recortes de alfombras, entre otros.

En esta propuesta el docente participa a través de diversas intervenciones: prepara el espacio de forma estética y armoniosa al seleccionar los objetos adecuados; observa el despliegue lúdico y exploratorio de los niños para complejizar y dar continuidad a la trama; se muestra como modelo al ofrecer algunas acciones posibles para desarrollar; y, a la vez, sostiene con la mirada, la palabra y el afecto. El espacio es, simultáneamente, un lugar físico y un facilitador educativo que impulsa a los niños a explorar, a descubrir y a participar.

La presentación de minimundos es una propuesta lúdica valiosa que se presenta unos meses antes de culminar la sala de 2 años. En esta etapa, el docente los crea al combinar materiales naturales o elementos desestructurados con objetos figurativos (personajes, animales, medios de transporte) para armar un escenario en miniatura que enriquece el juego simbólico. La selección de temáticas debe estar enfocada tanto en la observación de los intereses y necesidades de los niños como en la planificación docente en curso (un itinerario literario inspirado en cuentos de animales). La inclusión de esta propuesta se implementa, en principio, en grupos pequeños, por el tamaño de los materiales y por la necesidad de que un docente esté acompañándolos para sostener la trama lúdica.

- *Exploración y manipulación de objetos desestructurados y materiales con la intención de reutilizarlos, transformarlos y crear escenas lúdicas.*

El juego es fundamental para imaginar y es el primer paso para desarrollar la creatividad. Las propuestas de exploración con piezas sueltas y objetos desestructurados apuntan a la acción, al juego espontáneo y a la invención de diversas escenas lúdicas.

La oportunidad de interactuar con objetos, combinarlos, ensamblarlos, otorgarles sentido y significación fortalece la confianza, curiosidad y autonomía, así como también el despliegue de las capacidades cognitivas. La capacidad de inventar se debe fomentar desde edades tempranas.

El docente es responsable de seleccionar los objetos y materiales con gran cuidado, para priorizar la seguridad (por ejemplo, su tamaño), las posibilidades de acción y la creatividad. Los materiales pueden clasificarse según su origen (naturaleza, metal, madera, corcho, textil, papel y cartón, plástico), o por piezas similares que se distingan en color, tamaño, textura o forma, lo que crea grandes colecciones.

El docente puede invitar a las familias a participar en “expediciones de búsqueda” y les da pautas claras. Por ejemplo, pueden ir a la plaza para recolectar piezas naturales, mientras observan qué objetos les producen curiosidad a sus hijos y les ofrecen la posibilidad de recogerlos (plumas, hojas, piedras, cortezas de árboles, frutos, semillas). También puede pedir a las familias objetos de mercadería que tengan en sus casas, como botones grandes, sogas, hilados, cintas; pueden sumar

objetos como tuercas grandes, arandelas, diferentes tipos de cajas y cajitas; objetos de bazar que no utilicen en sus casas, como cucharones de madera, batidores, fuentones entre otros. Luego, el docente adapta estos materiales para convertirlos en elementos de juego: los desinfecta, lija, agujerea, arregla, recorta y clasifica en grandes colecciones.

Antes de comenzar la propuesta con piezas sueltas y/o desestructuradas (propuesta para la creación y expresión), el docente puede preparar un espacio lúdico al seleccionar los objetos que utilizará. Es fundamental presentarlos de forma gradual, en una escena coherente, equilibrada y estética. Según su propósito pedagógico, el docente puede:

- Provocar un juego: usar vasos y cucharas traslúcidos para trasvasar, entre otros.
- Fomentar el juego de construcción: ofrecer rodajas de troncos lijadas y perforadas, ramas y hojas, entre otros.
- Estimular el juego simbólico: presentar utensilios de cocina pequeños y tierra, entre otros.

El docente también puede plantear una propuesta en la que utilice materiales de un solo origen, como por ejemplo papeles de todo tipo, diario, cartón, entre otros. Este material puede presentarse de diferentes maneras en el ambiente: caminos en el piso con tiras largas, cortinas de papel que ocupen el espacio aéreo, en forma de pelota dentro de palanganas, o armando avioncitos, entre otras. Es importante que haya cantidad, pero sin saturar.

La disponibilidad lúdica, corporal y emocional del docente es imprescindible. A través de palabras y gestos, este responde al juego al que lo invitan, y desafía las propuestas del niño para aportar algo nuevo. Sus intervenciones se deben ajustar al período evolutivo, desde ocultarse y deambular por el espacio hasta explorar el material. A partir de esa exploración, el niño puede rasgar, abollar, hacer una pelota o trozar el material, y así generar nuevas acciones lúdicas, entre otras.

En esta etapa, los sentidos son fundamentales para el desarrollo integral del niño y para que pueda interpretar el mundo. Por ello, es importante que las experiencias sensoriales para conocer diferentes materiales se centren en un solo estímulo. De esta manera, posteriormente se pueden agregar piezas accesorias que enriquezcan la sensación inicial, sin anularla ni contrarrestarla. Algunas propuestas incluyen la exploración de sonidos (manojos de llaves), de sabores (frutas permitidas y acordadas con las familias) y de texturas (arena húmeda, hielo). También se puede implementar un espacio al aire libre donde se puedan descubrir los reflejos coloreados que produce la luz del sol al pasar por objetos de color transparentes o las sombras que producen objetos de uso cotidiano con perforaciones (espumadera, colador).

- *Iniciación en la combinación de objetos teniendo en cuenta sus propiedades (peso, volumen, forma) para la creación de construcciones.*

La riqueza de una propuesta para la creación y la expresión reside en la diversidad de objetos que se ofrecen. Sus propiedades intrínsecas desafían al niño a explorar y a complejizar sus esquemas de acción. La variedad de materiales les permite experimentar semejanzas y diferencias, lo que enriquece su exploración.

En un primer momento, se pueden ofrecer materiales que pueden yuxtaponerse o apilarse, como bloques de madera o goma espuma, cajas de cartón y latas de diferentes tamaños. En los inicios de esta etapa, se observa que el niño pone un objeto sobre otro y se detiene a observarlo, lo que constituye sus primeras creaciones. Luego, desarrolla una variedad de acciones, como amontonar, apilar y derribar, desafiando las leyes de estabilidad y equilibrio. Tras varios ensayos, las creaciones adquieren una intención representativa, a medida que la función simbólica se complejiza.

Para planificar este proceso, el docente realiza una cuidadosa selección de objetos y arma un escenario provocador que convoca a la exploración y al juego. A través de un escenario lúdico, como una ciudad, el docente puede presentar construcciones o estructuras en altura, con objetos de distintos tamaños, texturas, peso y volumen. Una vez habilitado este espacio, se muestra disponible, acompaña las acciones de los niños, evita interrumpir su juego espontáneo y lo enriquece al mostrarse como modelo de juego. Al mismo tiempo, provoca desafíos con preguntas como: “¿Cómo habrán construido estas torres tan altas?”, “¿Quién puede ayudar a construir una?”, “¿Esta caja, que es más pesada, la puedo poner arriba?”. Luego, puede poner en palabras la acción que los niños realizan para hacerla consciente: “¡Lola pudo armar una base para que no se caiga la torre!”. Finalmente, puede invitar a construir con un compañero, lo cual genera un encuentro en el que la actividad con otros se disfruta más.

El espacio lúdico debe ser seguro, cálido, continente y, a la vez, desafiante para permitir al niño acceder autónomamente a los materiales y desplegar sus potencialidades. Es importante no recargar el espacio con demasiados materiales, dejando zonas libres para que puedan desplazarse con facilidad. Es esencial respetar los ritmos individuales de exploración y de juego. A medida que avancen en sus habilidades motrices, se pueden ir incorporando otro tipo de objetos que no sean solo para superponer y yuxtaponer, sino que permitan encastrarse, enroscarse, insertarse, entre otras. Algunos ejemplos, pueden ser: bloques plásticos o de madera con encastre de distintos tamaños, tuercas y arandelas de madera grandes, recortes de madera, rampas, planos inclinados, bloques magnéticos, sorbetes, vasos, palitos de helado, y todo aquel material que provoque interés y brinde posibilidades para potenciar el juego de construcción y la motricidad fina. También se pueden incorporar objetos complementarios como telas, lanas, totoras, entre otros.

■ *Acercamiento paulatino a los juegos de reglas convencionales iniciados por el docente.*

El aprendizaje de los juegos tradicionales implica un proceso gradual, en el que los niños requieren un entorno seguro y estimulante que les permita explorar y familiarizarse con cada uno, así como la capacidad de conocer y comprender las reglas convencionales y respetar los turnos.

En esta sala el acercamiento a estos juegos se inicia con los juegos de crianza y sus variaciones. Los *juegos de persecución*, que ya están incorporados desde la sala de 1 año, aquí se complejizan al ser propuestos para el grupo entero: el docente⁸ corre a los niños y ellos escapan, o pueden esconderse o refugiarse para no ser atrapados⁹.

A medida que los niños encuentran un sentido al juego, se incorporan propuestas con reglas convencionales como el “Oso Dormilón”. Inicialmente, se sugiere que dos docentes coordinen la actividad: uno interpreta al oso que duerme, mientras que el otro, junto con los niños, los invita a despertarlo y corre con ellos hasta un refugio. La actitud corporal, el tono de voz y la personificación de los adultos crean la trama lúdica.

Una vez que los niños incorporen las reglas y consignas, y disfruten de la sincronía del juego, se invierten los roles: los niños son los osos que duermen y los docentes los despiertan. Es fundamental recuperar y recrear los juegos tradicionales en la sala de 2 años. Estas propuestas amplían el acervo cultural, mantienen viva la memoria colectiva y acercan a las familias a la institución, lo que fortalece el sentido de comunidad.

⁸ Es muy importante que exista un vínculo afectivo constituido entre el niño y el docente para poder desarrollar este juego.

⁹ Podría ser que los dos docentes de la sala corran a los niños para que no sea tan extenso el tiempo de espera y todos puedan ser atrapados en algún momento.

El docente tiene un papel clave en la transmisión de estas actividades: es él quien las propone, las recrea y las sistematiza para enseñarlas. Las reglas de estos juegos están en su narrativa, y los niños las incorporan al principio por imitación, hasta que logran una mayor comprensión.

Algunos ejemplos de estas propuestas son “¡Coronita es!”, “Salta la perdiz”, “¿Lobo, está?” y “Antón Pirulero”. Es recomendable realizar estas actividades en el patio o SUM, ya que en esos espacios se disfruta de una mayor libertad de movimiento. Una iniciativa enriquecedora puede ser crear un proyecto sobre juegos tradicionales e invitar a las familias a una plaza para jugar juntos como cierre.

- *Progresiva experimentación del juego con otros en un tiempo y un espacio compartido, estableciendo primeros acuerdos.*

Al inicio de la sala de 2 años podemos observar que la gran mayoría de los niños realizan un *juego paralelo*, en el que comparten el espacio lúdico, pero no hay grandes interacciones entre ellos. Luego van adquiriendo la capacidad de jugar con otros y el disfrute que esto conlleva. Así, mientras juegan en un tiempo y un espacio compartido, comienzan a establecer sus primeros acuerdos y desarrollan habilidades socioemocionales. La transición del juego paralelo al juego con otros es un proceso característico de esta edad que requiere un acompañamiento docente sensible y planificado.

La presencia del docente es clave para fomentar el juego compartido entre los niños. Al estar disponible corporalmente y acompañarlos a través de sus gestos, miradas y palabras, crea un entorno seguro y acogedor que los invita a explorar su autonomía en las diferentes tareas que emprendan. El docente también actúa como mediador para resolver conflictos incipientes, al poner en palabras o nombrar lo que sucede, y ofrece también alternativas de resolución que involucren a los niños.

Las primeras pautas de convivencia como compartir los juguetes o materiales, cuidar los objetos, guardar los juegos o esperar un turno, se vivencian a partir de ciertos rituales que lleva a cabo el docente en su accionar cotidiano y se nombran en el contexto del juego, sistematizándose progresivamente a partir de su repetición.

Para favorecer la enseñanza de este contenido, el docente puede proponer un *juego corporal* con canciones para hacer movimientos y gestos en ronda como “Si aplaudimos”, del grupo Ajó, o “Abra roda” (ronda tradicional brasileña). Estas canciones invitan a mirarse y divertirse con otros. En un juego de exploración con objetos, el docente pregunta: “¿Qué les parece si construimos una montaña muy grande con todo esto? ¿Qué podemos poner primero?”. Si un niño pone una tela, el docente puede decir: “¡Genial! ¡Feli puso la tela! ¿Y qué más podemos agregar para que nuestra montaña crezca?”. Si un niño tiene un objeto y otro lo mira, el docente puede mediar: “¡Mirá, Agus tiene la esponja! ¿La querés para ponerla en la montaña? ¡Quizás la pueden poner juntos!”. Si dos niños quieren el mismo material, el docente interviene: “¿Hay otro igual? ¿O podemos usar este y después usamos el otro? ¿Quién la usa primero y quién después?”. Esto introduce el concepto de turnos y negociación. A medida que la montaña toma forma, el docente celebra los aportes: “¡Qué linda montaña estamos armando entre todos! ¡Cada uno puso algo y así es más grande!”.

En un juego simbólico se puede “hacer como si” festejaran el cumpleaños del Lobo (o algún personaje significativo para el grupo). El docente convoca la colaboración de los niños en pequeños grupos. Les pide a 2 o 3 niños que pongan el mantel en la mesa para el festejo, a otro grupo que doblen las servilletas, a otros que vistan al Lobo para su cumpleaños y a otros que cuelguen los globos para decorar. El docente se mostrará disponible y acompañará a cada pequeño grupo con los preparativos, preguntando: “¿Pudieron doblar las servilletas? ¿Cómo hiciste, Juani?”, “¿La ayudás a Azucena,

por favor?”. Una vez que todo está preparado, ponen la torta y entre todos le cantan el “Feliz cumpleaños” y soplan las velitas. Al finalizar, se resalta la colaboración: “¡Gracias a todos por ayudar! ¡Trabajamos muy bien en equipo para hacer este festejo!”.

En cada una de estas propuestas, la clave es la presencia atenta y planificada del docente, que guía, media, nombra y da sentido a las interacciones, lo cual facilita que los niños de 2 años transiten del juego individual a la disfrutable experiencia de jugar con otros.

En el marco del proceso de evaluación y seguimiento, se ofrecen las siguientes preguntas orientadoras, que pretenden acompañar la mirada del docente al reconocer la continuidad del desarrollo del juego de los niños:

- ¿Manifiesta preferencias en sus juegos? ¿Cómo lo expresa? (gestos, miradas, palabras sueltas, palabras frases, entre otros).
- ¿Asume roles en el juego simbólico? ¿Cuáles suele representar? ¿Qué acciones realiza?
- ¿Puede transformar un objeto en otra cosa a partir de la acción que lleva a cabo sobre el mismo?, ¿por ejemplo? ¿Incluye el lenguaje verbal para significar su juego?
- ¿Combina objetos para desarrollar un juego de construcción? ¿Qué acciones realiza? ¿Ensayo soluciones a partir de sus acciones?
- ¿Participa en juegos tradicionales?, ¿en cuáles?, ¿cómo lo hace? ¿Comparte el espacio con otros? ¿Asume roles? ¿Espera turnos (por breves momentos)?
- ¿Elige ciertos objetos o espacios de juego con frecuencia?, ¿cuáles?
- ¿Logra establecer sus primeros acuerdos? ¿Cómo los lleva a cabo?

Bibliografía

- Beneito, N. (2007). *Todo empieza por la espalda*. Congreso Educación y Terapia. Córdoba, Argentina. Distribuido por Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte.
- Beneito, N. (2015). Conferencia de Noemí Beneito La Plata 2015. [video] Red Pikler. (bit.ly/3XNvIJD)
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza: El juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos.
- Chokler, M. *El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre teoría y práctica*. Pikler-Lóczy.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nivel inicial. (2015). *Experiencias a cielo abierto. Cachitos de cielo*. (bit.ly/4p2eiPf)
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2000). *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Morata.
- Lapolla, P. (2016). *Experiencias artísticas con instalaciones: Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Novedades Educativas.
- Llóbenes, L. (2025). *Cerebro del bebé 0-3*. Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Maquieira, L. (2007). *El desarrollo emocional del niño pequeño. De 0 a 5. La educación en los primeros años*. Novedades Educativas.
- Moreau de Linares, L. (2016). *Bebés en sus entornos cotidianos* (cap. 3). Nazhira.
- Perez Toldi, R. (2019, 14 de febrero). *Desmontando el cesto de los tesoros*. (bit.ly/494DCiE)
- Perez Toldi, R. (2020, 29 de enero). *Abrir el juego heurístico*. (bit.ly/3KTJ7al)
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Narcea.
- Rosemberg, F. (2017). *Los niños y el juego: La actividad lúdica de 0 a 5 años*. Continente.
- Sarlé, P. (2010). *Juego con objetos y juego de construcción. Casas, cuevas y nidos*. OEI. (bit.ly/4pqgoTf)
- Soto, C., Macias, M. & Vasta, L. (2024). *Jugar y Enseñar: 0 a 3 años: Propuestas y reflexiones*. Praxis.
- Vela, P. & Herrán, M. (2021). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera.
- Violante, R. (2020). *Primer año de vida en la Escuela Infantil*. Praxis.

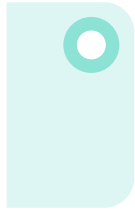
Experiencias
para el

desarrollo corporal



Experiencias para el desarrollo corporal

Las experiencias para el desarrollo corporal constituyen oportunidades valiosas para la formación integral de los bebés y los niños puesto que durante los primeros años de vida se desarrolla la dimensión corporal de una persona: las posturas, la gestualidad, las formas de desplazarse por el espacio, el contacto y las maneras de vincularse con los otros y consigo mismo. Los aprendizajes que se desarrollan durante esta etapa suceden en y a través del cuerpo, a partir de la información que brindan los sentidos durante el despliegue de las acciones y los desplazamientos.



En los primeros meses de vida, los bebés comienzan a integrar los reflejos arcaicos para comenzar a realizar movimientos voluntarios o intencionales de manera autónoma: chuparse las manos, rolar, manipular objetos, reptar, gatear, tomar pelotas, caminar, trepar, correr.

El jardín maternal debe ofrecer un conjunto de propuestas que permitan a cada niño conocerse y registrar su cuerpo, explorar sus movimientos y descubrir sus posibilidades de acción y combinación en relación con los objetos, con el espacio y con los otros. El progresivo ajuste tónico postural favorece el equilibrio corporal y el desarrollo de la coordinación óculo-manual. La calidad y la precisión en la manipulación de objetos, a partir de la utilización de los dedos índice, medio y pulgar, caracterizan una compleja habilidad que se desarrolla en esta etapa de la vida.

Las propuestas basadas en el juego y la exploración, favorecen el conocimiento progresivo de sí mismos y sus posibilidades, así como también la construcción y el desarrollo de vínculos respetuosos con los demás, en un ambiente que promueve la confianza, la seguridad, el disfrute y el bienestar.

Los recorridos que se proponen en este eje, promueven una participación activa y creciente de los niños, fortaleciendo la autonomía y la convivencia con otros. A su vez, estas experiencias serán precursoras de prácticas corporales como las lúdicas, gimnásticas, expresivas, acuáticas, deportivas y en el medio natural, que se despliegan en los años posteriores en el jardín de infantes y el nivel primario, las cuales comprenden conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos y formas de expresión que se manifiestan en gestos, movimientos y acciones cotidianas. Estas experiencias no solo fortalecen la dimensión corporal de los niños, sino que también inciden en el desarrollo de su identidad.

Cabe destacar que el lenguaje corporal es la primera forma de comunicación del niño y continúa durante toda la vida. Se constituye como una dimensión de la persona, esencial para vincularse, crear, conocerse y aprender en diversos contextos.

Desde esta perspectiva, las experiencias para el desarrollo corporal se centran en el niño que aprende, reconociendo sus intereses, deseos y necesidades, y proponiendo situaciones accesibles en el marco de la educación inclusiva que habilite múltiples formas de participación. Así, se promueven actitudes colaborativas, el respeto por las diferencias y el desarrollo de vínculos saludables y positivos con los pares.

En cuanto a la vinculación con las capacidades transversales, el eje contribuye a cada una de ellas de la siguiente manera:

En el jardín maternal, el docente ofrece un espacio seguro y sostén afectivo para que los bebés y los niños desarrollen la *autonomía para aprender* en relación con el desarrollo de su motricidad. Será fundamental respetar los tiempos individuales y confiar en las capacidades que tienen para adquirir las posturas corporales (acostado boca abajo, sentado, en cuadrupedia, parado) y las

formas de desplazamiento (rolar, reptar, sentarse, gatear, caminar) de manera autónoma. Este eje ofrece un valioso escenario para que los niños desarrollen una independencia progresiva respecto del adulto. Se disponen espacios y objetos variados que permiten progresivamente a cada niño, desde los 45 días, organizar sus acciones, ganar confianza en sus habilidades, explorar y elegir materiales, movimientos y posturas según sus intereses y necesidades.



En referencia a la *resolución de problemas*, se promueven situaciones donde se presenten desafíos corporales y manipulativos que generen curiosidad e interés. La posibilidad de explorar los mismos materiales varias veces y, a la vez, conocer nuevos, permite que los bebés y los niños accedan a secuencias de acciones y movimientos de experimentación propios. Estas acciones requieren moverse de distintas y nuevas maneras que posibiliten resolver estas situaciones problemáticas.

Por otro lado, para promover el *pensamiento reflexivo y crítico* el docente podrá diseñar situaciones en las cuales los bebés y niños tengan la posibilidad de conocer, a partir de sus acciones y movimientos, las características del espacio y los objetos; elegir objetos de diferentes texturas, pesos y tamaños, donde puedan explorar sus características y tomen la decisión de jugar con alguno de ellos. También puede desarrollarse esta capacidad cuando se promueve pasar por un túnel o por encima de una tapa de cajón, donde hay un ajuste corporal a las propiedades del espacio o cuando se ofrecen enhebrados o ensartados con diversos grados de dificultad. En el jardín maternal, este pensamiento se desarrolla en y a través del cuerpo.

A su vez, se favorece la capacidad de *comunicación* a partir de la expresión a través del cuerpo de estados de ánimo, sentimientos y emociones. El despliegue de la expresión gestual y corporal se presenta como una de las formas primordiales de comunicación, ya que en esta etapa se inicia el proceso de desarrollo del lenguaje verbal. El cuerpo funciona como expresión e identificación fundamental de cada niño a través del tono muscular, los gestos, expresiones faciales, posturas y movimientos. Por tanto, esta forma de comunicación constituye la vía primaria mediante la cual los bebés y los niños expresan sus necesidades, intereses, conocimientos y deseos.

La capacidad de *compromiso y colaboración* comienza a desarrollarse desde la sala de bebés cuando el docente tiene la capacidad de esperar y dar lugar a la participación del pequeño en sus cuidados cotidianos: el bebé puede colaborar en el cambiado de sus pañales, al subir por la escalera para colocarse en el cambiador o elevar la pelvis para que el docente pueda quitarle el pañal. Esta capacidad se intensifica y se expresa con mayor claridad hacia los dos años, cuando los niños comienzan a jugar con pares, compartir objetos o respetar turnos y reglas sencillas.





Sala de bebés

Propósitos

- Favorecer el desarrollo de la conciencia corporal a partir de la progresiva discriminación entre su propio cuerpo y el del adulto.
- Promover la adquisición progresiva de desplazamientos autónomos.
- Propiciar la coordinación óculo-manual para favorecer movimientos voluntarios.
- Favorecer la valoración y cuidado de su propio cuerpo y la realización de hábitos cotidianos que influyen en la representación de su imagen corporal.



Objetivos de aprendizaje

- Iniciarse en el reconocimiento del espacio y de sí mismos en movimiento, fortaleciendo la confianza en sus propias acciones.
- Ensayar diferentes modos de desplazarse, alcanzar y manipular objetos experimentando desafíos que requieran ajuste, intento y perseverancia.
- Explorar su cuerpo y el entorno cercano a través del movimiento motivado por la curiosidad.
- Utilizar gestos, miradas, movimientos y posturas como herramientas para expresar deseos, necesidades y emociones, en la interacción con adultos durante las propuestas corporales y lúdicas.
- Participar en juegos corporales compartidos con adultos, iniciando intercambios a través del juego, el contacto y la proximidad afectiva.



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

- *Desarrollo del conocimiento corporal a partir de la progresiva discriminación entre su propio cuerpo y el del adulto.*

El contacto con el cuerpo del bebé, la forma de sostenerlo, de transportarlo, las diferentes posiciones en que se ubica y las caricias son experiencias necesarias para que el niño pueda discriminar sensaciones, diferenciar su cuerpo de los otros, explorarlo y descubrir posibilidades. El sostén puede presentarse de diferentes formas: horizontal, vertical, de mano, entre otras, y cada uno de ellas cumple un rol fundamental: brinda seguridad, facilita el reconocimiento del propio cuerpo y permite una paulatina diferenciación y toma de distancia entre los cuerpos, favoreciendo así el inicio de una construcción subjetiva.

La calidad del tono muscular constituye una característica inherente a cada niño, puesto que dentro de los límites normales para las distintas edades hay múltiples matices individuales. Estas diferencias se hacen especialmente visibles en las actitudes posturales, que reflejan una disposición general del cuerpo tanto hacia sí mismo como hacia el entorno. El tono muscular está íntimamente ligado a las emociones, ya que, según la vivencia emocional que experimente el niño, el tono muscular puede acumularse o liberarse, manifestándose en expresiones corporales como el llanto ante la tristeza, la risa ante la alegría o el “berrinche” frente al enojo. De este modo, el tono no solo constituye una característica fisiológica individual, sino que también se vincula estrechamente con el mundo afectivo.

Los bebés necesitan ser cargados, acunados y acariciados. Las caricias y el contacto del docente con el cuerpo del bebé colaboran en la delimitación del esquema corporal, ayudando al niño a definir el contorno de su propio cuerpo y a construir una imagen de sí mismos integrada.

Es importante que el docente esté disponible en las experiencias, para que resulten eficaces. Se debe tener en cuenta que las caricias, el contacto físico, los juegos corporales estimulan la conciencia y el disfrute que el bebé está desarrollando sobre su propio cuerpo. Si el bebé demuestra malestar o desagrado, es necesario suspender la actividad.

En los primeros meses de vida hay un estado de indiferenciación entre el bebé y su entorno. En este sentido, el conocimiento de sí mismo se inicia con la “etapa del espejo”. El primer espejo para el bebé es el rostro de los adultos referentes, quienes a través de las sonrisas, miradas, gestos y palabras que le brinda, permite que el bebé se vea a sí mismo. Así, en diferentes etapas de la vida se va interiorizando la vivencia del propio cuerpo y el modo en que se percibe a sí mismo como persona. Esto posibilita al bebé que se sienta en armonía con su cuerpo y que pueda con su desarrollo cognitivo conocer sus propias posibilidades corporales y motrices. Cuando se observa que un bebé, por iniciativa propia, comienza a mirarse en el espejo de la sala, el docente puede acompañar y enriquecer esta acción: le habla, sonríe y juega a llamarlo por su nombre, continuando “el diálogo” con un lenguaje corporal cálido, a través de la palabra, el contacto físico y visual. Esta interacción fomenta el reconocimiento y la exploración de su propia imagen. El bebé, al verlo reflejado en el espejo junto a él, comienza a descubrir su rostro y sus propios gestos.

Por otro lado, los juegos de ocultamiento y aparición, como el “cu-cu” o el esconder objetos y volver a mostrarlos, son fundamentales en esta etapa, ya que permiten al bebé comenzar a elaborar la noción de permanencia del objeto. Esta experiencia lúdica es clave en el desarrollo de la individualidad,

al permitirle al bebé reconocer que los objetos y las personas siguen existiendo aunque no estén a la vista, promoviendo así una comprensión más compleja del mundo que lo rodea.

A su vez, es importante incluir juegos de sostén, como por ejemplo “el caballito”, que cuenta con abundantes ejemplos de texto y música: rimas y canciones que imitan los diferentes movimientos de los caballos —“al paso, al trote, al galope”— y que al concluir se repiten desde el comienzo. Con los bebés más grandes se jugará a señalar diferentes partes del cuerpo, mientras se las va nombrando. Por ejemplo, la nariz, las manos, los cachetes, etcétera, menciones que podrán acompañarse con canciones y rimas pertinentes a la temática. Es aconsejable permitir que los niños expresen su afecto tanto a los adultos que los rodean como a los otros niños.

- *Paulatino control postural y cambios de posiciones de manera autónoma: acostado boca arriba, de costado, boca abajo, en cuadrupedia, sentado, semi-arrodillado, en posición de pie (bipedestación).*

Los movimientos de los bebés trascienden los simples procesos fisiológicos. Por medio de ellos los pequeños se expresan, aprenden, conquistan el espacio y exploran los objetos. Si bien el ritmo del desarrollo postural es único en cada bebé, la secuencia de movimientos se mantiene constante: desde la posición decúbito dorsal (boca arriba), pasando por el decúbito lateral, el ventral (boca abajo), la cuadrupedia (cuatro apoyos), la sedestación (sentarse), la posición semi-arrodillada, hasta la sedente que precede a la marcha. Aquí, en un entorno de movimiento libre, se observa un desarrollo postural autónomo, reflejo de una organización motriz inherente con continuidad genética natural, presente en todos los niños.

Cabe destacar que, bajo las condiciones materiales, afectivas y espaciales adecuadas, que son cuidadosamente brindadas por el docente y mencionadas en los diversos contenidos curriculares, los bebés logran su desarrollo motor de forma autónoma. Dentro de estas condiciones, resulta fundamental la existencia de espacios confortables para el descanso, tanto para dormir como para sentarse libremente, sin restricciones, evitando el uso de dispositivos que limiten el movimiento, como el *bebesit*. Entre la postura decúbito dorsal y la bipedestación (pararse), despliegan una amplia variedad de posturas y movimientos intermedios; el rolado, el reptado, el arrodillarse, el gateo y las torsiones del tronco en posición ventral preparan la musculatura anti-gravitatoria. Estas acciones son fundamentales para el logro de las posiciones sentado, de pie y la marcha, e inician tempranamente la función de locomoción. Así, el acompañamiento oportuno y la intencionalidad pedagógica del docente ofrece los incentivos necesarios para este desarrollo motor progresivo, apoya el proceso natural sin forzar ni apresurar las etapas. Se sugiere evitar colocar al bebé en una postura a la que no haya llegado por sí mismo, dado que aún no dispone de los medios ni la maduración necesaria para sentirse seguro y para poder desplegar el funcionamiento postural.

Alrededor de los dos meses aproximadamente (o cuando el bebé deja de estar contraído), es deseable acompañar el fortalecimiento de su musculatura dorsal y abdominal desde la posición acostado boca arriba colocándolo, por breves momentos, en una superficie firme y cálida (goma eva, entre otras posibilidades). Esta postura otorga comodidad al bebé y ofrece una mayor superficie de apoyo: cabeza, espalda, hombros, brazos, cadera y talones. Esta posición con apertura al mundo facilita la comunicación, como así también permite que pueda realizar giros de la cabeza hacia ambos lados, movimientos libres de brazos y piernas, torsiones de espalda para reequilibrarse, la observación y el descubrimiento de sus propias manos, de personas y de objetos. También le permite desarrollar el pasaje de la actividad refleja a la construcción de la motricidad voluntaria.

Luego de algunos meses y de varios intentos, el bebé podrá rolar hasta ponerse boca abajo¹, apoyar las manos y elevar la cabeza. A medida que su columna vertebral se fortalece, el bebé irá adquiriendo mayor control sobre su cuerpo y realizará varias posturas intermedias² para alcanzar sentarse de manera autónoma³ (entre los 8 y los 13 meses). El rol del docente será el de observar y motivar a los bebés a partir del diseño de propuestas desafiantes, sin forzar ni condicionar sus progresivas adquisiciones. Para acompañar el cambio de posturas desde acostado boca arriba hasta boca abajo, el docente puede ubicar algunos objetos sobre el piso formando un arco sobre su cabeza (de hombro a hombro). Se sugiere que sean retazos pequeños de tela (pañuelos), que contrasten con el color del piso y que estén colocados en forma de pirámide o bollito (en tridimensión), para que el bebé pueda verlos con facilidad. El interés del bebé por tomarlos será una motivación para ponerse de lado y, varios meses después, rolar. Una vez adquirida esta postura, los bebés continuarán la secuencia de movimientos hasta lograr la posición sedente.

Cuando los bebés aún no logran la postura de sedestación de forma autónoma, resulta aconsejable prestar especial atención a la manera más oportuna de sostenerlos, moverlos, tomarlos y trasladarlos. Esto acompaña su desarrollo postural fisiológico esperado. Por ejemplo, es fundamental sostenerlos con ambos brazos formando una “cuna”, lo que les permite apoyar la columna si están boca arriba. Si se los coloca boca abajo, es preferible apoyarlos en el antebrazo. Los movimientos del docente deben transmitir seguridad, ser serenos, cálidos pero firmes, con el fin de evitar temores o miedos en los bebés, que podrían surgir de acciones bruscas o repentinas. Asimismo, se debe asegurar un adecuado sostén de la cabeza y las articulaciones (muñecas, antebrazos); y evitar sostenerlo por las axilas. Otra forma apropiada de tomar a los bebés en los primeros meses implica sujetar su cabeza y espalda o pecho con la mano y el antebrazo. Es importante trasladar al bebé recostado, hasta que logre mantenerse erguido por sí mismo.

■ *Progresiva adquisición de desplazamientos autónomos: rolar, reptar, gatear, caminar.*

Los bebés intentarán diversas posturas hasta lograr comenzar a desplazarse (girar de costado, girar desde dorsal a decúbito ventral). Los objetos que se ofrezcan y su ubicación en el espacio serán la intervención docente privilegiada. Una vez que el bebé descubre sus manos y puede asir y soltar objetos, los pañuelos, telas y cintas que se colocan en tridimensión sobre el piso⁴, así como la voz del docente referente, incentivarán al bebé a rotar su cabeza, al intentar dirigir su mirada e ir moviendo su cuerpo (eleva las piernas, golpea los pies, balancea las piernas hacia un lado y el otro, se estira, etcétera). Progresivamente va rotando su cuerpo hasta que, cuando su maduración se lo permite, rola y se coloca boca abajo. A partir de este momento quedan disponibles ambas manos del bebé y pueden ofrecerse otros objetos, como muñecos de goma pequeños (como los que se usan para la bañera), almohaditas tejidas rellenas con guata y cascabeles, argollas de madera con cintas de colores, muñecos de trapo, pompones de pelo corto o una pelota de tela con perforaciones.

Una vez que el bebé comienza a reptar hacia adelante o atrás, los objetos que ruedan se convierten en un incentivo para su desplazamiento, motivándolo a buscarlos. Se pueden ofrecer pelotas de tela, de felpa, de lana que contengan un poco de peso (para que no se alejen demasiado) o botellas con agua, entre otros elementos. A medida que van ganando mayor confianza y seguridad en sus desplazamientos, se pueden incorporar otros objetos que ruedan, como cilindros plásticos

¹ Se debe tener en cuenta que a partir de los dos o tres meses muchos bebés ya no se quedan en la posición en que se los deja. Por lo tanto, es fundamental que los docentes cuiden la seguridad de los espacios físicos, cerrados o abiertos, y de manera especial el movimiento del bebé en el momento del descanso y del cambio de pañales, por ejemplo, para evitar caídas.

² Ver fases del desarrollo motor autónomo.

³ No es aconsejable sentar al bebé antes de que este se siente por sí mismo, ni sentarlo rodeado de almohadones para que no se incline, dado que su espalda puede sufrir alteraciones.

⁴ Al utilizar gimnasios con objetos colgados, el bebé dirige su mirada hacia el frente, y eso obstaculiza la posibilidad de rolar.

traslúcidos (hechos con botellas) con objetos en su interior que hagan sonido al rodar, u otro tipo de pelotas que, por sus características, se alejan fácilmente (de goma o de plástico, por ejemplo).

El logro del apoyo de las manos y rodillas facilita el inicio del gateo, una habilidad que se manifiesta de múltiples maneras, como el desplazamiento de costado, el reptar sobre el abdomen o el uso de una pierna flexionada mientras la otra se extiende. Es importante organizar la sala para ofrecer espacios amplios que permitan a los bebés reptar y gatear de forma autónoma en su nuevo territorio. Cuando el docente observe que el niño comienza a tener mayor seguridad en su desplazamiento, se ofrecerá un entorno con nuevos desafíos motores. En este espacio se pueden agregar superficies firmes con una pequeña altura, superficies con declive, con túneles para atravesar, entre otras. Con este fin, se pueden utilizar cajones de madera (con las puntas redondeadas), colchones de goma espuma y cajas de plástico con tapa, entre otros elementos.

Posteriormente, las superficies seguras para apoyarse o sujetarse, como los barrotes de la cuna, el barral de la sala, o dispositivos motores como los cubos del equipo de psicomotricidad, entre otros, sirven para que se afirmen y logren ponerse de pie. El bebé a menudo se sostiene de muebles que lo permiten, o de las piernas de los adultos. Utiliza estos soportes para impulsarse y levantar su cuerpo, apoyándose con las manos mientras sus piernas ejercen fuerza hacia arriba, se afirma y comienza a dar, paulatinamente, sus primeros pasos de costado (marcha lateral).

La autonomía en los desplazamientos permite al bebé extender su espacio vital. Los carritos y cajas cerradas con peso son recursos adecuados para que lo empujen y se desplace por el espacio cercano, una vez que se sienta seguro. Se favorecerá la marcha con los pies siempre descalzos. De esta manera, el bebé apoya la planta del pie con mayor seguridad, lo que evita resbalones y fortalece los músculos plantares. Se recomienda evitar el andador para favorecer la marcha ya que, por ejemplo, las plantas de los pies no se apoyan en su totalidad, privándolo de sensaciones propioceptivas que regulan las acciones de enderezamiento. A su vez, en un andador pueden alcanzar velocidades que no pueden controlar, en direcciones que no pueden visualizar, provocando accidentes.

Es fundamental prever una indumentaria adecuada que favorezca el movimiento autónomo. Las prendas deben ser cómodas, dejando libres manos y pies, para permitir la exploración sin restricciones y adaptarse a las condiciones térmicas del ambiente.

Las propuestas deben ser placenteras y lúdicas, con intervenciones adecuadas, para que los bebés avancen en sus habilidades motoras de forma armónica y en concordancia con la evolución de su sistema nervioso.

■ *Iniciación en la manipulación de objetos: coordinación óculo-manual.*

La manipulación es el resultado de la intencionalidad de tomar, asir o ir en busca de los objetos, de la capacidad de reconocer y dar sentido a lo percibido, y de la habilidad para realizar movimientos organizados con una finalidad; en este caso, la coordinación de la mano con la vista. Mirarse las manos constituye un hito del desarrollo en la maduración de un bebé, ya que representa el primer movimiento controlado. Entre los 2 y los 5 meses, percibe sus manos por azar, para luego tratar de mantenerlas en su campo visual (para llevarlas a la boca, tomar una mano con la otra y luego separarlas).

La manipulación intencionada de objetos comienza un poco después, cuando puede ajustar el control tónico postural y asir objetos utilizando sus manos, seguir con la mirada el movimiento o escuchar el sonido que producen sus acciones. Hacia el final del primer año de vida se puede observar que realiza diferentes acciones con el mismo objeto, o las mismas acciones con distintos objetos.

Para favorecer el desarrollo de este contenido, es favorable ofrecer objetos pertinentes al tamaño de la mano del bebé; atender a los materiales con los que están contruidos, que puedan ser tomados con facilidad, que sean de una pieza (no desarmables), ajustados a su peso y forma. Objetos blandos con “ayudas”:

- Almohadas con cintas como presillas. Facilitan el agarre y la manipulación.
- Pelotas con perforaciones que permiten meter la mano. Estimulan el agarre y la exploración táctil.
- Anillas de madera diversas: ofrecen una superficie firme y segura para la sujeción. Permiten que el bebé las pueda tomar al cerrar la mano completa.
- Pañuelos de tela suave de 50 cm por 50 cm. Permiten desarrollar el agarre palmar, la exploración sensorial y el evitar dañarse el propio cuerpo al realizar diversas acciones, como sacudirlos.

Luego, cuando el bebé comienza a coordinar ambas manos y a desarrollar un agarre más preciso, se pueden introducir objetos más grandes que no ruedan al tocarlos y que pueda tomar de manera autónoma. Algunos ejemplos son:

- Peluches pequeños y muñecos de goma (que contengan un diseño que asegure la firmeza de sus piezas). Ofrecen diferentes texturas y son seguros para ser llevados a la boca.
- Formas de gomaespuma. Son livianas y permiten realizar acciones como apretar y soltar, entre otras.
- Bloques de tela o madera con bordes redondeados. Estimulan el agarre bilateral.
- Cestas pequeñas de mimbre. Permiten realizar diversas manipulaciones: girar el objeto, llevarlo a la boca, sacudirlo, entre otras.
- Objetos cotidianos seguros y limpios (cucharas de madera, cepillos suaves, contenedores de plástico). Proporcionan experiencias sensoriales diversas y de manipulación del mundo real.
- Sonajeros transparentes. Facilitan el agarre y producen sonido al moverlo; esto favorece la noción de la relación causa-efecto.

Con la intención de facilitar la observación y el registro de los avances de cada bebé, se ofrecen las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo participa el bebé en las experiencias propuestas con pares y adultos?
- ¿Cómo es la prensión del bebé? ¿Muestra intención en su agarre?
- ¿Coordina ambas manos para manipular un objeto?
- ¿De qué manera logra cambiar de posturas?
- ¿Se desplaza por el espacio con distintos fines? ¿Cómo se desplaza (rolar, reptar, gatear)?
- ¿Pasa del boca arriba al boca abajo sin dificultad? ¿Cómo lo hace?
- ¿Se sienta de manera autónoma y mantiene el equilibrio? ¿Cómo llega a esa posición?
- ¿Muestra la intención de ponerse de pie con apoyo? ¿Cómo lo hace?
- ¿Se inicia en el reconocimiento del espacio utilizando el movimiento como medio?

- ¿Explora las partes del cuerpo en movimiento motivado por su curiosidad?
- ¿Se desplaza de diferentes maneras y manipula objetos experimentando desafíos?
¿Cómo lo hace?
- ¿Se expresa utilizando gestos, balbuceos, movimientos, miradas para comunicarse con el adulto durante las propuestas?





● Sala de 1 año

Propósitos

- Favorecer el conocimiento del propio cuerpo a partir de la progresiva discriminación corporal que realiza en interacción consigo mismo, con los otros, con el espacio y con los objetos.
- Promover el desarrollo progresivo del equilibrio y enriquecer los diferentes modos de desplazamientos a partir de desafíos motores.
- Propiciar el desarrollo de la coordinación visomotora.
- Favorecer la valoración y cuidado de su propio cuerpo y la realización de hábitos cotidianos que influyen en la conformación de su imagen corporal.



Objetivos de aprendizaje

- Participar, con acompañamiento del adulto, en propuestas compartidas con pares.
- Utilizar gestos, miradas, movimientos y posturas como herramientas para expresar deseos, necesidades y emociones, tanto en la interacción con adultos como con otros bebés durante las propuestas corporales y lúdicas.
- Probar y ajustar sus acciones motrices en función de distintos objetivos.
- Desplazarse con autonomía reptando, gateando o caminando con el fin de alcanzar y manipular objetos de su interés, fortaleciendo así su coordinación motriz, la exploración del entorno y la toma de decisiones.



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

- *Progresiva discriminación corporal en la interacción con el propio cuerpo, con los otros, con el espacio y con los objetos.*

La propuesta educativa ofrecerá una amplia variedad de experiencias que alienten el conocimiento de las diferentes partes del cuerpo, la identificación de sus nombres de manera gradual y progresiva, el reconocimiento del cuerpo como totalidad e integralidad, y la percepción de las diversas sensaciones y posibilidades que le produce el movimiento de las distintas partes de su cuerpo. Para promover estos procesos se prevé diseñar y ofrecer a los niños espacios lúdicos con cajas variadas (en forma y tamaño) que inviten a asumir diversas posturas, túneles de tela o refugios con ventanas para esconderse totalmente “haciendo aparecer” diversas partes del cuerpo (manos, brazos, una pierna, la cabeza), objetos para empujar con distintas partes del cuerpo o en distintas posturas, sábanas colocadas como cortinas para esconderse y caminar entre ellas, etc. También se les puede proponer llevar a pasear muñecos o peluches; jugar con pompones a hacer caricias, restregarlos, apretarlos, arrojarlos, hacer cosquillas, esconderlos con diferentes partes del cuerpo; jugar con cintas, con telas de distintas texturas. A la vez, a partir de canciones, es posible apoyar diversas partes del cuerpo en otras; por ejemplo, las manos en la nariz, el codo sobre las piernas, sobre las rodillas, etcétera, siempre teniendo en cuenta que en estas edades los movimientos son globales.

- *Desarrollo progresivo del equilibrio y control postural hacia la conquista de la altura.*

El control y desarrollo del equilibrio postural en los niños está marcado por la maduración del sistema nervioso, la exploración activa del entorno, las experiencias que el medio, las familias y los docentes les ofrezcan. En esta etapa, muchos niños comienzan a ponerse de pie con apoyo (tomándose o apoyándose) de algún objeto o persona, y a dar sus primeros pasos. Esto se da inicialmente con una base de sustentación amplia y movimientos poco coordinados. El equilibrio postural en esta etapa es todavía inmaduro y se basa en gran medida en la prueba y el error. A medida que este control se afianza, la marcha se vuelve más estable y coordinada; pueden empezar a correr y subir y bajar escaleras apoyándose. Este progreso refleja una mejora significativa en el control del tronco, la capacidad de anticipar movimientos y la integración de la información visual y propioceptiva para mantener la estabilidad en diferentes situaciones. Conforme la marcha se va haciendo más segura, el niño va desplegando una actividad motriz intensa. La marcha puede afianzarse a través de experiencias de desplazamiento por el espacio. Por ejemplo, perseguir al docente hasta alcanzarlo, seguir pelotas que ruedan, caminar entre hileras de sillas, cajones, bancos, cubos o elementos estables, suficientemente separados, desplazarse llevando objetos en las manos o arrastrando elementos con hilos. Paralelamente, pueden proponerse situaciones para reptar debajo de una tela formando un techo. Otros ejemplos son: subir por la escalera y deslizarse por el tobogán en trepadoras pequeñas, subirse a cajones y bajar, meterse y salir de cajones y cajas, empujar o arrastrar cajas o caminadores, transportar objetos de un lado a otro, hacer rodar pelotas, tirar pelotas o bolsitas, rodar transversalmente sobre colchonetas, jugar a balancearse en los caballitos y las hamacas. Para promover y favorecer este proceso, se prevé que los docentes ejerzan la función de sostén. Esto no supone únicamente la acción física de “sostener” para ayudar, por ejemplo, al niño a pararse, equilibrarse, caminar, o trepar cuando lo requiera. La función de sostén incluye la mirada y la disponibilidad corporal. La mirada es un pilar fundamental en el

desarrollo del niño. Actúa como un anclaje emocional y regulador que va mucho más allá de la simple observación. Transmite al niño seguridad, reconocimiento y validación, elementos esenciales para su desarrollo motor y socioemocional.

■ *Enriquecimiento de los modos de desplazamiento a partir de desafíos motores.*

Los niños en esta etapa, comprendida entre el primer y el segundo año de vida, experimentan un notable desarrollo motor, que les permite una mayor autonomía, una ampliación de su campo de acción y una activa exploración de su entorno. Se advierte, muy especialmente, una progresiva adquisición y perfeccionamiento de la marcha y el inicio de movimientos más complejos y coordinados, como la posibilidad de manipular objetos (lanzar, apilar, transportar, empujar, arrastrar, entre otros) y el progreso del control tónico postural y del equilibrio. A lo largo de esta intensa actividad motriz, el niño disfruta de probar, ensayar, desafiarse y, sobre todo, de “conquistar la altura”. Luego comienza a subir escaleras, a trepar a los muebles (acción que se convierte en un desafío atractivo), y posteriormente, una vez consolidada la marcha, a dar pequeños saltos (lo que les da una noción de impulso y aterrizaje) y a subir y bajar pequeños bordes o desniveles en el suelo (acciones que le permiten ajustar su equilibrio y la coordinación visomotora). Los niños, a partir de los 18 meses, se interesan por trepar. En este aprendizaje, requiere la atención y el cuidado del docente. Las propuestas podrán ser, además de las anteriores: caminar por una tabla colocada en el piso o el banco de baja altura y de 50 cm de ancho, entre líneas rectas y paralelas marcadas en el piso; caminar sorteando diferentes obstáculos o pasando encima de ellos, entre otras posibilidades; saltar en profundidad con ayuda, pasar de adentro a afuera (de un aro) y recibir las pelotas que el docente le tira (en un lanzamiento controlado). Se sugiere disponer un espacio seguro y estimulante, donde el niño pueda moverse libremente sin correr el riesgo de lastimarse. Este espacio puede contener objetos blandos (de diferentes formas, pesos, colores y texturas) y objetos que inviten a desplazarse para alcanzarlos y explorar. Se pueden ofrecer pelotas, bloques, cubos para apilar, objetos para empujar o arrastrar, etcétera. Se recomienda, a la vez, ofrecer oportunidades para el movimiento libre y espontáneo. Esto implica atender a que el niño utilice ropa cómoda que habilite el despliegue corporal, permitir que pase tiempo en el suelo gateando, sentándose, poniéndose de pie y explorando sus capacidades motrices a su propio ritmo.

En caso de que la institución cuente con un docente de Educación Física para esta franja etaria, resulta fundamental articular las propuestas pedagógicas con dicho profesional. Esta colaboración permitirá enriquecer las experiencias corporales de los niños, diversificar las propuestas, organizar el uso del espacio y los materiales, y garantizar un acompañamiento respetuoso y atento. La mirada compartida entre docentes del nivel y profesionales de la Educación Física puede, además, fortalecer los criterios de intervención y promover la continuidad y coherencia en las actividades que se brindan a lo largo del tiempo.

■ *Desarrollo de la coordinación óculo-manual.*

La coordinación óculo-manual es la capacidad de coordinar los movimientos de las manos con la información que nos proporcionan los ojos. Para desarrollarla y ajustarla, se pueden generar propuestas en las que los niños intenten ensartar anillos sobre un eje o piezas con agujeros no muy pequeños, encajar palitos (gruesos, de por lo menos 1 cm de diámetro) en los orificios de un tablero, abrir y cerrar diversos envases con distintos tipos de cierre, como frascos de plástico con tapas a rosca, cajas de fósforos grandes, cajas con tapas que se levantan con y sin ganchito, bolsas de tela con cierre de velcro (“abrojo”), etcétera. También se pueden ofrecer experiencias en las

cuales sea posible meter y sacar elementos de estos envases. Podrán apilar cubos de gomaespuma, jugar a voltearlos; lo mismo con cubos más pequeños (de plástico o madera), apilar y meter cajas de diversos tamaños, una dentro de otra, o conos de cartón o de plástico (de hilado); pasar las hojas gruesas de los libros, abrir y cerrar los dedos tomando objetos o herramientas que permitan dejar señales como tizas o lápices, amasar o modelar con masa, miga de pan, arcilla. Para alentar el desarrollo de este tipo de coordinación es importante respetar los ritmos individuales; los niños tienen su propio tiempo para adquirir cada aprendizaje. Se sugiere destacar positivamente los pequeños avances y permitir que el niño explore e investigue en un ambiente que resulte estimulante. Es importante que la presentación de las propuestas invite no solo a la exploración individual, sino que también facilite la observación del accionar de otros niños. Estas instancias de interacción y referencia mutua enriquecen el desarrollo, favoreciendo tanto la autonomía como los vínculos.

En el marco del proceso de evaluación y seguimiento, se ofrecen las siguientes preguntas orientadoras, que pretenden acompañar la mirada del docente al reconocer la continuidad del desarrollo corporal de los niños:

- ¿Participa de propuestas corporales junto a otros niños, interactuando de manera espontánea y compartiendo acciones, materiales o espacios de juego?
- ¿Utiliza gestos, palabras, movimientos y miradas para expresarse con el docente y sus pares durante las propuestas?
- ¿Explora su entorno y resuelve pequeños desafíos motrices por sí mismo? ¿Cuáles?
- ¿Se desplaza de diferentes maneras hacia un objeto con el propósito de alcanzarlo? ¿Cómo se desplaza?
- ¿Manipula objetos ajustando sus acciones motrices en función de los desafíos propuestos? ¿Cuáles?
- ¿Reconoce y utiliza diferentes partes de su cuerpo en el juego y en la interacción con los otros (por ejemplo, señalando, tocando o nombrando)?
- ¿Se recupera de manera autónoma ante pequeñas pérdidas de equilibrio, ajustando su postura?
- ¿Acepta desafíos motores que implican cambios de nivel o altura (subir, bajar, treparse) mostrando seguridad progresiva?
- ¿Coordina movimientos de manos y dedos para encajar, apilar o encastrar objetos?



Sala de 2 años
Educación Física

Propósitos

- Fomentar el conocimiento y cuidado del propio cuerpo, de los otros y del entorno a través tanto del movimiento libre y espontáneo como del movimiento guiado.
- Propiciar experiencias variadas que enriquezcan la percepción, la coordinación, el equilibrio, la seguridad y el control postural.
- Alentar la exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo a partir de propuestas de exploración, descubrimiento y resolución de problemas.
- Favorecer el desarrollo de los recursos expresivos mediante el despliegue y enriquecimiento de miradas, gestos, posturas y acciones.
- Habilitar espacios para que los niños creen y se apropien de diferentes formas de jugar y moverse, combinando iniciativas propias con propuestas organizadas que amplíen su repertorio lúdico, motor y expresivo.
- Ofrecer un amplio repertorio de prácticas lúdicas que favorezcan el disfrute por moverse, explorar el espacio, interactuar con materiales e iniciarse en juegos con otros, en un entorno afectivo y cuidado.
- Promover el desarrollo de las habilidades motoras básicas ya adquiridas y explorar otras nuevas permitiendo enriquecer sus movimientos.



Objetivos de aprendizaje

- Iniciarse en el conocimiento de su cuerpo, reconociendo las posibilidades de movimiento, con creciente autonomía, eligiendo distintos elementos y escenarios.
- Expresar con el cuerpo emociones, sensaciones y sentimientos y manifestar intereses e inquietudes.
- Participar en propuestas lúdicas resolviendo los desafíos que se presentan.
- Desarrollar habilidades motoras y adquirir otras nuevas explorando distintas posibilidades.
- Iniciarse en el reconocimiento de actitudes grupales, solidarias y de cuidado con sus pares en juegos.
- Iniciarse en la comprensión del sentido de las reglas y de espacios de intercambio antes, durante y después de las diferentes propuestas pedagógicas.



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Conocimiento, registro y cuidado del propio cuerpo, control postural y equilibrio.*

Los niños descubren, conocen, comprenden y conquistan el mundo que los rodea a través de sus acciones. Incorporan nuevos movimientos, conocen su cuerpo, sus posibilidades y sus límites. Es la puesta en acto de las acciones necesarias para lograr un objetivo determinado lo que les permite registrar, percibir, y tomar contacto con el propio cuerpo y sus sensaciones.

En este sentido, el ingreso al jardín maternal enriquece la percepción de su propia imagen corporal a través de las propuestas variadas de movimiento. Es en este contexto donde el docente juega un rol crucial; con sus intervenciones cuidadosas y planificadas, favorece activamente el desarrollo de la imagen corporal, ayudándolos a integrar nuevas percepciones y a construir una conciencia más profunda de sí mismos.

A través de propuestas lúdicas y desafíos motrices que presentan contrastes (movimiento-quietud, tensión-relajación, rápido-lento, fuerte-débil, entre otros), se promueve el conocimiento y registro del propio cuerpo. Este tipo de experiencias permiten focalizar fuertemente la atención de los niños sobre el cuerpo. La relación con el cuerpo implica tener conciencia de sus posibilidades y limitaciones. Esta toma de conciencia se constituye lentamente a través de las diferentes oportunidades de probar y probarse. Los niños a esta edad están ensayando y ampliando sus recientes adquisiciones motrices, y precisan experimentarlas enfrentando cada nueva situación en la búsqueda de la confirmación de sus conquistas. En este proceso, deberán aprender que existen ciertos riesgos, reconocer las posibilidades y limitaciones en su accionar, y tomar algunos recaudos y decisiones frente a los obstáculos que se le presenten.

Esta atención no solo favorece el conocimiento y registro del cuerpo, sino que también se extiende al cuidado de los otros en situaciones de interacción en el espacio durante las propuestas compartidas. En este sentido, si bien la verbalización o el contacto con las distintas partes del cuerpo contribuyen a su conocimiento, y su registro se construye desde la acción motriz. En paralelo con el desarrollo y los avances sobre estos saberes generales, se requiere atender al control tónico-postural del niño de 2 años. Este indicador de desarrollo, que resulta fundamental para la ejecución de movimientos precisos y adaptativos, se define como la capacidad del niño para mantener una postura estable y equilibrada gracias a la regulación del tono muscular tanto en reposo como en movimiento. Lograr un buen control tónico-postural supone una base sólida para la autonomía, la expresión emocional y el aprendizaje continuo. A su vez, facilita la concentración, ya que el niño no está lidiando contra la gravedad o la inestabilidad. Atento a estas consideraciones, el docente puede proponer diversas experiencias que inviten a equilibrarse y reequilibrarse, a cambiar de dirección durante los desplazamientos, esquivar y saltar obstáculos, y cambiar de postura. El abordaje del equilibrio, en estas etapas, requiere pensar en situaciones accesibles de práctica variable, que planteen problemas en los que se modifiquen algunas condiciones como el número de apoyos (o puntos de contacto con el piso); por ejemplo, manos y pies, la amplitud de la base de sustentación y la estabilidad (o inestabilidad) de las superficies sobre las que se transita o hay que mantenerse de pie (piso, bancos, tablas, barras).

■ *Desarrollo de las habilidades motoras básicas de desplazamiento y manipulación.*

En la sala de 2 años, los niños mejoran su equilibrio y afianzan la marcha. Esto les permite desplazarse con mayor seguridad y creciente autonomía motriz, y explorar activamente su entorno. Esta capacidad de moverse autónomamente favorece que el niño pueda ir hacia los objetos y los otros, consolidando su lugar en el espacio y las relaciones con el entorno que los rodea. También le posibilita desprenderse o prescindir paulatinamente del sostén físico del adulto, y ampliar sus posibilidades a partir de acciones como hamacarse, girar y caer controladamente desde alturas bajas. Estas experiencias, que pueden parecer arriesgadas, son cruciales para que los niños elaboren miedos básicos (como el de pérdida de referencia táctil o de la separación) y para que desarrollen una confianza en sí mismos y en el entorno que lo sostiene. El docente, entonces, debe acompañar y facilitar estas experiencias, que son esenciales para el desarrollo de un niño autónomo y capaz de relacionarse con el mundo.

El sostén físico progresivamente deja lugar a la mirada y la palabra del docente. Bajo este contexto, en la sala de 2 años se espera promover el desarrollo de las habilidades motoras de manera progresiva, a partir de favorecer el disfrute al descubrir nuevas experiencias de movimiento individuales y con los pares. Este proceso requiere alentar la capacidad de los niños para resolver problemas de movimiento de manera independiente, guiados por un objetivo claro, con una búsqueda paulatina de control y seguridad en sí mismos.

El niño interactúa activamente con el entorno a partir de la puesta en marcha de habilidades de desplazamiento como caminar esquivando obstáculos, saltar distintos objetos, reptar, rodar, girar, entre otras. Se sugiere realizar juegos de persecución para promover su desarrollo. La interacción con el entorno también se da a través de habilidades de manipulación como lanzar y recepcionar objetos livianos (pelotas, pompones o bolsitas), transportar elementos, etcétera. Se espera que los docentes proporcionen a los niños un ambiente accesible, seguro y desafiante donde puedan moverse, explorar y experimentar libremente: accesible, en términos de eliminar las barreras que puedan dificultar la plena inclusión de todos los niños; seguro, en el sentido de establecer normas explícitas referidas al cuidado del cuerpo y de los otros, al uso y manipulación de los materiales, al diseño del espacio y a los límites espaciales; y desafiante, en relación con poder ofrecer materiales y propuestas variadas de manera cotidiana, que promuevan la exploración y el descubrimiento.

Es importante asignar tiempos para que los procesos de exploración resulten significativos, y evitar apurar las respuestas de modo tal de poder respetar los ritmos individuales y grupales. A la vez, resulta esencial que el docente reconozca y exprese los logros de los niños, porque éstos son vividos por ellos como conquistas que confirman su competencia motriz, su iniciativa y posibilita el desarrollo de su autoestima. La valoración de estas acciones por parte del adulto refuerza la seguridad afectiva de los niños. Esto no solo potencia la adquisición de nuevas habilidades motoras, sino que también contribuye a su bienestar socioemocional.

En esta etapa, resulta fundamental incluir propuestas que favorezcan la adquisición progresiva del freno inhibitorio, como parte del desarrollo de la autorregulación motriz y emocional. Las propuestas de desplazamiento deben planificarse con una progresión adecuada, que permita al niño anticipar, detener o modificar sus movimientos según las condiciones del entorno. Estas experiencias no solo enriquecen la coordinación y el equilibrio, sino que también colaboran con la elaboración de la regulación de los impulsos internos, inicialmente a partir de una regulación externa ofrecida por el docente. Es importante que el diseño del espacio y de los materiales evite riesgos innecesarios de impacto entre pares o con superficies duras, garantizando así un ambiente cuidado que acompañe el despliegue corporal sin limitarlo.

Se sugiere, finalmente, que más allá de los horarios donde se concrete este eje de experiencias, se promueva un contexto en el cual los niños se muevan en sus momentos de juego dentro del jardín, atendiendo a la necesidad de generar una infancia más activa y disponible corporalmente, en relación con el excesivo tiempo que los niños transcurren frente a las pantallas de los dispositivos electrónicos. Esta situación se suma a que, en muchos casos, los niños en la Ciudad de Buenos Aires viven en espacios reducidos. Resulta fundamental, por lo tanto, generar conciencia en las familias sobre la importancia de la utilización de los espacios públicos (parques y plazas) para que los niños jueguen y transiten espacios abiertos. En el jardín, resulta fundamental que el docente habilite la posibilidad de jugar y de moverse en los distintos espacios de la institución, ofreciendo espacios y materiales que promuevan el disfrute, la creatividad y la expresión.

■ *El juego y el jugar, y la relación con los otros.*

El juego ocupa un lugar privilegiado para el desarrollo integral de los niños, favoreciendo dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, expresivas y éticas. A la vez, promueve el desarrollo corporal y lo potencia. Al jugar, los niños muestran sus inquietudes, ideas, sentimientos y deseos, fortalecen su capacidad de simbolización e imaginación, y se descubren a ellos mismos al conocer su entorno en forma paulatina. En este recorrido, el juego motor también les permite comenzar a reconocer los límites de su propio cuerpo y el del otro, aspecto fundamental para el desarrollo de la identidad y la convivencia. Las prácticas lúdicas se repiten por el disfrute que estas otorgan. Al jugar corporalmente, los niños sienten alegría al comunicarse con otros niños y adultos, ya que ponen de manifiesto emociones, compartiendo iniciativas, puntos de vista, deseos e intereses. El jugar compartido favorece la comunicación a través del lenguaje corporal. Jugar con otro implica acordar, compartir, disentir y regular el protagonismo. Los docentes alientan y guían al niño, ofreciendo experiencias lúdicas variadas que incentiven sus sentidos y movimientos para favorecer los mejores aprendizajes.

Se prevé una aproximación progresiva a los juegos de persecución, que evolucionan de la simple huida-captura a una negociación de la distancia y el encuentro. Ya no se trata solo de escapar o ser atrapado, sino de regular la proximidad y la lejanía. El niño de esta edad disfruta de ser perseguido con un nivel de intensidad que no genere miedo real, permitiendo que la huida sea lúdica y que la captura culmine en un toque de un compañero o abrazo del docente. Al mismo tiempo que los niños exploran y desarrollan sus habilidades motoras, estos juegos son cruciales para la elaboración del miedo a la separación, y para el aprendizaje de que la distancia es temporal y siempre hay un reencuentro.

Es importante que, antes de proponerlos, se haya establecido un vínculo de confianza y seguridad entre quien persigue y quien huye. Solo así el juego podrá estar acompañado de placer, disfrute y participación activa por parte de todos los niños. Por esta razón, no se recomienda incluir este tipo de propuestas al inicio del ciclo, cuando los vínculos son incipientes y los niños se encuentran en proceso de adaptación al grupo y al entorno.

Resulta esencial promover la comprensión progresiva de la estructura de este tipo de juegos (objetivo, reglas, espacio, tiempo, comunicación motriz y habilidades) y, sobre todo, el reconocimiento y la asunción de distintos roles. Así, cualquier juego de persecución simple, que capture la atención de los niños a partir de una narrativa o historia (ficción) de su interés, resulta pertinente para esta etapa. Asimismo, el uso de refugios suele ser un recurso de gran valor en estos juegos.

■ *La comunicación corporal y el desarrollo de los recursos expresivos.*

El despliegue de los recursos expresivos constituye una dimensión fundamental en el desarrollo corporal de los niños de 2 años. El lenguaje corporal, como primera forma de comunicación, resulta esencial para vincularse, crear, conocerse y aprender en diversos contextos, habitando un cuerpo en movimiento. En este sentido, el desarrollo de los recursos expresivos en la sala de 2 años constituye una puerta de entrada al juego con el cuerpo y el movimiento desde una perspectiva integral, sensible y creativa. A través de propuestas que incluyen y combinan desplazamientos, posturas, gestos, miradas y actitudes, los niños comienzan a descubrir el cuerpo como un medio para comunicar y expresar emociones, sensaciones e ideas. El uso de objetos, música, imágenes o consignas abiertas puede enriquecer los recursos expresivos y fortalecer la confianza, la espontaneidad y el vínculo con los otros a través del cuerpo en acción. Por ejemplo, se le brinda al niño un objeto, un tema o estímulo sonoro para que pueda realizar movimientos creativos en libertad. En este sentido, el docente puede proponer jugar a ser animales con movimientos o sonidos, danzas con pañuelos y música, movimientos propios de las murgas o el circo, representaciones de las emociones de alegría expresadas rítmicamente bailando, saltando o aplaudiendo, y el juego de espejo con un compañero o adulto, entre otros.

Durante esta etapa, los niños amplían sus experiencias de desarrollo corporal y profundizan en la interacción con sus pares y adultos incorporando un mayor repertorio de gestos, expresiones, vocabulario y acciones.

Las siguientes preguntas orientadoras buscan acompañar la observación docente, favoreciendo el reconocimiento de avances en las relaciones vinculares, la comunicación, la exploración y la construcción de saberes sobre el presente eje:

- ¿Reconoce las posibilidades de movimiento de su cuerpo con creciente autonomía? ¿Cómo lo expresa?
- ¿Expresa emociones, sensaciones y sentimientos con el cuerpo manifestando intereses e inquietudes?
- ¿Participa en juegos intentando resolver los desafíos que se le plantean? ¿Cómo?
- ¿Desarrolla diferentes habilidades motoras explorando distintas posibilidades con elementos? ¿Cuáles?
- ¿Inicia propuestas de juego que involucran a sus pares, sosteniendo momentos de interacción compartida?
- ¿Se inicia en el reconocimiento y cuidado de sus pares en situaciones lúdicas? ¿Qué actitudes lo demuestran?
- ¿Comienza a reconocer y respetar reglas y momentos de intercambio antes, durante y después de las experiencias corporales?
- ¿Adopta posturas nuevas y más complejas, manteniendo el equilibrio por un tiempo cada vez mayor? ¿Cuáles?
- ¿Busca anticipar riesgos simples y cuida su cuerpo y el de los demás al desplazarse o al manipular objetos? ¿Qué acciones realiza?
- ¿Manipula objetos con mayor precisión, ajustando la fuerza y el movimiento a la finalidad del juego?

Bibliografía

- Ajuriaguerra, J. (1983). "De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y a las actividades expresivas", en *Anuario de psicología*, 28, 7-18.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Calmels, D. (2014). *Del sostén a la transgresión: Las funciones de la clínica de la rehabilitación*. Noveduc.
- Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos.
- García, A. y González, L. (2008). "Desarrollo de la inteligencia, manipulación y atención", en *Capacitación en desarrollo infantil*, II, 3. República Argentina. Ministerio de Salud de la Nación.
- García, A. y González, L. (2008). "Desarrollo postural motor autónomo", en *Capacitación en desarrollo infantil*, II, 2. República Argentina. Ministerio de Salud de la Nación.
- García, A. y González, L. (2008). "Factores del entorno. Facilitadores y obstaculizadores del desarrollo infantil", en *Capacitación en desarrollo infantil*, II, 4. República Argentina. Ministerio de Salud de la Nación.
- Jerusalinsky, A. (1988). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil: una clínica transdisciplinaria*. Nueva Visión.
- Macías, M.; Soto, C. y Vasta, L. (2024). *Jugar y enseñar (0 a 3 años). Propuestas y reflexiones*. Praxis.
- Stokoe, P. (1974). *La expresión corporal y el niño*. Melos.
- Volturo, M. L. y otros (2020). *Enseñar con los bebés*. Puerto Creativo.
- Wallon, H. (1988). *Del acto al pensamiento*. Grijalbo.
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.

Experiencias
para la

comunicación y la expresión

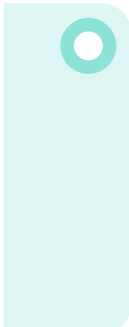


Experiencias para la comunicación y la expresión

La educación en el jardín maternal se sustenta en una concepción integral del desarrollo infantil que reconoce a los bebés y niños como sujetos activos en interacción con el contexto. Esta perspectiva promueve una enseñanza situada que toma la experiencia como eje del conocimiento, para integrar emociones, percepciones, acciones y pensamientos. Por lo tanto, el primer ciclo del nivel acompaña esta etapa del desarrollo que se caracteriza por una gran plasticidad neuronal: factores cognitivos interactúan con estímulos del entorno para potenciar el aprendizaje. En este período sensible, cumplen una función esencial el acompañamiento del docente y cómo muestra a los bebés y los niños el mundo en el que están inmersos.

El enfoque integral en el nivel inicial articula los diversos lenguajes expresivos —corporal, visual, musical y literario— que permiten la comunicación, la conceptualización¹ y la simbolización². Esta perspectiva pedagógica favorece procesos de aprendizaje que contemplan tiempos y ritmos singulares, orientados al desarrollo de la sensibilidad estética y de las habilidades cognitivas y comunicativas. Precisamente, la sensibilidad estética en el nivel inicial se define como la manera en que el niño se conecta y reacciona al entorno a través de los sentidos, utilizando la exploración y el juego para expresar lo que percibe. A través de las experiencias con los materiales, las formas, los sonidos, los colores, las luces y los movimientos, los niños descubren relaciones, contrastes, ritmos y armonías, y encuentran modos propios de expresión.

Paralelamente y como eje central, el abordaje de la lengua oral abarca tres dimensiones esenciales: los procesos cognitivos para la comprensión y producción, la lengua en uso en situaciones concretas, y la lengua como forma de expresión propia de la comunidad y la cultura. Estos aspectos del lenguaje se entrelazan unos con otros, y en el jardín maternal se sientan las bases de su desarrollo.

 Por esta razón, en este diseño se le otorga a la lengua oral un tratamiento específico como contenido a enseñar y se profundiza en intervenciones pedagógicas para acompañar su desarrollo. Asimismo, se articula con los otros lenguajes expresivos: artes visuales, música, literatura y expresión corporal. El desarrollo de estos lenguajes se impulsa tanto en situaciones de juego como en las situaciones cotidianas, donde la mediación del adulto cumple un rol fundamental.

¹ La conceptualización se refiere a la formación de representaciones mentales (abstractas) del mundo exterior, que se relaciona directamente con los objetos, acciones y definiciones asociadas a hechos reales. Por medio de este proceso lingüístico y cognitivo, el conocimiento del mundo y las experiencias se almacenan como conceptos.

² La simbolización es la capacidad de atribuir significado a las cosas, usando un objeto, imagen o acción para representar otra realidad. Es una manifestación del pensamiento y la imaginación, y aparece en el juego y en las producciones expresivas de los niños.

Experiencias
para la

comunicación y la expresión




Lengua Oral

Lengua Oral

El desarrollo del lenguaje y el de la cognición son inseparables y esenciales para todo aprendizaje. Desde el nacimiento, y durante los primeros dos años de vida de los niños, el conocimiento de la lengua se va desplegando en sus múltiples dimensiones, fonológica, léxico-semántica, sintáctica y pragmática, y acompaña el pensamiento en la medida que se va complejizando.

Con el ingreso al jardín maternal, se expanden las situaciones de interacción, ya que los bebés y los niños se encuentran con otros pares y otros adultos. Es en el marco de estas situaciones de juego y de actividades de cuidado cotidiano que el lenguaje favorece la comprensión del mundo que los rodea y brinda diferentes recursos para la comunicación.

 El desarrollo de la lengua tiene un impacto directo en el aprendizaje porque posibilita la comprensión y la expresión de ideas, la adquisición de nuevas palabras y conceptos sobre el mundo, así como también el conocimiento de las convenciones que guían las interacciones con otros. Para potenciar estos procesos, es fundamental abordar la lengua oral de manera sistemática e integral desde el ingreso al jardín maternal.

Por medio de canciones, narraciones de cuentos, textos versificados y juegos, bebés y niños se van encontrando ante nuevas oportunidades para adquirir y desplegar conocimientos y habilidades lingüísticas y comunicativas. La experiencia con el lenguaje y la comunicación se inicia tempranamente y se nutre de los múltiples estímulos que ofrecen las personas del entorno. Es fundamental la presencia de adultos que pongan en palabras las acciones y emociones de los bebés y los niños, al mismo tiempo que acompañan y refieren lo que ocurre en el contexto. Estas situaciones que fomentan la interacción verbal, más allá de que el niño aún no se comunique verbalmente, sientan las bases para el desarrollo de la comprensión y la producción del lenguaje, así como también de las habilidades para la comunicación verbal.

Durante los primeros 6 meses, los bebés comienzan a utilizar recursos de comunicación no verbal como la dirección de la mirada, los gestos, la entonación, la risa, el llanto. Estas interacciones evidencian la incipiente adquisición de habilidades de atención conjunta y toma de turnos, por ejemplo, cuando se ríen como respuesta al habla del adulto, cuando indican con la entonación de sus vocalizaciones el inicio y el fin de los turnos de habla en la interacción (aunque no sea verbal). Luego, con el balbuceo, aparecen los primeros indicios de la adquisición de la lengua oral, que se inicia con el desarrollo de la fonología: en la medida que perciben las características fonológicas de la primera lengua, van comenzando a acompañar la comunicación no verbal con el lenguaje verbal.

Hacia el final del primer año de vida, los bebés comienzan a acompañar sus acciones con las primeras palabras de la lengua oral, lo que les permite ampliar su repertorio de intenciones comunicativas. En paralelo, la comprensión del lenguaje se ve favorecida por el apoyo de claves contextuales, reforzadas también por los gestos, el tono de la voz y la dirección de la mirada. Paulatinamente, comprenden cada vez más las órdenes y preguntas en las interacciones con otros, y comienzan a nombrar el mundo que los rodea aunque sus palabras no tengan aún la forma convencional.



En el segundo año de vida, se produce una explosión de vocabulario y los niños comienzan a combinar palabras para expresar sus ideas.

A medida que los niños amplían los recursos lingüísticos que tienen disponibles, se desarrollan las habilidades para la comunicación. La participación en diálogos e intercambios permite que incorporen las convenciones del lenguaje en uso, como la toma de turnos, el uso de fórmulas de cortesía (preguntar, pedir permiso, dar las gracias o pedir por favor), así como el uso de recursos para dirigir la atención. Los niños comienzan a intervenir en diálogos e interacciones con los adultos y a utilizar el lenguaje verbal como respuesta al habla del otro interlocutor. Además, la incorporación de las convenciones de uso del lenguaje da lugar a que inicien las interacciones, por ejemplo, a través de palabras que nombran al interlocutor para atraer su atención (vocativos como *seño*, *mamá/papá* o el nombre propio). De a poco, las intervenciones de los niños se ajustan a la situación y se expanden en cantidad de palabras, lo que les permite usar el lenguaje con diferentes funciones comunicativas, como saludar, hacer pedidos, indicar desacuerdo, nombrar, buscar atención, y comenzar a usarlo de manera imaginativa, por ejemplo, dentro de un juego.

En el marco de un abordaje sistemático e integral de la lengua oral, es fundamental plantear propuestas que respondan a los diferentes objetivos de enseñanza, promoviendo y acompañando la comprensión y producción de todos los sistemas que componen la lengua: fonológico (los sonidos y sus combinaciones), morfológico (las partes que componen las palabras), léxico-semántico (las palabras y los significados), sintáctico (la combinación de palabras en oraciones) y pragmático (el uso de lenguaje en contexto). Asimismo, se asume un abordaje integral de todas sus dimensiones: la lengua como un conjunto de procesos cognitivos específicos, como un sistema de reglas y convenciones, y como una herramienta de comunicación.

Si bien los objetivos y contenidos propuestos se plantean en el marco del desarrollo de la primera lengua oral, es importante tener en cuenta que, al hacer referencia a los niveles de la lengua como sistema y a los procesos involucrados en su desarrollo, las diferentes propuestas pueden contemplarse, y adecuarse según corresponda, a contextos de desarrollo del lenguaje plurilingüe. De manera análoga, con aquellos niños que desarrollan la lengua de señas pueden abordarse los mismos contenidos gramaticales y procesos lingüísticos característicos de todas las lenguas, según corresponda.

La enseñanza dentro del eje “Lengua Oral” contempla el desarrollo de las distintas capacidades. La capacidad de *comunicación* se aborda en la medida en que los niños desarrollan diferentes recursos para expresarse por medio del lenguaje verbal y no verbal, transmitiendo diferentes funciones comunicativas, como dirigir la atención de otros o iniciar interacciones, por medio de gestos y diferentes clases de palabras (*Hola... ¡Mirá...! ¿Me das...?*).

Otras capacidades como la *autonomía para aprender* incluyen propuestas de juegos e intercambios que permiten aumentar los períodos atencionales de los bebés y niños, así como la incorporación de hábitos y rutinas. Esta capacidad se articula también con la de *resolución de problemas*, que implica pequeños desafíos alcanzables, como cuando participan de juegos de construcción o deben moverse siguiendo alguna instrucción verbal específica.

Para favorecer el *pensamiento reflexivo y crítico*, en el marco de las diferentes situaciones de enseñanza, el docente se puede valer de diferentes recursos de la lengua para que los niños comprendan y comiencen a organizar conceptualmente el mundo que los rodea; por ejemplo, enseñar a categorizar a través de las palabras, a variar la entonación para distinguir diferentes emociones, a

formular preguntas, a responder y comentar sobre distintos aspectos del mundo y de las situaciones cotidianas de la sala, a utilizar palabras para describir y hacer distinciones entre objetos (con vocabulario sobre tamaños, colores, locación, entre otros).

La paulatina incorporación de herramientas que favorecen la interacción con los pares y los docentes permitirá que los bebés y niños adquieran mayor *compromiso* y *colaboración* para participar de estas situaciones.





Sala de bebés

Propósitos

- Favorecer el desarrollo del lenguaje en las distintas situaciones de juego y rutinas cotidianas de la sala, en articulación con los lenguajes expresivos y los otros ejes de experiencias.
- Generar diversas situaciones de interacción, que promuevan el desarrollo de la comunicación por medio de gestos y del lenguaje, poniendo en palabras las primeras intenciones comunicativas de los bebés y nombrando aquello que los rodea.
- Favorecer el desarrollo del lenguaje oral por medio de modelos de discurso con variedad léxica, estructuras sintácticas completas y variadas, y un uso del lenguaje independiente del contexto.
- Promover la atención conjunta y dirigida a la lengua oral, por medio de propuestas que incluyan canciones, nanas, poemas, lectura de cuentos, narraciones orales, diálogos, con el apoyo de objetos, imágenes, gestos, sonidos y otros recursos.
- Ofrecer situaciones de intercambio personalizado en las que el docente y el bebé se comuniquen a través de la mirada, los gestos y la lengua oral.



Objetivos de aprendizaje

- Distinguir sonidos lingüísticos de otros sonidos del entorno.
- Responder al nombre dirigiendo la mirada.
- Comprender palabras familiares en contexto.
- Avanzar del balbuceo a la producción de las primeras palabras.
- Participar de situaciones que involucren la interacción con otros a través de turnos, variando la entonación y/o realizando gestos para manifestar algunas intenciones comunicativas.



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Primeras habilidades comunicativas.*

Durante el primer año de vida, las propuestas de interacción representan oportunidades para que los bebés expresen sus primeras intenciones comunicativas, al tiempo que reciben retroalimentación acerca de las convenciones del lenguaje en uso, como las marcas en la entonación para indicar el inicio o el cierre de la emisión lingüística, que proporciona el docente.

En las interacciones tempranas, los bebés prestan atención a las voces y los rostros de las personas, y comienzan a interactuar por medio de señales como las miradas y las sonrisas. Las diferentes situaciones habituales dentro de la sala permiten reforzar esas conductas y potenciarlas paulatinamente por medio de otros recursos de comunicación verbal (acompañando la acción con palabras y oraciones) y no verbal (como la prosodia y los gestos).

En las situaciones de cuidado cotidiano, aparecen tempranamente oportunidades en las que la comunicación se adecua al contexto situacional. Si bien al inicio el llanto, la mirada, las risas y las vocalizaciones no tienen intenciones comunicativas específicas, de a poco los bebés comienzan a usar estas señales para expresar incomodidad, dirigir la atención del adulto, solicitar ayuda para dormirse, por ejemplo. En esos casos, el docente puede responder con acciones acompañadas del lenguaje verbal y gestual, lo que permite comenzar a transmitir algunas convenciones comunicativas como la marca de los turnos de habla que se desprende de la entonación al final de una pregunta (“¿Qué pasó?”, “¿Vamos a cambiar el pañal?”, “¿Tenés sueño?”). Asimismo, estas respuestas por parte del docente, que funcionan también como un sostén emocional antes de poder llegar a la acción (por ejemplo, para levantarlos o cambiarlos), permiten poner en palabras estados emocionales y acompañar este desarrollo por medio del lenguaje (“Yo sé que estás molesto. Enseguida te levanto. Esperame un momentito, por favor”).

Los juegos repetitivos y las rutinas lingüísticas también ofrecen recursos para promover el desarrollo de la atención conjunta y la toma de turnos, esenciales para la comunicación. Por ejemplo, los juegos en los que se esconde y aparece el adulto o un objeto, acompañado de alguna frase que refuerza la búsqueda o la aparición (“¿Dónde está?”, “¿Dónde se fue?”, “¡Acá está!”, “¡Lo encontré!”, “¡Acá estoy!”) dan un marco de inicio y fin de los turnos dentro de la interacción, en formato de respuestas al estímulo: desaparece el objeto, el bebé reacciona con la mirada o vocalizaciones; aparece el objeto, el bebé sonríe en respuesta.

Otras convenciones comunicativas que aparecen en esta etapa son las relacionadas con el inicio y la finalización de las interacciones. Aunque todavía no se observen intenciones comunicativas claras por parte de los bebés, la dirección de la mirada puede dar lugar a intercambios con su docente, al representar un primer acercamiento al inicio de la interacción. Estos casos se pueden acompañar con palabras o frases de apertura del canal de comunicación (saludos, preguntas, decir el nombre). Del mismo modo, el retiro de la mirada se puede tomar como la finalización del intercambio, cuando el docente puede, nuevamente, reforzar el cierre con fórmulas lingüísticas o marcando la entonación.

La respuesta verbal que brinda el docente frente a las vocalizaciones de los bebés permite entablar una dinámica conversacional: el bebé hace sonidos que convocan la atención y el docente responde verbalmente. Además de la dirección de la mirada, estas intervenciones también pueden

reforzarse con la sonrisa y otros gestos comunicativos no verbales. Cada respuesta lingüística que reciben modela las producciones que aparecen posteriormente, ya que el habla del bebé se parecerá cada vez más al de su entorno. La repetición de estas rutinas de interacción favorece el desarrollo de las habilidades para la comunicación, en tanto los bebés empiezan a esperar esas respuestas verbales por parte del docente, cada vez que emiten algún sonido o dirigen la mirada y sonríen.

Con la aparición del balbuceo conversacional, los bebés comienzan a formar parte de interacciones más organizadas, delimitadas por la toma de turnos. La producción verbal de sílabas reduplicadas suele presentar intenciones comunicativas más identificables (por ejemplo, para llamar, pedir, imitar), por lo que el docente puede establecer dinámicas con formato de preguntas y respuestas para reforzar la convención comunicativa (“Babababa”; “¿Te gusta cómo suena este instrumento?”; “Babababa”; “¿Querés que te lo de?”; “Dadada bababa”; “Tomá, ¿querés hacerlo sonar vos?”).

Las propuestas con canciones, poemas, textos versificados o narraciones ofrecen a los bebés oportunidades para atender a diferentes formatos de expresión que los acercan a la lengua de su entorno. Allí aparecen palabras, fórmulas o frases que se repiten y, por lo tanto, convocan la atención de los bebés, lo que también se ve facilitado cuando los docentes modulan la entonación de las palabras y las acompañan con la gestualidad. Los juegos con sonidos y música, al igual que las propuestas literarias y poéticas, pueden convertirse en invitaciones para interactuar por medio del balbuceo o de las primeras palabras. Para estas propuestas, los títeres también son un recurso valioso que puede favorecer el intercambio y el desarrollo de la lengua oral.

■ *Percepción del lenguaje.*

Durante el transcurso del primer año, el desarrollo de la percepción del lenguaje se caracteriza por diferentes hitos que van desde las primeras distinciones entre sonidos lingüísticos y no lingüísticos, pasando por el reconocimiento de los límites entre unidades lingüísticas relevantes en contexto (oraciones, palabras, sonidos), hasta llegar a la comprensión de las primeras palabras e, incluso, de combinaciones de palabras en frases simples. En este período, desarrollan habilidades que les permiten reconocer las propiedades fonológicas de su lengua materna y discriminar entre los sonidos que componen las palabras.

Cuando el docente les habla a los bebés, cuenta con diversos recursos para acompañar la adquisición del repertorio fonológico de la lengua. Por ejemplo, al hacer énfasis en algunas características de la prosodia como la entonación al inicio y al final de las emisiones, la regulación del ritmo de habla o también articular con más intensidad algunos sonidos de las palabras (por ejemplo, cuando se estiran las vocales o se pronuncian con mayor intensidad algunas consonantes), se promueve la dirección de la atención hacia el lenguaje.

Asimismo, acompañar las acciones y los momentos de cuidados cotidianos con emisiones lingüísticamente enriquecidas refuerza la relación entre lo que se oye y lo que ocurre en el contexto situacional, además de proporcionar más información para que los bebés comiencen a segmentar el continuo sonoro y, eventualmente, asignar correspondencias entre las distintas partes que componen los eventos y oraciones, frases, palabras o sonidos.

Por ejemplo, en situaciones habituales como las de cuidado e higiene, el docente acompaña cada acción nombrando lo que hace y los elementos que componen ese momento (“Voy a sacarte el abrigo... Primero este brazo... Ahora este otro... Guardo el abrigo en la mochila”). De manera análoga, las narraciones con soporte visual (libros, relatos acompañados de objetos o movimiento del cuerpo) permiten vincular las emisiones con los eventos narrados en los que ocurren.

Paulatinamente, con el avance en el aprendizaje de las palabras y sus formas de combinarse entre sí, los bebés podrán proyectar significados específicos sobre determinados objetos, personas o acciones. Esta posibilidad de vincular el lenguaje con la experiencia les permitirá comprender cada vez más el mundo que los rodea.

Para acompañar este proceso, es igual de importante ofrecer a los bebés rutinas lingüísticas familiares, como canciones de la sala, nanas para los momentos de descanso y juegos de palabras, así como también presentar las palabras cotidianas en diferentes contextos (oracionales y textuales). De este modo, se favorece el reconocimiento de la unidad léxica (la palabra) y se facilita el aprendizaje de la relación con un referente o significado.

Es necesario tener en cuenta que dentro de la misma comunidad lingüística pueden variar las formas usadas para denominar un mismo referente o para cumplir una misma función comunicativa, como saludar o dirigir la atención. En ocasiones, hay formas idiosincráticas propias de cada núcleo familiar que se emplean para nombrar objetos cotidianos de forma no convencional (como puede ser el caso de *mema* por *mamadera* o *tutú* por *auto*). Por esta razón, es importante que las emisiones lingüísticas del docente incluyan también las palabras y expresiones convencionales de la comunidad lingüística. En cambio, cuando hay casos en los que las diferentes formas lingüísticas corresponden a variedades dialectales (como *mamadera/biberón/tetero* y *pelota/balón*), se presentan situaciones idóneas para reforzar la valoración y el respeto por la diversidad lingüística.

La percepción del lenguaje de los bebés se desarrolla en los contextos cotidianos de uso, y los libros ofrecen posibilidades para expandir las interacciones verbales acerca de los eventos u objetos, tanto conocidos como lejanos. A partir de las imágenes que contienen los libros, no solo es posible hablar de lo conocido, sino también de otros objetos, personajes o situaciones que pueden no ser familiares, pero comenzarán a formar parte de sus conocimientos. Esta expansión de las habilidades perceptivas se produce con el andamiaje del docente, que nombra y señala lo que aparece en las páginas de los libros. La literatura, por su parte, ofrece una forma particular de comunicación en la que la realidad se reelabora artísticamente. El contacto sistemático con la literatura, sostenido en la voz del adulto, les permite comenzar a encontrarse con esos mundos ficcionales caracterizados, por ejemplo, por animales humanizados que “viven” situaciones cotidianas y con recursos como el humor: un cocodrilo que perdió su chupete y lo busca con la ayuda de una jirafa y un sapo, entre otros animales (“Se lo ve muy preocupado a Coco Drilo por el prado, es que pronto ya anochece y su chupete no aparece...” en *El chupete perdido*, de Walter Binder y Sonia Espulgas); y “Al paso, al paso, al paso, el ganso, el gato y el pato”, tres animales inauguran el recorrido de varios que pasean de diferentes formas (en *De paseo*, de Estrella Ortiz y Paloma Valdivia).

■ Producción de sonidos y palabras del lenguaje.

A medida que avanzan en el reconocimiento y la discriminación de los sonidos de la lengua, los bebés pueden empezar a producir las primeras combinaciones de sonidos. Los primeros juegos vocales (sonidos más fuertes, sonidos más suaves, sonidos vocálicos sostenidos) representan buenas oportunidades para ir modelando la toma de turnos en las interacciones. Frente a la emisión de una vocalización sostenida, que tiene inicio y cierre, el docente puede marcar el cambio de turno de habla haciendo una pregunta o un comentario (“¿Cantamos una canción?”, “¡Sí, es el sonido de un tambor!”).

Con el balbuceo canónico (por ejemplo, *bababa*, *dadada*, *mamama*) aparecen las primeras combinaciones estables de sonidos de la lengua, que representan las instancias fundamentales en el camino de la producción de palabras: los bebés pasan de vocalizar sonidos más aislados de manera sostenida a combinar sonidos vocálicos y consonánticos en unidades sonoras más extensas.

Frente a estas series de sonidos y sílabas que presentan una variedad de patrones de entonación y acentuación, el docente puede retroalimentar demostrando comprender a qué se está refiriendo el bebé y proporcionar, a la vez, una forma lingüística adecuada a la situación. Por ejemplo, si el bebé dice *da da da* mientras señala el muñeco de un elefante que tiene al alcance, el docente puede retroalimentar diciendo “¡Sí, es el elefante! ¿Querés que te lo dé? Tomá el elefante”.

Las primeras palabras consisten en secuencias de sonidos relativamente estables, que resultan del control más voluntario que tienen los bebés de sus vocalizaciones. Aquí comienza a divisarse la noción de significado y de referencialidad: al tiempo que los bebés comienzan a comprender que las palabras se refieren a objetos, personas o eventos del mundo, pueden incorporarlas a su repertorio léxico. Este desarrollo les permitirá, por un lado, nombrar algunos objetos cotidianos y personas familiares y, por otro, comenzar a dirigir su atención hacia las palabras que escuchan en las interacciones.

Los distintos aspectos que caracterizan el desarrollo del lenguaje pueden ser continuamente monitoreados. La evaluación en sala de bebés implica un proceso de constante seguimiento del desarrollo. Su propósito reside en acompañar la trayectoria de cada bebé por medio de la observación directa y sistemática, registrando diferentes hitos en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Esta valoración continua se lleva adelante atendiendo a aspectos como la intención comunicativa, la adquisición de los sonidos de la lengua y la comprensión y producción de las primeras palabras, que permiten identificar las múltiples dimensiones del proceso de desarrollo lingüístico. La continua documentación en cada instancia de observación le permitirá al docente intervenir para planificar los procesos individuales y brindar respuestas adecuadas a las diversas situaciones que se presentan dentro de la sala. Las siguientes preguntas orientadoras invitan a observar y reflexionar sobre estos procesos, con el fin de acompañar el desarrollo de la lengua oral de cada niño en coherencia con los objetivos propuestos para esta etapa.

- ¿Reacciona de manera diferenciada ante sonidos de la lengua oral en comparación con otros sonidos del entorno?
- ¿Cómo responde al escuchar su nombre? ¿Dirige la mirada, realiza alguna vocalización o movimiento?
- ¿Cómo comunica sus necesidades o emociones? ¿Qué recursos verbales y no verbales utiliza?



● Sala de 1 año

Propósitos

- Generar diversas situaciones de interacción que estimulen la comunicación verbal y no verbal.
- Promover la participación en intercambios por medio de propuestas que incluyan canciones, poemas, lectura de cuentos, narraciones orales, diálogos, con el apoyo de objetos, imágenes, gestos, sonidos y otros recursos.
- Ofrecer propuestas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la lengua en todas sus dimensiones (sonidos, palabras y significados, combinaciones de palabras, uso en contexto), en situaciones de cuidado cotidiano y lúdicas.
- Favorecer el desarrollo del lenguaje oral por medio de un discurso con contenido léxico y gramatical enriquecido.



Objetivos de aprendizaje

- Incorporar nuevas palabras con función comunicativa y otras para designar objetos y/o eventos del entorno.
- Responder preguntas y a instrucciones verbales simples en el contexto de juegos o situaciones cotidianas.
- Percibir y producir cada vez con mayor precisión los sonidos de la lengua.
- Expresar diferentes intenciones comunicativas por medio del lenguaje oral, como saludar, nombrar, quejarse, pedir objetos o buscar la atención.
- Participar de situaciones que involucran intercambio de uno o dos turnos, por medio de palabras, gestos o vocalizaciones.
- Comenzar a participar en situaciones en las que el docente lee, narra, canta o recita, imitando, repitiendo o completando palabras o secuencias de sonidos.



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Primeras habilidades comunicativas.*

Las diferentes situaciones de intercambio en la sala de 1 año permiten que los niños comiencen a transmitir más intenciones por medio de sus incipientes habilidades lingüísticas y comunicativas. Con la aparición de las primeras palabras, los niños pueden buscar atención, pedir objetos, saludar, nombrar objetos, animales, etc., y expresar disconformidad o satisfacción por medio del uso del lenguaje.

Las múltiples vivencias que experimentan durante el primer año de vida permiten a los niños reconocer cada vez más la estrecha relación que existe entre las emisiones lingüísticas y el contexto en el que tienen lugar, para comprender sus significados. A medida que la percepción de los sonidos de la lengua avanza, los niños cuentan con más herramientas para asociar la secuencia de sonidos que forman cada palabra con diferentes aspectos contextuales: las expresiones faciales y corporales, la entonación, objetos del entorno que son señalados o hacia los que se dirige la mirada del docente, e incluso las otras palabras que acompañan.

Durante esta etapa, los niños empiezan a comprender diferentes gestos de los adultos que comunican, tales como señalar (primero objetos cercanos, luego otros más lejanos) o modificar las expresiones faciales para acompañar cambios en la intencionalidad o reacciones a la comunicación. Es importante, en estos casos, que la comunicación verbal y gestual del docente acompañe el lenguaje con naturalidad y de manera coherente, estableciendo contacto visual y adecuando la gestualidad y la entonación a la intención comunicativa.

Las situaciones de cuidado cotidiano presentan oportunidades en las que la comunicación se adecua al contexto situacional, donde las acciones se ven acompañadas por el lenguaje. Cuando los niños inician interacciones por medio de gestos, vocalizaciones o incluso palabras, el docente puede dar un marco a la interacción al responder por medio de preguntas o afirmaciones, manteniendo y finalizando la conversación, y reforzando las primeras tomas de turnos.

Establecer rutinas verbales y otras propuestas lúdicas repetitivas puede ser también un recurso para promover la toma de turnos y reforzar el mantenimiento de la atención conjunta. Por ejemplo, ante una actividad de exploración de diferentes instrumentos musicales, el docente puede nombrar a cada niño por turnos, para que los explore y haga sonar, usando frases recurrentes (por ejemplo, “Ahora le toca a...”; “Vamos a ver qué instrumento elige...”; “Escuchen cómo lo hace sonar...” que dan un marco a la situación y les permiten anticipar lo que vendrá, así como también responder con acciones o por medio del lenguaje.

Las propuestas con canciones, poemas, textos versificados o narraciones ofrecen a los niños oportunidades para atender a diferentes formatos de expresión que los acercan a la lengua de su entorno. Allí aparecen palabras, fórmulas o frases que se repiten y, por lo tanto, convocan su atención, al modular la entonación de las palabras y acompañarlas con la gestualidad, y también al presentarlas en diferentes contextos oracionales y situacionales. Los juegos con sonidos y música, al igual que las propuestas literarias y poéticas, pueden convertirse en invitaciones para interactuar por medio de las primeras palabras. Por ejemplo, se puede partir de una canción o un cuento para dar inicio a un juego centralizador en el que se acompañen frases o palabras recurrentes con los mismos gestos y movimientos del cuerpo, o también recurriendo a objetos o escenarios reales

presentes en la sala (esto ocurre cuando se acompaña con expresiones faciales el vocabulario referido a emociones, o cuando se representan las acciones que narra una historia).

Los juegos con títeres también permiten abordar múltiples aspectos de la lengua. A través de este recurso, el docente puede modelar frases sencillas, nombrar objetos, describir acciones cotidianas, hacer preguntas o cantar canciones, creando situaciones novedosas y con lenguaje enriquecido al interactuar con cada uno de los niños. Durante estas situaciones, los niños pueden dirigir la mirada al títere, seguir sus movimientos y relacionarlos con lo que dice, participar de interacciones simples con él (por ejemplo, al responder una pregunta que les hace), repetir algunos sonidos y gestos, o también señalar. Al mismo tiempo, estas propuestas posibilitan aprendizajes vinculados al respeto, la empatía y la convivencia, favoreciendo la construcción de valores.

Las interacciones que surgen a partir de las propuestas con libros ofrecen un recurso muy enriquecedor para el desarrollo lingüístico y cognitivo. Los libros también permiten promover el reconocimiento paulatino del vínculo entre las palabras y el contexto comunicativo. Pueden presentarse como parte de una multipropuesta o directamente en mesas de libros, que permiten crear un espacio en el que se disponen los libros para explorar, teniendo en cuenta su cantidad y variedad, y en el que el docente acompaña la exploración, lee en voz alta, nombra lo que se observa, o repite frases y fórmulas que aparecen en los textos. Ya sea a partir de la lectura de textos diversos, o por medio del juego y la exploración de los libros como objetos, las páginas de los libros dan un sustento físico a la repetición y recurrencia lingüística y cognitiva de las imágenes y los conceptos que transmiten. De este modo, el docente puede dar lugar a las primeras instancias de formación de conocimientos previos en los niños de sala de 1 año.

■ *Comprensión de las palabras y las primeras oraciones.*

A medida que desarrollan más habilidades de percepción de los sonidos de la lengua, los niños de la sala de 1 año amplían su capacidad de comprensión del lenguaje. Cuando aparecen las primeras palabras en la oralidad, ya pueden comprender varias palabras referenciales que son frecuentes en su entorno (por ejemplo, que refieren a partes del cuerpo, juguetes, alimentos, y nombres de familiares, compañeros y su docente), así como también algunas fórmulas pragmáticas que aparecen en las interacciones cotidianas (expresiones que se usan para saludar, expresar agrado o disconformidad).

Para favorecer la comprensión de nuevas palabras, el docente puede ofrecer diferentes propuestas lúdicas en las que aparezca una variedad de vocabulario que se repite y, a la vez, ofrece nuevos contextos de enunciación. Por ejemplo, los juegos de búsqueda de objetos permiten reforzar la relación entre las palabras y los referentes que designan, es decir, los objetos, personas o situaciones que esas palabras nombran o refieren: se puede preparar un escenario lúdico seleccionando de antemano los objetos que van a buscar, esconderlos bajo telas, en canastos, cajas u otros contenedores, acompañados también de alguna canción que guíe esa búsqueda.

Para llevarlo a cabo, en algunas ocasiones pueden agruparse diferentes ejemplares de un mismo nombre (pelotas, autos, bloques, sombreros, mantas); en otras, la propuesta puede estar orientada a la búsqueda de diferentes integrantes de una misma categoría semántica (animales, prendas de vestir, materiales de la sala). También puede plantearse una propuesta similar a partir de juegos con canciones como el de “Juguemos en el bosque mientras el lobo no está”, en el que, por medio de la dramatización acompañada con fórmulas recurrentes, se estimula el aprendizaje de palabras nuevas relacionadas con el cuerpo y las prendas de vestir.

En cada una de estas instancias, cobra relevancia la calidad de las emisiones lingüísticas del docente, por lo que es fundamental que el lenguaje dirigido a los niños sea representativo de las

convenciones de su comunidad. Es recomendable utilizar también las palabras que se usan para nombrar de manera convencional a los distintos referentes, en lugar de emplear fórmulas idiosincráticas propias de algunos entornos familiares o sociales (decir *chupete* en lugar de *tete* o *perro* en lugar de *babau*), o en lugar de utilizar los diminutivos de esas palabras.

En el transcurso del año, el conocimiento del lenguaje se va expandiendo y los niños comienzan a comprender las primeras combinaciones de palabras en oraciones. Por medio de propuestas que involucren directivas simples, se puede estimular la comprensión del lenguaje. A través de los juegos corporales, se pueden presentar secuencias verbales simples que acompañen y dirijan el movimiento del cuerpo incorporando también palabras locativas o que indiquen cómo se hacen esas acciones (“Cuando salimos del túnel, nos sentamos”; “Me pongo una mano en la cabeza”; “Nos escondemos debajo de una manta”).

En el marco de los diferentes intercambios, los niños comienzan a comprender que cada palabra nueva que oyen probablemente esté relacionada con algo del contenido situacional. Por esa razón, es fundamental que el docente genere oportunidades de uso y refuerce esa estrategia de aprendizaje de nuevas palabras, dirigiendo la mirada y señalando aquello que puede implicar un conocimiento nuevo para los niños.

Los libros también constituyen un recurso muy valioso que promueve la adquisición de vocabulario nuevo. Por ejemplo, aquellos que presentan secuencias de oraciones breves, con estructuras repetitivas, que reproducen rimas o con múltiples palabras de un mismo campo semántico (por ejemplo, *Pajarita de papel* o *Violín*) brindan más información acerca de la forma y los significados de las palabras. También los textos que agrupan conceptos por sus cualidades (objetos que son de color... / animales grandes y pequeños / elementos que encontramos en... / las partes del cuerpo) favorecen la adquisición de nuevas palabras, en tanto los niños pueden vincular la información nueva con otra que ya conocen.

Al mismo tiempo, los libros también pueden ofrecer estructuras oracionales complejas y poco frecuentes en la comunicación oral que, a través de la repetición, contribuyen a la comprensión. Por ejemplo, el texto *Si yo fuera un león*, de Isabel Pin, comienza con “Si yo fuera un león, rugiría para que todos vinieran a verme”, y continúa con “Si yo fuera un gato, maullaría cuando tuviera sed”, manteniendo la estructura condicional con los tiempos y modos correspondientes del verbo, y promoviendo la asociación de los diferentes animales con sus voces a través del juego.

Los cuentos ofrecen, además, una reelaboración artística de la experiencia a través de diversos personajes ficcionales a los que les suceden cosas, ya que los eventos que se cuentan se organizan en una serie coherente que presenta una situación inicial, una serie de transformaciones y una situación final. De esta manera, contribuyen a comprender la organización de los sucesos, pero también las emociones y las acciones humanas, correctas o incorrectas, aun cuando los protagonistas de las aventuras sean en la mayoría de los casos animales humanizados. Esto sucede, por ejemplo, en *Corre a casa, ratoncito*, de Britta Teckentrup, en el que un ratón quiere volver a su casa, pero no recuerda dónde está y en el camino, en la noche, deberá escapar de diferentes animales que representan un peligro para él. La repetición de escenas y frases, así como la voz de un narrador que interactúa con el personaje, facilitan la comprensión de la historia: “Corre a casa, ratoncito, corre tan deprisa como puedas”. Para dar continuidad al relato desde el juego dramático, se puede plantear un juego centralizador que consista en recrear escenas centrales de la historia, a partir de la preparación previa de un escenario en el que los niños sean protagonistas del juego.

■ Producción de las primeras palabras.

El lenguaje de los niños de sala de 1 año se caracteriza por una creciente capacidad para expresar diferentes intenciones comunicativas por medio de palabras. En un comienzo, las emisiones pueden consistir en términos aislados y, eventualmente, la expansión de su gramática les permitirá comenzar a combinar esas palabras para transmitir nuevos significados.

Dentro del repertorio de palabras de cada niño, algunas pueden estar ligadas a contextos específicos, como cuando emplean un término para nombrar solo alguno de sus posibles referentes (por ejemplo, decirle oso al oso que protagoniza un cuento que les leen siempre, pero no a los osos que aparecen en ilustraciones de otros libros o a un muñeco). Para acompañar este proceso de adquisición del significado convencional, es fundamental que el docente favorezca la presencia de esas palabras en diferentes contextos de uso, en el marco de situaciones habituales dentro de la sala, por medio de juegos con objetos, con canciones, textos versificados y otros materiales.

Las primeras palabras que aprenden los niños nombran objetos cotidianos y personas familiares. En cada intercambio, dirigen su atención hacia la relación que puede haber entre esas palabras que escuchan y los distintos componentes de la situación comunicativa (los participantes, los objetos presentes, el lugar). Para favorecer que los niños establezcan la relación entre las palabras y sus referentes, el docente puede reforzar la información por medio de gestos o dirigiendo la mirada hacia aquello que nombra.

Del mismo modo, cada vez que los niños se refieran a algo del contexto (situacional y/o comunicativo), el docente puede retroalimentar positivamente al mirar o señalar y recuperar la palabra con su forma completa y correcta, demostrando que comprende lo que le dicen, más allá de que la fonología de esas palabras no esté del todo definida. Por ejemplo, frente a un pedido de una pelota acompañado por el señalamiento y la palabra *tota*, el docente puede responder con “¿Querés la pelota?” o “Tomá la pelota”. La retroalimentación no consiste en la corrección por parte del docente, sino de la presentación de la forma correcta, que seguirá brindando información para la adquisición de la forma convencional de cada palabra, y también reforzará la comunicación con el niño.

Con la representación de situaciones cotidianas en el comienzo del juego simbólico, surgen en contexto recursos del lenguaje que son muy frecuentes. En formato de diálogos (por ejemplo, mientras sirven el té o alimentan y duermen a un muñeco), las palabras y oraciones conforman guiones que acompañan las acciones y refieren a objetos, personas o partes del espacio.

Las propuestas lúdicas con muñecos, títeres o disfraces también son un buen recurso para fomentar el uso de palabras en diferentes contextos, ya sea por las interacciones que son parte de los juegos en los que se utilizan, como también por la recurrencia de las palabras que suelen aparecer en estos juegos. Aunque en el hogar no siempre se cuente con muñecos, títeres o disfraces, hay muchas otras formas accesibles y efectivas de estimular el lenguaje y el juego simbólico a partir del uso de objetos cotidianos disponibles.

Con la recurrencia de las palabras en diferentes cadenas lingüísticas, los niños empiezan a identificarlas como unidades de significado a las que le pueden asignar uno o más referentes posibles. Lo anterior constituye el primer paso para la adquisición y uso de esas palabras, que en un principio suelen ser principalmente sustantivos o nombres (de personas, objetos, lugares cotidianos) y también verbos o acciones y adjetivos o cualidades.

Es esencial que el docente refuerce esas proyecciones entre las palabras y los referentes o significados con los que se asocian, tanto para indicar que una misma palabra puede tener más de un referente (por ejemplo, *silla* se refiere a las que usan dentro de la sala, pero también a la del comedor

y a una que aparece en una ilustración de un cuento, que pueden tener otras características) como para validar que un mismo referente puede ser nombrado con distintas palabras (por ejemplo, se pueden usar los términos *campera* y *abrigo* para nombrar lo mismo). Estas intervenciones tienen por objetivo destacar información valiosa en la que los niños se apoyan cuando aprenden las palabras y las usan en contexto.

Los distintos aspectos que caracterizan el desarrollo del lenguaje pueden ser continuamente monitoreados. La evaluación en la sala de 1 año implica un proceso de constante seguimiento del desarrollo y el aprendizaje. Por medio de la presentación de propuestas que se desprenden de 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. 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. Esta valoración continua se lleva adelante atendiendo a aspectos como la intención comunicativa, la adquisición de las primeras palabras y la comprensión del lenguaje.

Las siguientes preguntas orientadoras permiten observar y registrar estos procesos, y brindan insumos valiosos para planificar intervenciones pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de la lengua oral.

- ¿Responde a instrucciones verbales simples durante el juego o en las actividades cotidianas?
- ¿Utiliza el lenguaje oral para expresar intenciones (saludar, pedir, expresar malestar)?
- ¿Toma la iniciativa en interacciones, con el adulto o con pares, por medio de gestos, vocalizaciones o palabras?
- ¿Responde a preguntas con gestos, sonidos o palabras sueltas?
- ¿Se involucra en propuestas de lectura, narración, canciones o rimas, imitando, repitiendo o completando palabras y sonidos?
- ¿Incorpora y utiliza palabras nuevas del contexto cercano?



Sala de 2 años

Propósitos

- Generar diversas situaciones de interacción para fomentar el uso del lenguaje oral como herramienta de comunicación principal y la atención a las intervenciones de los demás, poniendo en práctica diversas convenciones lingüísticas y comunicativas.
- Favorecer el desarrollo del lenguaje oral a través de situaciones cotidianas y propuestas lúdicas orientadas a la participación, y el inicio de intercambios comunicativos con pares y adultos que contribuyan a la expresión de necesidades, emociones y deseos, así como al desarrollo de valores.
- Intervenir por medio de propuestas planificadas para favorecer el desarrollo fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático, en el marco de diversas experiencias de aprendizaje, de cuidado cotidiano y situaciones lúdicas.
- Ofrecer situaciones de presentación y enseñanza de vocabulario nuevo contextualizado en juegos, situaciones de lectura de textos literarios y en situaciones cotidianas.
- Promover la comprensión de textos de diversos géneros, a través de las experiencias de lectura propuestas por el docente.
- Ofrecer diferentes propuestas en las que se aborde la lengua oral a través de diferentes medios, como canciones, poemas, lectura de cuentos, narraciones orales, diálogos, entre otros.



Objetivos de aprendizaje

- Incorporar nuevas palabras relacionadas con el contexto cotidiano y con nuevos contextos a su repertorio.
- Ajustar el significado de las palabras que conoce para consolidar el conocimiento sobre su uso convencional.
- Responder a instrucciones verbales simples y preguntas, demostrando su comprensión e identificando la intencionalidad comunicativa, en el contexto de juegos o situaciones cotidianas.
- Comprender y comenzar a producir oraciones (de 2 o 3 palabras) con orden canónico (sujeto - verbo - objeto) apoyándose en el contexto.
- Expresar diferentes intenciones comunicativas por medio del lenguaje oral, como saludar, nombrar, afirmar o negar, quejarse, preguntar, hacer pedidos o buscar la atención.
- Iniciar y participar en intercambios orales, iniciándose en el respeto por la toma de turnos, manteniendo contacto visual y adecuando los gestos a la situación comunicativa.
- Participar activamente en situaciones en las que el docente lee, narra, canta, o recita, expandiendo los períodos de atención sostenida y desarrollando la comprensión.
- Imitar, repetir y completar secuencias de palabras en situaciones de juego con el lenguaje.



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Uso de la lengua en intercambios comunicativos dentro de la sala.*

Las propuestas de interacción presentan oportunidades para que los niños comiencen a desplegar sus habilidades para usar la lengua en diferentes contextos, al tiempo que van aprendiendo sobre las convenciones que caracterizan su uso. De este modo, cada vez podrán transmitir y comprender más funciones comunicativas, como expresar ideas y estados de ánimo, nombrar lo que los rodea, hacer pedidos, solicitar y brindar información, dirigir la atención de otros, así como también iniciar y finalizar conversaciones.

Este contenido se puede abordar en el marco de interacciones en las que el docente puede ir modelando y fomentando que los niños respondan verbalmente al lenguaje oral de los pares y adultos, que se inicien paulatinamente en el respeto por la toma de turnos, que hagan intervenciones adecuadas al tema de conversación, que acompañen sus emisiones verbales con la dirección de la mirada y gestos acordes a la intencionalidad comunicativa.

Con los relatos de experiencias personales, los niños comienzan a combinar palabras en oraciones para transmitir ideas completas, mientras que el docente retroalimenta expandiendo y reestructurando las oraciones, por ejemplo, al reponer palabras funcionales, como pronombres, artículos, preposiciones, marcas de tiempo y número (si el niño dice “Juguete mío”, el docente puede retroalimentar diciendo “Sí, ese juguete es tuyo. Lo trajiste de tu casa”; o frente a “Silla grande”, el docente puede retroalimentar diciendo “Claro, está silla es más alta que la tuya, ¿necesitás ayuda para subirla?”).

Los relatos de experiencias personales permiten recuperar, por medio del lenguaje, vivencias en el formato de relatos organizados que contemplan un inicio, un desarrollo y un cierre. Asimismo, se va modelando el respeto por la toma de turnos, tanto en la dinámica de esperar el momento para hablar como al participar de diálogos en formato de preguntas y respuestas sobre esas narraciones de experiencias personales.

Al igual que las propuestas que incluyen relatos personales, las narraciones de cuentos permiten que el docente vaya destacando aspectos esenciales de las partes de los relatos —inicio, conflicto, intento y desenlace—, que brindan herramientas para, progresivamente, categorizar y organizar la representación de los eventos del mundo y la experiencia personal. Las propuestas que incluyen textos literarios permiten incorporar términos que refieren a diferentes valoraciones (por ejemplo, de los personajes y sus actitudes: lo bueno, lo malo, lo chistoso, lo que asusta, lo intrigante). Asimismo, además de las connotaciones culturales que conlleva, el registro literario de los libros abre la puerta a la comprensión de estructuras del lenguaje más complejas que no son usuales en los intercambios cotidianos, como ocurre con las fórmulas típicas dentro de las narraciones (“Érase una vez...”; “Hace muchos años, en un reino lejano...”), el vocabulario menos cotidiano (“Entonces, subieron a su peñasco a visitarla...”) y las estructuras oracionales que son menos frecuentes en la oralidad (“Ni se podían cobijar de las tormentas bajo las raíces de los árboles caídos, porque allí se cobijaba el puma...”).

El diálogo que el docente genera en torno a la lectura de textos literarios permite hacer foco en aspectos relevantes de las historias, como el tema, los personajes, el vocabulario nuevo, y también destacar algunas fórmulas, frases u oraciones que convocan a los niños y les permiten evocar partes del relato en futuras oportunidades (por ejemplo, “¿Chanchito, chanchito, me dejás entrar?”).

“¡Ni en un millón de años!”). La inclusión de títeres también es un recurso que permite promover el diálogo, ya sea en relación a historias leídas en la sala como también acerca de otros temas cotidianos. Este tipo de propuestas pueden enmarcarse en torno al juego centralizador para potenciar, a través de la recreación de escenas, la asunción de roles y el uso del lenguaje en contexto, el desarrollo del lenguaje oral enmarcado en el juego simbólico.

En estas situaciones, el niño nombra objetos y sucesos, orientado por las ilustraciones y las preguntas que se realizan durante la lectura, y el docente debe integrarlo en una trama de significados: vincular un personaje con un suceso; explicitar relaciones de causa-consecuencia y temporales; vincular todos los episodios con un tema; o describir las motivaciones y metas de los personajes.

En el marco de la multipropuesta, también pueden ofrecerse opciones simultáneas de juego que involucren, por ejemplo, un sector de juego dramático, otro con juegos de construcción y otro con recorridos. Estas propuestas permiten que los niños elijan libremente según sus intereses, y al mismo tiempo, favorecen el desarrollo del lenguaje. La planificación de juegos dramáticos que incluyen escenas imaginadas o de juegos con instrucciones (como los de construcción o recorridos) también permite abordar el desarrollo de estos recursos lingüísticos y comunicativos, en la medida que las acciones son acompañadas por el lenguaje verbal, permitiendo que los niños se apoyen en el contexto para enriquecer la comprensión y producción de las emisiones, y también recurrir cada vez más al lenguaje oral como principal medio para referir lo que ocurre en el entorno.

En estos intercambios en la sala, los docentes también pueden acompañar a los niños en el desarrollo fonológico a medida que sus palabras se van ajustando a la forma convencional. Para favorecer la inteligibilidad en la producción oral, el docente puede retroalimentar por medio de aclaraciones y gestos o con respuestas que incluyan la forma correcta de la palabra. Con estas retroalimentaciones, el docente no solo puede guiar la producción, sino que da lugar a interacciones que se apoyan en la cooperación para hacerse entender y entender a los demás. Además, esos intercambios son oportunidades para que el docente narre secuencias de acciones de eventos a partir de imágenes (como rutinas de la sala o secuencias narrativas), que serán modelos para el desarrollo de la producción oral en los años posteriores: primero muestra el docente, luego comienzan a narrar con andamiaje del docente y apoyo de imágenes en la sala de 3 años, y avanzan en la producción oral de eventos vividos o cotidianos con más autonomía en las salas de 4 y 5 años.

■ *Comprensión y combinación de palabras en oraciones.*

A lo largo de su trayecto en la sala de 2 años, los niños pueden atravesar diferentes hitos del desarrollo lingüístico; uno de ellos es la explosión léxica. Este repentino crecimiento del vocabulario receptivo y expresivo se enmarca en la creciente capacidad que tienen los niños para incorporar nuevas palabras y vincular las conocidas con nuevos significados, un aumento en la capacidad para percibir y producir con precisión los sonidos de la lengua y la incipiente habilidad para empezar a combinar esas palabras.

Por esta razón, el abordaje de la comprensión y producción de oraciones puede ser también un valioso indicador de los avances en el desarrollo fonológico, léxico-semántico, sintáctico y pragmático de los niños, en tanto permiten al docente observar los recursos lingüísticos con que cuentan al usar el lenguaje en contexto. Por otro lado, la comprensión y producción de oraciones es un contenido específico que puede trabajarse por medio de la planificación de diferentes propuestas. Al mismo tiempo que los niños comienzan a combinar palabras en oraciones breves para expresar ideas cada vez más desarrolladas, pueden comprender oraciones un poco más complejas aunque sigan apoyándose en las claves que brinda el contexto para reforzar la comprensión.

Los juegos y actividades que involucran diferentes acciones con el cuerpo (correr hasta la pared, saltar la línea, sentarse en el piso, pararse al lado de la puerta), la realización de acciones con materiales (pintar con determinados colores, colocar objetos en lugares específicos, buscar un objeto determinado) o incluso secuencias de pasos (“Buscá una pelota y ponela dentro del canasto”; “¿Quién quiere poner un bloque pequeño arriba del grande?”) ofrecen oportunidades para profundizar la comprensión de frases y oraciones, en formato de indicaciones simples. Esto también puede llevarse adelante al acompañar con el lenguaje una secuencia de acciones de la vida cotidiana (“Primero nos enjabonamos las manos y después las enjuagamos”; “Guardamos los juguetes en el cajón”).

Con las combinaciones de las primeras palabras, los niños producen oraciones de estilo telegráfico. En estas situaciones el docente puede retroalimentar explicitando la interpretación enriquecida del significado de esa emisión, por ejemplo, si un niño dice “Auto grande”, el docente puede expandir la oración diciendo “Es verdad, este autito es más grande que el otro”, o frente a “Pelota caer” responder “¿Se te cayó la pelota? ¿Podés levantarla?”. Y hacia el final de esta etapa aparecen otros elementos de la lengua que les permiten marcar algunos matices gramaticales y expresar ideas más complejas, como es el caso de las flexiones de género y número, la marca de tiempo y continuidad en los verbos (“Nena cantando”; “Comí torta”) o las oraciones con modalidad negativa (“No está”; “No quiero”).

Para acompañar este crecimiento de la gramática, se pueden incorporar a la sala propuestas que incluyan, por ejemplo, la cuantificación para hacer el paso de singular a plural (“En esta caja hay solo una pelota. En cambio, en esta hay muchas...”), o plantear escenarios donde tengan que comprender o producir oraciones afirmativas y negativas.

■ *Adquisición de palabras nuevas.*

La enseñanza del vocabulario puede enmarcarse tanto en la multipropuesta que organiza la enseñanza dentro de la sala como también en diferentes actividades que dan lugar al aprendizaje de nuevas palabras, por ejemplo, las experiencias de exploración del ambiente y la lectura de cuentos. Los textos literarios incluyen vocabulario poco frecuente en el habla cotidiana, por lo que son un recurso por excelencia para presentar palabras que los niños no encontrarán en sus contextos habituales. Cuando el docente lee cuentos y dialoga sobre el texto con los niños, puede acompañar sus explicaciones con imágenes, gestos, sonidos o breves aclaraciones sobre el significado de las palabras nuevas. Es imprescindible retomar esas palabras en situaciones posteriores, de modo tal que los niños puedan consolidar su conocimiento y encontrar nuevas situaciones para usarlas.

Los juegos con objetos permiten presentar vocabulario nuevo, en la medida que se nombran o describen elementos pertenecientes a diferentes categorías semánticas. Estas situaciones son ideales para ofrecer a los niños información que necesitan para clasificar esos nuevos términos. Por ejemplo, en articulación con el eje de experiencias para la exploración del ambiente, las acciones que realizan sobre los objetos de la sala como los juguetes, los elementos de la vida cotidiana o algunos objetos de la naturaleza presentan oportunidad para que los niños aprendan sus nombres, conversen sobre sus características, identifiquen contrastes y también similitudes con otros objetos similares.

Es en el marco de estas propuestas que los niños afianzan su conocimiento de que cada palabra nueva que oyen probablemente esté relacionada con algo del contexto situacional. Esto les permite, en consecuencia, asignarle un posible significado a aquellos términos que aún no conocen y comenzar a clasificarlos de acuerdo con las primeras categorías semánticas que conocen: personas, animales, juguetes, objetos de la casa, comidas, rutinas y actividades diarias, entre otras.

Por medio de las intervenciones del docente, también van aprendiendo que un nombre puede tener diferentes referentes y también que un mismo referente puede ser denominado de muchas formas (por ejemplo, que la palabra *juguete* puede referirse a una pelota y también a un autito; o que la palabra *auto* se usa para nombrar todos los juguetes que representan ese referente, así como también los autos del mundo que los rodea).

El juego simbólico también ofrece situaciones en las que las palabras acompañan las acciones y designan aspectos puntuales de eventos más complejos, por ejemplo, al reproducir situaciones cotidianas que involucran diferentes participantes y acciones. En estos casos, el docente puede demostrar de qué manera las palabras pueden referirse a diferentes aspectos del evento: por ejemplo, en un juego con disfraces algunas palabras harán referencia a los personajes, otras a las acciones que llevan adelante, mientras que otros términos se utilizarán para nombrar los objetos y las características del escenario planteado.

Del mismo modo, en las diferentes situaciones cotidianas el lenguaje acompaña nombrando los objetos y las acciones que caracterizan, por ejemplo, el lavado de manos, el momento de compartir una colación, el orden y guardado de materiales o la higiene y el cambiado. También otras propuestas de exploración sensorial, o incluso en paseos y salidas didácticas, representan oportunidades para que los niños aprendan nuevas palabras o encuentren nuevos contextos para aquellas conocidas.

La variedad de propuestas previamente mencionadas tiene por objetivo propiciar que los niños se familiaricen con diferentes tipos de palabras (sustantivos o nombres, verbos o acciones, adjetivos o cualidades) para ajustar los significados de las palabras hasta hacerlos coincidir con los del uso convencional. De esta manera, se amplía el rango de situaciones en las que pueden comprender y usar las palabras que conocen: por ejemplo, puede suceder que en un principio usen la palabra *perro* solo para referirse a su mascota y a otros perros muy similares al suyo, pero no a otros perros de mucho mayor tamaño o a los que aparecen en cuentos o los de peluche; y a medida que se encuentran con esa palabra en múltiples contextos y con nuevos referentes, empiezan a ajustar el significado para designar a todos los posibles referentes de la palabra.

También puede ocurrir que los niños usen una palabra para designar referentes que no son apropiados (por ejemplo, decirle *vaca* a una oveja o *guante* a una bufanda); en estos casos, la retroalimentación que hace el docente es fundamental para proporcionar más información acerca de esa palabra y ajustar su significado. Las propuestas que incluyen vocabulario de una misma categoría semántica (por ejemplo, los objetos de la sala, las prendas de vestir, los animales que viven en el agua, los muebles de una casa, entre otros elementos) permiten enseñar palabras nuevas en contexto y relacionarlas por similitud o contraste con otras que ya conocen (por ejemplo, el guante y la bufanda son dos prendas de vestir para abrigarse, pero los guantes se usan en las manos y la bufanda en el cuello).

■ Reconocimiento de la escritura como medio comunicativo.

En la sala de 2 años, además de abordar el desarrollo del lenguaje, se puede comenzar a introducir otros conocimientos precursores de la alfabetización, como las primeras nociones sobre las características de los libros, la distinción entre palabras escritas e ilustraciones, o también las primeras experiencias de exploración gráfica, donde los niños experimentan con distintos materiales y soportes, iniciándose de manera paulatina en el control de sus movimientos, entendiendo que este proceso se da de manera gradual y diversa en cada niño.

El docente puede acercar a los niños a las convenciones del lenguaje escrito con diferentes propuestas enmarcadas, por ejemplo, en la visita a la biblioteca de la sala o de la institución, así como en las mismas situaciones de lectura de textos literarios. Son oportunidades para mostrar

y conversar sobre las características de los libros, las tapas y contratapas, la direccionalidad para pasar las páginas, que la escritura se diferencia de los dibujos, y que donde hay algo escrito “dice algo”, al igual que los carteles o rótulos con sus nombres. Puede llevarse a cabo en actividades desarrolladas tanto en el grupo total, en grupos pequeños o en instancias de encuentros individuales con cada uno de los niños.

Es fundamental ofrecer a los niños diferentes tipos de libros (libro de cuentos con ilustraciones, libro álbum, libro silente, libro juguete, libro objeto), en tanto la lectura o el relato que hace el docente de diferentes textos representa nuevas oportunidades para aumentar la experiencia con lo escrito y el conocimiento literario. Se pueden generar diferentes propuestas para que seleccionen libros de la biblioteca y le soliciten a su docente que los lea, que hojeen diferentes libros y conversen sobre las ilustraciones que aparecen, o también intentar reconstruir un cuento leído previamente a partir del andamiaje que proporcionan sus ilustraciones.

En esta sala, en la segunda parte del año escolar, se puede empezar a ofrecer materiales que estimulen el desarrollo de la motricidad fina, con actividades que vayan del uso de los dedos a la toma del lápiz para realizar diferentes trazos con disposición lineal: una serie de círculos o garabatos longitudinales dispuestos en línea horizontal. Para llevarlo adelante, es recomendable presentar diferentes soportes y materiales para realizar los grafismos (papeles de diferentes formatos y tamaños, pizarras, cartones, lápices, tizas, crayones, pinturas para usar con los dedos, entre otros), así como también diferentes escenarios lúdicos donde se incluyan elementos (como anotadores, recetas, talonarios.) propios del rol asumido (por ejemplo, médico, veterinario, cajero).

Los distintos aspectos que caracterizan el desarrollo del lenguaje pueden ser continuamente monitoreados. La evaluación en sala de 2 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. 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 a las interacciones con los pares y adultos. Esta valoración continua se lleva adelante atendiendo a aspectos como la intención comunicativa, la participación en interacciones con pares y adultos, la comprensión y la producción de diferentes estructuras del lenguaje, y la adquisición del vocabulario.

Las siguientes preguntas orientadoras invitan a observar y reflexionar sobre los aspectos mencionados, con el fin de acompañar el desarrollo de la lengua en coherencia con los objetivos propuestos para esta etapa.

- ¿Responde a instrucciones verbales en las actividades cotidianas y juegos?
- ¿Ajusta la respuesta a las preguntas orales?
- ¿Expresa necesidades, emociones o ideas mediante palabras u oraciones breves?
- ¿Combina dos o tres palabras en oraciones simples?
- ¿Incorpora palabras nuevas en su repertorio de vocabulario?
- ¿Inicia interacciones con adultos o pares?
- ¿Formula preguntas o responde durante la lectura o narración?
- ¿Respeto el turno del habla con mediación del adulto?

Bibliografía

- Berko Gleason, J. y Bernstein Ratner, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación.
- Borzone, A.; Silva, M. L.; Rosemberg, C. y Stein, A. (2014). *Los precursores de la alfabetización*, p. 3. Conicet. Fundación Arcor.
- Boysson-Bardies, B. (ed.). (1999). *How Language Comes to Children*. The MIT Press.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2025). *Diseño Curricular. Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Salas de 4 y 5 años.
- Golinkoff, R. y Hirsh-Pasek, K. (2001). *Cómo hablan los bebés. La magia y el misterio del lenguaje durante los tres primeros años*. Oxford University Press.
- Ministerio de Educación de la Nación e Instituto de Neurociencias y Educación (INE-INECO). (2018). *Aprender con el Cerebro en Mente*. IV. Alfabetización.
- Strasser, K. y Vergara, D. (2016). “Leer para hablar. Estrategias de enseñanza del lenguaje oral a través de la lectura de cuentos”, en *Leer para hablar*. (bit.ly/4jnVGHZ).
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.

Experiencias
para la

comunicación y la expresión



Lenguajes
Expresivos

Lenguajes Expresivos

Los lenguajes expresivos desempeñan un rol clave para favorecer la sensibilidad estética y el desarrollo socioemocional y cognitivo. Las experiencias estético-expresivas, entendidas como prácticas integradas, promueven en los bebés y niños la interacción temprana con el arte, la cultura y el entorno natural y social, desde una posición activa, exploratoria y reflexiva. La posibilidad de sumergirse en estas experiencias requiere de tiempos pausados, ambientes preparados y una intencionalidad pedagógica que priorice el valor del proceso por sobre la producción final.

Asimismo, el ambiente educativo cobra un carácter central; actúa como tercer educador que enseña, contiene, comunica, invita, desafía y acompaña. Su configuración debe atender a criterios de armonía sensorial, evitar la sobreestimulación y propiciar un equilibrio entre estímulos visuales, auditivos y táctiles. Estos criterios deben ser el resultado de una decisión pedagógica intencionada que guíe la planificación didáctica en cualquier contexto institucional, la cual tenga en cuenta el potencial que presenta cada espacio, sin estar condicionada por las características físicas o edilicias.

En la ambientación de los espacios destinados a bebés y niños pequeños, el uso de la luz y los sonidos deben abordarse con criterio pedagógico, para atender a sus necesidades madurativas y al bienestar general. Es importante que la luz genere ambientes tranquilos, refleje formas y sombras para proponer nuevas maneras de percibir el entorno. Una iluminación excesiva o intermitente puede alterar la calma necesaria para el juego, el descanso y el aprendizaje. De igual modo, la música, las palabras, los silencios o sonidos del entorno deben ser cuidadosamente considerados para favorecer la escucha activa y la atención. Ofrecer materiales variados en formas, aromas, sonidos, texturas, colores y temperaturas, dentro de un entorno respetuoso, permite que los bebés aprendan con seguridad, curiosidad y autonomía. Además de la ambientación interior, es fundamental, dentro de lo posible, llevar a cabo propuestas al aire libre. Estos espacios resultan esenciales para el desarrollo integral, ya que la luz natural, los procesos de oxigenación y el contacto con elementos del entorno favorecen el desarrollo cognitivo, la exploración motriz autónoma, la salud física y el desarrollo sensorial de los niños.

En este entramado pedagógico, el docente promueve el aprendizaje con una presencia afectiva, atenta y reflexiva, con el fin de generar experiencias que enriquezcan el devenir cotidiano a partir de los múltiples lenguajes. El juego con el lenguaje poético, los relatos orales, la metáfora y el movimiento enriquecen el pensamiento creativo y potencian la imaginación, facilitando la comprensión del mundo. Por ejemplo, al crear un escenario lúdico, introduce la metáfora para expandir el juego: puede ofrecer retazos de telas en la paleta de colores azules para que representen ser el agua del mar. Esta propuesta transforma un material simple en un elemento simbólico que invita a los niños a imaginar e interactuar con el mundo a través del juego.

En los primeros años de vida, los bebés y niños comienzan a desarrollar sus capacidades en los vínculos con otros, en un entorno seguro y afectivo, donde cada gesto, mirada, sonido o movimiento es valorado como forma de expresión. La autonomía se desarrolla cuando se llevan a cabo estrategias pedagógicas sensibles, desafiantes y enriquecedoras confiando en las iniciativas y respetando las singularidades en las formas de explorar, los ritmos personales, las diversas

maneras de jugar y expresarse. Mediante miradas, balbuceos, gestos, llantos, palabras se expresan emociones, deseos e intereses que constituyen la base de la capacidad de comunicación. Es a través de materiales diversos y propuestas abiertas que los lenguajes expresivos —corporal, gestual, sonoro y visual— se convierten en herramientas esenciales para comunicar y descubrir el mundo, mientras construyen confianza en sus propias habilidades.

Esta interacción continua con las propuestas estéticas promueve el desarrollo de la capacidad para resolver problemas cuando los niños enfrentan desafíos y ensayan estrategias propias desde el hacer, como reconocer una textura, encajar una pieza o elegir un camino, color o sonido. Mediante el juego, la manipulación, el movimiento y la voz buscan y ensayan soluciones personales. El docente acompaña este proceso al proponer situaciones desafiantes y al respetar cada intento; de esta manera, integra el pensamiento, la acción y expresión.

Al mismo tiempo, los vínculos con otros, en estas primeras experiencias de vida grupal, inician el desarrollo temprano del compromiso y la colaboración. Compartir un material, esperar un turno o construir juntos, mirar e imitar gestos y acciones, vocalizar son experiencias clave para comenzar a reconocerse mutuamente como pares. A través de los lenguajes expresivos y en el marco de propuestas lúdicas, los bebés y niños se vinculan, participan y aprenden a convivir.



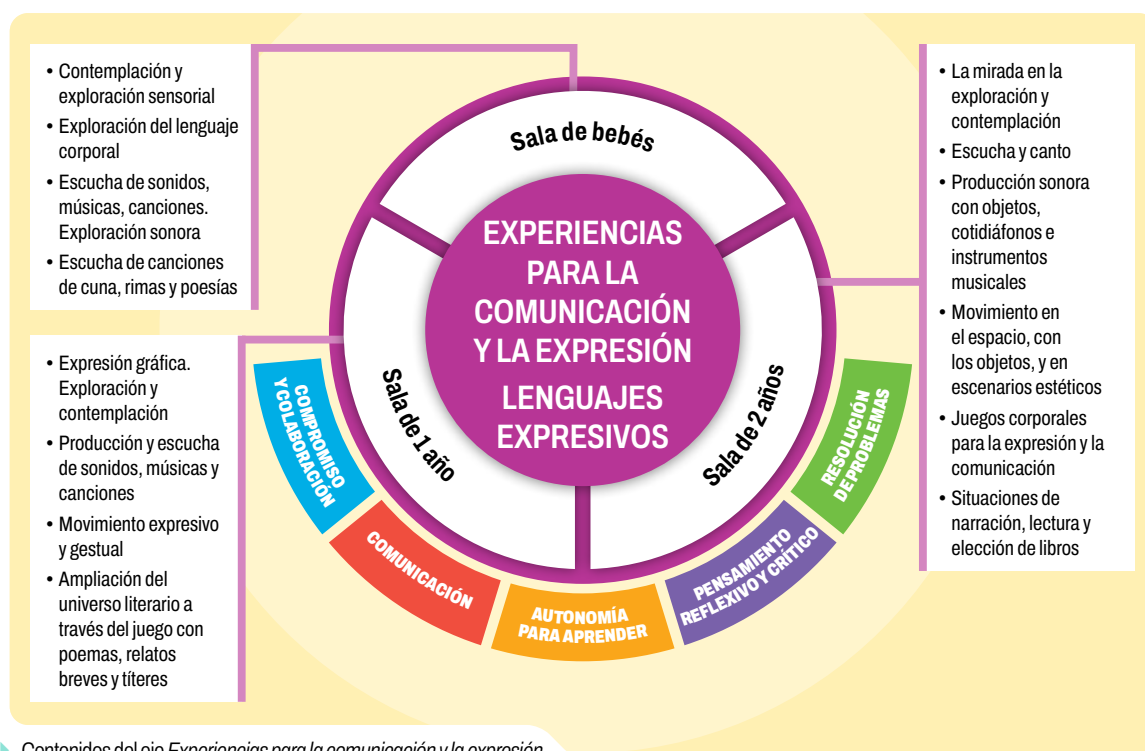
El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico se ve favorecido cuando el bebé y el niño exploran diferentes modos de acción para producir sonidos con objetos o generar huellas en diferentes soportes. El docente debe, entonces, ofrecer propuestas estéticas que permitan que esa curiosidad se exprese a través del cuerpo, el juego y la exploración, habilitando las primeras formas de acción intencionadas.

Así, el jardín maternal se convierte en un espacio privilegiado donde se inicia el desarrollo de capacidades fundamentales: comunicarse, ser autónomo, resolver problemas, colaborar, reflexionar y construir vínculos significativos.

Asimismo, las menciones a autores y artistas sugeridos para los diferentes lenguajes expresivos se presentan siempre a modo de ejemplo, y en ningún caso representan un canon obligatorio. Se destaca la autonomía de cada institución para seleccionar los recursos más pertinentes en función de los contenidos y objetivos a desarrollar.

A continuación, se establecen los criterios generales que brinda la posibilidad de guiar la selección de obras en el jardín maternal:

- Calidad y reconocimiento cultural: priorizar obras reconocidas por el campo de la cultura y que presenten calidad estética y conceptual.
- Pertinencia curricular: asegurar que las obras seleccionadas permitan abordar los contenidos específicos del eje de aprendizaje.
- Anticipación de las emociones que pueda generar una obra: validar y acompañar las emociones que surgen, para favorecer un abordaje respetuoso.
- Diversidad estética: promover un repertorio variado que representa diversas corrientes, estilos y formatos de expresión artística de calidad y adecuadas a la edad de los niños.



► Contenidos del eje *Experiencias para la comunicación y la expresión. Lenguajes Expresivos.*



● Sala de bebés

Propósitos

- Favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética a través de experiencias para interactuar con el arte y la cultura.
- Ofrecer objetos con variedad de sonidos, colores, texturas y formas que promuevan la exploración sensorial.
- Brindar experiencias de contemplación de libros, imágenes y repertorios visuales acompañadas de palabras.
- Propiciar la ampliación del mundo sonoro a partir del reconocimiento paulatino de los sonidos y voces del entorno, de canciones cantadas por el docente, y de propuestas musicales.
- Propiciar el enriquecimiento del lenguaje gestual y el placer por el movimiento para la expresión y la comunicación.
- Favorecer la comprensión progresiva del lenguaje verbal a través de la lectura o el recitado de poesías y rimas que fomenten la sensibilización literaria.



Objetivos de aprendizaje

- Mostrar iniciativa para la exploración sensorial en la interacción con los lenguajes expresivos.
- Iniciarse en la toma de algunas decisiones ligadas a la elección de objetos y movimientos.
- Manifestar el disfrute por las propuestas estéticas a través de la atención, el balbuceo, los gestos o sonrisas.
- Ensayar alternativas de acción frente a la exploración corporal, sonora y sensorial.
- Imitar sonidos y gestos producidos por el docente.
- Manifestar interés en el lenguaje poético a partir de la interacción con el docente (breves narraciones, poesías, poemas, coplas, rimas, canciones de cuna, etcétera).



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Contemplación y exploración sensorial.*

Desde el nacimiento, los bebés abren los ojos al mundo y comienzan a observar primero los rostros y luego los objetos que los rodean. Comienzan a reconocer colores y formas, ya sean estáticas o en movimiento. Al principio, lo que perciben carece para ellos de significado: son fragmentos visuales que aparecen y desaparecen. Poco a poco, exploran su entorno con la mirada, el tacto, el gusto, el oído y el movimiento. En ese proceso, relacionan lo que experimentan con lo que perciben y construyen significados a partir de sus vivencias.

Estas primeras experiencias sensoriales constituyen vivencias estéticas que enriquecen su forma de estar en el mundo. El contacto con diversas texturas, sonidos, formas y movimientos favorece el desarrollo de una mirada atenta, curiosa y creativa, que enriquece su desarrollo creativo y sensible.

El acercamiento temprano a la contemplación de imágenes y objetos abre nuevas posibilidades de exploración. Estas vivencias fortalecen la percepción, la atención y la sensibilidad estética desde los primeros meses de vida. Los objetos del entorno cotidiano, junto con propuestas intencionadas —como fotografías, ilustraciones, obras de arte o elementos naturales— despiertan su interés y propician momentos de descubrimiento.

Un ambiente tranquilo y cuidado favorece las experiencias de aprendizaje y el desarrollo integral en la primera infancia. En ese clima sereno se fortalecen los vínculos afectivos entre bebés y docentes y se crean condiciones que invitan a descubrir. Cada gesto, mirada y silencio forma parte de un entramado de relaciones que sostiene la exploración, la confianza y el crecimiento.

La disposición del espacio expresa una intención pedagógica. Los materiales, los colores, la luz y las texturas configuran un entorno que invita a mirar con atención, a tocar y a compartir. Un ambiente armónico y estéticamente pensado acompaña experiencias de descubrimiento, despierta la curiosidad y favorece momentos de concentración y aprendizaje. Cada objeto, textura o sonido adquiere sentido cuando se integra en un entorno que ofrece tiempo para la observación. De este modo, el ambiente se convierte en mediador del aprendizaje y del desarrollo, refleja el cuidado y el respeto por los ritmos singulares de cada bebé.

En este contexto, el docente asume un rol activo: pone palabras a las imágenes, objetos, situaciones, verbaliza los descubrimientos y las acciones de los bebés, y acompaña con sensibilidad cada intento. Esto enriquece la percepción del entorno y la comunicación.

Para ello, es valioso disponer de un sector con colchonetas, almohadones y materiales blandos a nivel del suelo. Este espacio permite que los bebés se sientan seguros y contenidos al recostarse o sentarse, lo que habilita un tiempo pausado para observar a su alrededor. También es crucial ubicar imágenes y objetos visuales que despierten curiosidad a la altura de su mirada, ya sea de forma fija o para la manipulación. Estas propuestas promueven una relación respetuosa con el entorno y con el otro.

En el lenguaje visual, los elementos principales son los colores, las texturas, los puntos, las líneas, las tonalidades y las formas. Resulta valioso ofrecer materiales variados, de preferencia naturales y vinculados al entorno cercano. La inclusión de distintos colores, formas y texturas que despierten el juego, y referencias culturales que conecten con lo propio y lo identitario, enriquece las

posibilidades expresivas. Los materiales provenientes de espacios como ReMida³ aportan diversidad y riqueza estética.

En la selección y repertorio de imágenes, es clave incluir propuestas visuales diversas tanto figurativas como abstractas, capaces de motivar una lectura abierta que despierte la curiosidad. Las líneas, manchas, formas diversas, texturas, colores y contrastes ofrecen múltiples caminos para explorar el mundo visual.

El desarrollo de la percepción visual se expresa en la forma en que los bebés observan, fijan la vista, siguen con la mirada, tocan y reaccionan ante lo que perciben. Observar con profundidad resulta clave: ¿qué busca su mirada?, ¿qué expresa su cuerpo?, ¿qué llama su atención? Estas preguntas permiten al docente acercarse a la voz única y singular de cada bebé.

■ *Iniciación a la exploración del lenguaje corporal.*

El cuerpo y los movimientos constituyen la base de la mayoría de los aprendizajes en la primera infancia. Las exploraciones y juegos iniciales de los bebés se centran en su propio cuerpo. La percepción corporal se desarrolla mediante la interacción y los contactos amorosos con los adultos (familiares y docentes) que ejercen la función corporizante, a través de la mirada, la escucha, la voz, el rostro, los gestos y las caricias.

El bebé necesita de condiciones materiales, físicas y afectivas para favorecer su desarrollo integral. A través del contacto, por ejemplo el sostén en brazos, el docente ofrece una superficie de reconocimiento donde le permite distinguir paulatinamente sus propios límites y contornos. Un toque más profundo posibilita el descubrimiento de su arquitectura muscular, percibiendo la diferencia entre lo duro y lo blando y experimentando los cambios de tono muscular⁴. De esta forma, mediante un paulatino reconocimiento afectivo, el docente facilita el progresivo desarrollo de la imagen y el esquema corporal del niño.

Es importante destacar que los movimientos, gestos y sonidos son la primera forma de expresión y comunicación del bebé. El docente tiene la oportunidad de potenciar estas formas al acompañar, sostener, balancear y bailar junto a él al ritmo de diversos géneros musicales (música clásica, instrumental o percusiva). Las propuestas de movimiento y contacto resultan valiosas para convocar a las familias. Se sugiere invitarlas a un encuentro donde cada familiar baile con el bebé en brazos al ritmo de diversos temas musicales (por ejemplo, *Caballito* de Diego Frenkel, *Canción del bebé que le canta a su mamá* de Marta Gómez o *Kumbalawe* del Cirque du Soleil). El docente puede elegir entre acompañar a cada dúo o favorecer la expresión grupal.

Una propuesta complementaria es compartir un momento de exploración sensorial. En este espacio, los familiares acarician a los bebés y realizan diferentes toques suaves con las manos (masajes) o con algún objeto, iniciando un “diálogo tónico”. Esta interacción ayuda al bebé a descubrir sus límites corporales y se puede enriquecer con sonidos, palabras o una música suave de fondo (por ejemplo, el tema *Sábado* de Diego Frenkel). Ambas experiencias fortalecen el vínculo afectivo y la comunicación corporal.

³ El Centro de Reutilización Creativa ReMida BA es un espacio de creación y experimentación que pone en diálogo la creatividad y la sustentabilidad. Promueve la idea de que los materiales de descarte son recursos valiosos.

⁴ El adulto que sostiene al bebé no solo le brinda seguridad física, sino que también le ofrece un marco para la organización de su propio tono muscular. El tono (tensión mínima que el sistema nervioso regula para preparar los músculos para la acción) no es solo un fenómeno fisiológico, es una manifestación de la emoción y de la historia relacional de la persona. Alexander consideraba que el tono no solo está determinado por factores neuromusculares, sino también por el estado psicológico y la interacción con el entorno. Las emociones, los pensamientos y las sensaciones internas influyen directamente en la organización tónica del cuerpo.

Cabe señalar que las expresiones espontáneas del bebé (los gestos, la mirada, los cambios de tono muscular, las posturas y los movimientos progresivos) son la base de la expresión corporal como lenguaje estético. El acompañamiento amoroso del docente es fundamental para establecer un vínculo de confianza y seguridad que respete los tiempos singulares de cada bebé. Asimismo, resulta clave que comprenda los contrastes tónico-emocionales, percibiendo las variaciones entre la tensión y la relajación, y las sensaciones de bienestar y malestar que el bebé manifiesta en cada propuesta.

En este contexto, el tono muscular y la emoción conforman una red primaria y fundante en la comunicación de sensaciones y afectos. Por lo tanto, es esencial respetar la espontaneidad del niño y recurrir a ella, como punto de partida para proponer experiencias que potencien la expresión integral.

También es importante mencionar la función de los juegos corporales que el docente enseña a los niños más pequeños. Estas interacciones brindan tranquilidad, cobijo, sostén, ternura y disfrute, y permiten la elaboración de temores propios de esta etapa. Además de las caricias, el sostén y el contacto, estos primeros juegos corporales que incluyen gestos, movimientos, sonidos y palabras invitan al bebé a participar; observar al adulto, imitarlo y establecer un diálogo corporal y afectivo mutuo que resultan esenciales.

Mediante los juegos de sostén y ocultamiento⁵, los niños experimentan sensaciones de riesgo y disfrute en un entorno seguro. Los docentes acompañan y estimulan con gestos, movimientos y palabras. Al mismo tiempo, introducen situaciones de ficción, por ejemplo, al crear personajes, jugar a “devorarlo”, sostenerlo y elevarlo, las cuales enriquecen el desarrollo simbólico del niño.

Los juegos sonoro-corporales tradicionales (por ejemplo, “Tortitas de manteca”) junto con los de manos y gestos que acompañan rimas, poesía, nanas y canciones, introducen al niño en un mundo imaginario. En muchos casos, forman parte de un saber intuitivo que se transmite de generación en generación. Específicamente, los juegos con las manos (propias y las del adulto) anticipan el juego con objetos y con títeres, enriqueciendo las experiencias sensoriales y expresivas de los niños pequeños.

Otros juegos posibles son los juegos con los pies como, por ejemplo, realizar caricias y toques a los dedos, a la planta y al empeine, llevarlos a la cara del niño y del docente, acariciar con una pluma o tela liviana. Es crucial acompañar la acción con la palabra, anticipando o nombrando lo que se realiza, siempre con un tono de voz afectuoso y con acentuaciones y matices que enriquezcan la experiencia sensorial y afectiva compartida.

Siguiendo los lineamientos para favorecer el desarrollo motor autónomo⁶ mencionado en el eje “Experiencias para el desarrollo corporal”, resulta importante planificar los entornos con una mirada estética que articule con los lenguajes expresivos. Esto implica, dentro de lo posible, vaciar el espacio (retirar cunas y objetos que obstaculicen los desplazamientos y los diversos movimientos) y preparar el suelo con colchonetas, almohadones, mantas o telas agradables al tacto.

La ambientación debe ser sensorialmente rica: bajar las luces y proponer tonos y colores suaves, junto con texturas y sonidos que acompañen las exploraciones. Elementos como una melodía, el susurro de la brisa, o el sonido del mar, junto con telas colgadas (opacas o traslúcidas), totoras con objetos sonoros, juguetes blandos o espejos, ofrecen un ambiente para el recorrido y la exploración multisensorial.

También son valiosos los refugios o casas (hechos con telas, cajas o colchonetas). Estos espacios contienen y a la vez desafían la exploración motriz, ya que invitan a los bebés a jugar a entrar y salir, aparecer y desaparecer o simplemente a descansar.

⁵ Se sugiere ver el eje “Experiencias para el desarrollo del juego”.

⁶ Se sugiere ver el eje “Experiencias para el desarrollo corporal”.

■ Escucha de sonidos, músicas, canciones y la exploración sonora.

Los sonidos y la música forman parte de la vida del bebé desde mucho antes de nacer. Dentro del vientre materno, ya percibe las vibraciones, la voz de su mamá, el ritmo de los latidos de su corazón, la musicalidad de sus palabras y el tono de su voz. Esta diversidad de experiencias sonoras se convierte en un medio vital de conexión afectiva, expresión, comunicación e identificación cultural. A través de la música y los sonidos, los bebés experimentan vivencias, adquieren conocimientos y exploran un mundo de emociones.

Al nacer, el registro auditivo del bebé se expande, entrelazándose con sus sensaciones táctiles y visuales en un universo sonoro cotidiano. En este nuevo entorno, la voz de su mamá, la de los miembros de su familia y la de su docente lo envuelve y sostiene, tanto a nivel afectivo como físico. Las voces lo ayudan a discriminar los estímulos del entorno y lo guían en el descubrimiento del mundo.

En este contexto, se recomienda cuidar el ambiente sonoro de la sala y evitar el exceso de estímulos musicales o sonidos que puedan abrumar a los bebés. Para ello, es importante que el docente alterne momentos de silencio con otros en los que la voz, la música y el canto aparezcan de forma oportuna y con intencionalidad pedagógica, para invitarlos a la sensibilización y el disfrute.

Es importante que el docente de sala trabaje en conjunto con el profesor de Música y que la integración al grupo sea gradual. Este proceso puede variar en tiempo y modalidad según la edad y las características de cada grupo. Resulta clave la construcción de un vínculo afectivo entre el profesor de Música y los bebés, para que sientan la confianza necesaria y así propiciar un contacto placentero con la música. Cantar las canciones y juegos musicales a *capella* abre un canal comunicativo, ya que el tono de voz, la expresividad y afectividad favorecen la sensibilización musical y la seguridad emocional. En ciertos momentos, el docente de Música puede compartir canciones de manera individual con cada bebé, pero también de manera grupal, e invitar a escuchar o realizar movimientos con las manos o dedos. También acompañarse con un instrumento amplía la experiencia sonora y musical.

En algunas ocasiones, se sugiere utilizar grabaciones, eligiendo con criterio aquellas que sean de calidad y que se escuchen de manera clara⁷. Se recomienda comenzar con canciones breves, con movimientos o gestos, con palabras que se reiteren para que, progresivamente, los bebés puedan imitar algunos sonidos.

Se pueden sumar recursos como títeres, algún instrumento pequeño para sonorizar la canción (por ejemplo, se toca un güiro de madera mientras se canta “La ranita verde” de Aurora Echeverría), u objetos como tules o cintas, entre otros. De esta manera los bebés perciben la canción desde la escucha, lo visual y el movimiento. Es importante aclarar que la utilización de estos recursos no es constante, y que en otras ocasiones se los puede invitar a escuchar la canción sin ningún apoyo visual.

Es importante destacar que el docente puede ofrecer a los bebés diversas músicas y canciones para fomentar la escucha atenta, aun en períodos breves. La selección del repertorio es clave y debe ser variada, incluyendo músicas de diferente carácter, género y estilo: música académica, música de nuestro país y del mundo, canciones de autor para la niñez y las canciones propias del seno familiar de cada niño. En el repertorio es fundamental que las versiones sean las originales. Se sugiere evitar seleccionar aquellas que se promocionan como “música para bebés”, que suelen ser versiones electrónicas que suenan de manera similar y carecen de la diversidad artística que enriquece la experiencia musical.

⁷ Se sugiere visitar la audioteca “Palabras que vienen y van” del Plan de Lectura y Escritura BA.

En el jardín maternal es primordial el acompañamiento oral y poético. Esto incluye recitar poesías mientras se acaricia al bebé, cantar canciones de cuna, realizar canciones con manos y dedos, ofrecer juegos de crianza y utilizar el lenguaje improvisado.

Durante los primeros meses, los bebés empiezan a explorar su voz, realizan diversas vocalizaciones con cambios de timbre, de entonación, de intensidad. El docente puede incentivar y motivar estas expresiones a partir de diálogos llenos de sonidos y de la musicalidad de las palabras, que fomenten así su interés y desarrollo vocal. Estas primeras exploraciones paulatinamente se transforman en un “balbuceo musical” donde los bebés, a partir de diferentes juegos vocales, inician un camino que los llevará, más adelante, al canto espontáneo.

Se sugiere comenzar por las canciones y los juegos sonoros y corporales provenientes de la cultura familiar, que ya son conocidos por el bebé, para brindarles seguridad, confianza, y para establecer un nexo entre el hogar y el jardín maternal. En la entrevista inicial, se les puede solicitar a las familias que compartan cuáles son las canciones con las que duermen o juegan con el bebé, para poder cantarlas y compartirlas con el resto de las familias. Se puede pedir que las envíen grabadas, para que los bebés puedan escucharlas, y además compartirlas con el profesor de Música para que las retome y enriquezca en su clase. Paulatinamente, el docente amplía este repertorio con nuevas propuestas, seleccionadas por su calidad poética y musical, y por la variedad de géneros y estilos. Por ejemplo, se puede armar una lista de canciones, de acuerdo con ciertos criterios establecidos previamente, para enviar y compartir a las familias, con el fin de conocer la diversidad de músicas y culturas presentes en la sala, e incorporar también aquellas seleccionadas por el docente.

En los momentos de interacción individual con el bebé, el docente puede compartir canciones, poesías y juegos de tradición oral o de autor. Se sugieren: rimas de movimiento, canciones para jugar con las manos que nombran partes del cuerpo o rimas para hacer caricias y “galopar”. Todas estas propuestas invitan al juego, al movimiento y al contacto corporal entre el adulto y el niño y su reiteración es importante, ya que facilita el aprendizaje mediante el diálogo lúdico con el docente. Además, resulta clave permanecer atento a las respuestas del bebé para integrarlas de forma activa en el desarrollo de la poesía o el juego.

Durante los momentos de sueño, es fundamental que el ambiente en la sala sea tranquilo. El docente puede acunar al bebé mientras le canta suavemente canciones de cuna, ya sean folclóricas o de autor. Acompaña el canto con la mirada, con el sostén y con la emoción que se comparte. Resulta primordial que el repertorio incluya aquellas canciones que fueron compartidas por cada familia.

Se sugiere considerar el libro *Nidos que arrullan* (de Cintia Roberts, Laura Varsky), y canciones de cuna de tradición popular como *Pajarito que cantas*, o de autor, como *Arrullo Lagunero* (Judith Akoschky), *Agüita de Luna* (Graciela Mendoza), *No me llore tanto* (Casa de la Cultura de la Calle), entre otros.

Los momentos de alimentación también son una oportunidad para que el docente, con un tono muy suave, ofrezca la mamadera al bebé. Al mismo tiempo, puede realizar caricias sonoras a través de la musicalidad de sus palabras, con la mirada y con expresiones mutuas de afecto.

Es primordial, además, “dialogar” con el bebé, para responder a sus balbuceos y complejizar sus sonidos, para dar lugar al juego, la exploración y la imitación. Al incentivar situaciones comunicativas, al inventar sonidos y al jugar con las palabras, el ritmo y la cadencia, el docente crea las primeras experiencias de oralidad poética, que son fundamentales para la construcción del vínculo afectivo.

En el jardín maternal, cobra gran relevancia el desarrollo de experiencias que integren los lenguajes expresivos. A modo de ejemplo, se comparte una propuesta integrada con la intención de ser inspiradora. Cada institución puede planificar, de forma autónoma, las experiencias que considere más oportunas para sus bebés y la comunidad de la cual forma parte. El rol del docente es clave, ya que debe acompañar la exploración, sostener con sensibilidad y observar con atención. A partir

de la observación, el docente puede otorgar palabra a los descubrimientos y las acciones de los bebés, validar sus exploraciones y mostrar diferentes maneras de interactuar con los materiales y/o el entorno. Estas vivencias favorecen el desarrollo sensorial, nutren el desarrollo del sentido estético, la conexión con el entorno y la expresión integral de cada niño.

El lenguaje del agua. Esta experiencia promueve la creación de un ambiente sereno y cuidado, para invitar a los bebés a explorar el agua desde lo sensorial y lo expresivo. Primero, a través de la percepción de los sonidos de lluvia, arroyos o del mar. El docente puede acompañar la experiencia con sonidos, a través de palos de lluvia o tambores oceánicos artesanales, bolsas de red rellenas con tapitas de plástico, retazos de bolsas de *nylon* o celofán para despertar la curiosidad y la atención. En otro momento, al retomar las sonoridades del agua, se puede recitar poemas, rimas o cantar coplas que nos hablan del agua con entonaciones, susurros, silencios, ademanes y una cadencia que acompañe el ritmo del texto poético. Reiterar la experiencia del encuentro personal entre el bebé y el docente a través de los sonidos y los textos poéticos afianza las posibilidades de diálogo entre ellos.

A modo de ejemplo, se sugieren las siguientes canciones: *Coplas al agua* (Juan Quintero, Luna Monti), *Agua* (Magdalena Fleitas), *Agua* (Mariana Baggio), *Elemental* (Al Tun Tun), *En el Delta* y *Ayúdame a mirar* (Dúo Karma), entre otras, y el poema “Caracola”, de Federico García Lorca.

Otras propuestas literarias que se pueden sumar son:

- *Vaivén*, de Laura Forchetti y Mariana Ruiz Johnson: “va y viene” entre lo real y lo imaginario en un juego de abrir y cerrar los ojos que separan el día y la noche, la tierra del mar.
- *El rey del mar*, de Impala: libro silente en el que la corona dorada del rey del mar va pasando por distintos animales del océano, hasta que un pez pequeño sorprende a todos. Tiene un formato pequeño y en cartón, lo que favorece la manipulación.

El movimiento corporal estará presente para acompañar la experiencia sensorial: telas azules que se mueven como olas, desplazamientos libres que imitan el fluir del agua. La sala puede estar ambientada con cortinas de papel celofán o cintas VHS que inviten a explorar el color, la textura, los sonidos del papel. Así el cuerpo se convierte en canal de expresión y resonancia sensorial.

El agua, en esta propuesta, es un medio estético, sensorial y poético, una posibilidad para que los bebés se conecten con el entorno y consigo mismos desde la escucha, el asombro y el movimiento. El rol del adulto es ser sostén para permitir que la experiencia se desarrolle desde cada uno.

Cabe destacar que los bebés perciben y son sensibles a los sonidos que provienen del entorno natural y social. Algunos sonidos ya les son familiares, porque los escuchan de manera cotidiana, pero también comienzan a demostrar curiosidad e interés por aquellos sonidos no conocidos.

El docente de Música también puede invitarlos a escuchar paisajes sonoros, utilizando una variedad de materiales, objetos, cotidiáfonos y juguetes sonoros. Por ejemplo:

- El sonido de las hojas de los árboles se puede recrear con un aro que tenga cintas de celofán colgando.
- El sonido del mar se logra con un tambor oceánico o una placa de policarbonato rellena de mostacillas.
- El croar de una rana se puede evocar raspando una superficie rugosa con una baqueta de madera.
- El canto de un pájaro se consigue con silbatos de pájaros que contienen agua, entre otras opciones.

Además de los sonidos del entorno, los bebés muestran interés y curiosidad por las sonoridades que producen los objetos, cotidiáfonos e instrumentos que exploran. Las acciones que ejercen sobre estos elementos les brindan información variada sobre sus propiedades, materiales y cualidades, incluyendo las auditivas. Por ello, es importante seleccionar las fuentes sonoras que atiendan a los aprendizajes que se desean propiciar: descubrir nuevas sonoridades, explorar distintos modos de acción o percibir sonidos contrastantes, entre otros.

En los primeros meses, cuando no pueden tomar por sí mismos los objetos, es el docente quien acerca con cotidiáfonos, instrumentos y objetos diferentes sonoridades para que escuche. Es importante evitar ponerlos en las manos a los bebés, ya que todavía no logran tomarlos por sí mismos.

Progresivamente, y en consonancia con el desarrollo postural autónomo⁸ a medida que los bebés rolan y comienzan a intentar desplazarse, se sugiere ofrecer para explorar materiales blandos que contengan sonoridades y sean de fácil manipulación, como bolsitas de organza con cascabeles adentro, cubos de tela rellenos con vellón y cascabeles, entre otros.

Cuando comienzan a gatear se les puede ofrecer objetos y cotidiáfonos para que, de manera autónoma, los manipulen y exploren para descubrir los sonidos que los mismos producen (maracas hechas con botellas pequeñas, “huevitos” de plástico o tapas de mermelada con diferentes cargas, entre otros).

Una vez que los bebés logran sentarse de manera autónoma, el docente de Música, junto al docente de la sala, pueden adaptar el juego de la “Cesta del tesoro” para crear la “Cesta del tesoro sonoro”. En esta cesta, se ofrecen diversos objetos que, al ser explorados, producen sonidos: maracas artesanales, campanas, ramilletes de cascabeles grandes o recortes de papel celofán traslúcido, entre otros. Resulta interesante alternar materiales sonoros con otros que no lo sean para que, a partir de la exploración espontánea, los bebés perciban esa diferencia de cualidad auditiva.

También pueden crear un escenario lúdico sonoro donde los bebés que se desplazan se encuentren con diversidad de materialidades para explorar por el espacio. A modo de ejemplo: realizar un cubo con caños de PVC y en cada lado poner “cortinas” de diferentes objetos y materiales que al ser manipulados produzcan sonidos (llaves, ramilletes de tapas plásticas unidas con tiras de totora, aros sonoros realizados con caño corrugado y rellenos con semillas, canutillos, etcétera). De esta manera, podrán entrar y salir del cubo y elegir de manera autónoma qué explorar. Se sugiere tener en cuenta los materiales que ofrece ReMida.

■ *La escucha de canciones de cuna, rimas y poesías.*

Las primeras experiencias literarias de los bebés suelen suceder por medio de la poesía que transmiten los adultos a través de canciones de cuna, arrullos, rimas y versos. Esta transmisión intergeneracional conforma el acervo cultural y lingüístico del bebé y el jardín maternal lo recupera con la finalidad de enriquecer y ampliar las experiencias y repertorios poéticos, fortalecer las propuestas lúdicas y profundizar los vínculos con adultos y pares.

El docente genera un espacio de confianza, intimidad y juego, mediante el lenguaje poético, donde invita al bebé a formar parte de experiencias que lo relacionan con los otros y con el mundo que lo rodea. Esto se convierte en una forma de explorar y vincularse, sustentada por la voz amorosa y la disposición corporal del docente. De esta manera, también se enriquecen y embellecen diferentes momentos de la jornada escolar.

⁸ El desarrollo postural autónomo (o movimiento libre), según la doctora Emmi Pikler, es un pilar fundamental de su pedagogía y se define como la capacidad inherente del niño para alcanzar, por su propia iniciativa y sin la intervención o ayuda directa del adulto, cada postura y cada fase de movimiento (girarse, reptar, sentarse, ponerse de pie, caminar). El adulto debe ofrecer ciertas condiciones físicas, mentales y afectivas para que suceda. Ver el “Eje de experiencias para el desarrollo corporal”.

Las canciones de cuna resultan esenciales en esta etapa, ya que constituyen el inicio del camino hacia lo literario. En el momento del descanso, el docente canta estas canciones a los bebés, recita mientras mece, dando lugar a un encuentro que es también una experiencia sonora, visual y táctil. Así puede crear un clima de serenidad y seguridad que invita a conciliar el sueño.

Tal como se menciona también en “Lengua Oral”, recuperar y recopilar nanas y canciones de cuna de tradición popular, tanto las conocidas por el docente como las que circulan en el ámbito familiar, permite compartirlas, ponerlas en valor y armar nuevos repertorios. Algunos libros reúnen textos del folclore, se encuentran en: *Lima, limita, limón*, de Manuel Peña Muñoz; *Poesía argentina para chicos*, selección de María de los Ángeles Serrano; *Hola que me lleva la ola*, de Sergio Andricáin; entre otros. A su vez, es una buena oportunidad para grabar audios con las voces de las personas que acompañan a los bebés a dormir en su ámbito familiar y compartirlas en la sala y, en la medida que lo acuerden, en la comunidad. De esta forma se tienden puentes que habilitan la retroalimentación de experiencias poéticas con diversidad de voces. Es importante tener en cuenta que esta propuesta no reemplaza el valor que posee la voz personal de los adultos de la familia y de los docentes, pero propicia el enriquecimiento mutuo entre el hogar y la institución.

Asimismo, el juego corporal, el lenguaje poético y la música cobran gran relevancia en la interacción entre bebés y adultos. Las rimas y canciones son propicias para nombrar las partes del cuerpo; para hacer caricias, galopes; para aliviar un dolor. También se pueden utilizar para mover las manos acompañadas de breves narraciones con contactos corporales. Acompañar con palabras enriquece el desarrollo del lenguaje, ya que los ayuda a relacionar sonidos con objetos y con acciones. Además, las narraciones orales, las canciones o los juegos de palabras favorecen que los bebés reconozcan y comprendan las palabras en distintos contextos y situaciones, lo que promueve su comprensión del mundo y su desarrollo lingüístico.

Por ejemplo, algunos libros sugeridos para implementar estos juegos con el cuerpo son: *El libro que canta* (Yolanda Reyes) y *En un caballito gris* (Luciana Murzi y Cristian Turdera), entre otros.

El docente puede utilizar la reiteración de textos que involucran el cuerpo, la música y el juego para favorecer el desarrollo simbólico de los bebés. Esta es una etapa crucial para promover el encuentro temprano con el libro, que es un objeto entre otros y requiere tiempo y acompañamiento para ser explorado y reconocido. Es, en este proceso, donde la figura del docente como mediador es clave. Diferenciar el libro de otros objetos requiere de una clara transmisión de su significado social. Se trata de un libro que se lee, se muestra, se nombra y se señala, cuyas páginas se hojean y que, al deslizarse con la yema del dedo —la guía de la mirada—, invita a ver y tocar, estimulando la interacción.

Para ello, es valioso leer libros en el suelo, acostados, sentados, sobre colchonetas, con almohadones, dentro de la sala o en otro espacio del jardín que pueda albergar este momento. Los lectores pueden ser los docentes, otros adultos del jardín o de la familia. También es importante que haya libros disponibles en la sala y docentes dispuestos a leerlos en voz alta, propiciando un contacto cotidiano en un clima de familiaridad.

Es importante proponer el préstamo de libros desde esta etapa, como una oportunidad para acercar a los bebés y a las familias a los textos literarios. Resulta clave el trabajo previo con las familias en torno a los momentos de lectura compartida y la relevancia del diálogo. En este sentido, se sugiere socializar en las salas los libros que están en circulación y brindar orientaciones sobre las preferencias de los bebés y cómo abordar la lectura de cuentos en los hogares.

Una mirada sensible y cuidadosa hacia los bebés abre la posibilidad de ofrecerles obras literarias que inviten a explorar el lenguaje desde la metáfora, el juego rítmico y las imágenes libres de estereotipos; textos que despierten la imaginación y acompañen el desarrollo de sus capacidades lingüísticas y cognitivas.

Las siguientes preguntas buscan orientar la observación sistemática del docente, favoreciendo el reconocimiento de avances en el inicio de la expresión, la comunicación, la exploración sensible y la construcción de saberes sobre los lenguajes integrados.

- ¿Cómo expresa su interés al contemplar o escuchar algo? Expresión facial: sonrisa, sorpresa, concentración, etc.
- ¿Muestra preferencia por ciertas texturas, colores, sonidos, gestos, movimientos, canciones, poemas, y formas de los objetos de su entorno?
- ¿Busca la mirada o el acompañamiento del adulto durante la exploración? (poemas, canciones, relatos, juegos corporales).
- ¿Manifiesta interés durante el recitado de poemas, juegos versificados, relatos breves?
- ¿Manifiesta incomodidad ante un exceso de estímulos o cambios bruscos?
- ¿Se calma o se activa en presencia de ciertos colores, sonidos, músicas, movimientos o texturas?
- ¿Manifiesta comodidad o incomodidad ante las caricias, los balanceos u otras propuestas corporales?
- ¿Expresa preferencia por alguna canción, música, poema o por juegos corporales que se le ofrecen? ¿Cuál o cuáles?
- ¿Manifiesta interés y atención al explorar objetos sonoros y cotidiáfonos? ¿Cómo lo hace?
- ¿Balbucea o emite vocalizaciones cuando el docente canta una canción?



● Sala de 1 año

Propósitos

- Propiciar experiencias estéticas que pongan en diálogo los lenguajes expresivos (sonidos, canciones, movimientos, danzas, espacios, texturas, obras visuales y literarias).
- Favorecer la exploración visual a través de algunos materiales, herramientas sencillas, la observación de imágenes y del entorno para desarrollar la percepción y el sentido estético.
- Propiciar las experiencias con diferentes músicas, canciones y juegos musicales.
- Propiciar la exploración sonora a través de la manipulación de diferentes materiales, cotidiáfonos e instrumentos.
- Favorecer el movimiento expresivo a través de la música, de un poema o de la exploración del espacio y los objetos.
- Proponer experiencias literarias que promuevan la imaginación y amplíen los universos estéticos.
- Ofrecer momentos de lectura de cuentos, canciones y rimas, favoreciendo la familiarización con el lenguaje literario y el enriquecimiento del vocabulario a través de la repetición y la entonación.



Objetivos de aprendizaje

- Responder a estímulos sensoriales (música suave, texturas, luces, colores) a través de gestos, movimientos, sonidos, palabras.
- Explorar diversas formas de expresión, tanto verbales como no verbales (mímica, señas, gestos, movimientos, juegos vocales, etc.) en situaciones cotidianas y de juego.
- Incorporar paulatinamente gestos, movimientos, sonidos y palabras para expresarse e interactuar con pares y adultos.
- Expresarse a través del uso de materiales y texturas.
- Resolver desafíos durante las experiencias estéticas a través del cuerpo, la voz o elementos del entorno.
- Tomar decisiones como elegir un color, herramienta, libro, objeto sonoro o una manera de desplazarse en el espacio.
- Participar en experiencias estéticas grupales a través de juegos corporales, musicales, experiencias visuales y literarias.
- Responder a consignas en las experiencias estéticas individuales o en pequeños grupos.
- Manifestar curiosidad por la exploración en las experiencias estéticas.
- Expresar paulatinamente sus gustos relacionados a colores, sonidos, movimientos, textos literarios y objetos.
- Responder con la mirada, gestos y balbuceos a las canciones, rimas y poesías que el docente recita o canta.

Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Desarrollo de la expresión gráfica; exploración y contemplación.*

Durante el primer año de vida, la experiencia estética se manifiesta a través de la contemplación atenta del entorno, la exploración sensorial y las primeras formas de expresión corporal. A medida que los niños crecen y se desplazan con mayor autonomía, comienza a emerger el deseo de actuar sobre el mundo que los rodea: observar con detenimiento, tocar, descubrir y, especialmente, dejar huellas. Estos gestos son modos iniciales de conocer, de apropiarse del espacio y de comenzar a expresar algo de lo que viven y sienten.

Con una clara intención pedagógica, es importante acompañar esta etapa ofreciendo materiales y soportes que favorezcan la percepción, el juego y la expresión espontánea. La acción de dejar huellas —ya sea con los dedos, las manos o mediante objetos— inaugura un modo gráfico de comunicar. Es el inicio de un lenguaje visual que se origina en el cuerpo y se despliega en relación con los materiales y el entorno.

Proponer soportes variados —papel en el suelo, en las paredes a su altura, cajas, superficies circulares, bandejas, barro o arena húmeda— amplía el repertorio sensorial y expresivo. Cada superficie ofrece un desafío distinto, una textura nueva y genera una relación singular entre el cuerpo, el material y el espacio. Estas propuestas habilitan diferentes maneras de marcar, estampar, trazar o transformar lo que se ofrece. El foco está puesto en el proceso, en la huella gráfica como exploración, y en el vínculo que se construye con los materiales, con el ambiente y con los otros.

La exploración tridimensional, por su parte, enriquece significativamente el desarrollo sensorio-motor. El contacto con distintas formas, texturas, tamaños, temperaturas y materiales amplía la percepción y favorece la coordinación ojo-mano. Estas experiencias fortalecen la autonomía, despiertan la creatividad y amplían el vínculo del niño con su entorno. En este sentido, se sugiere considerar la riqueza de los materiales que ofrece ReMida.

Las experiencias con colores y distintas materialidades favorecen también el desarrollo sensorial, ya que permiten el contacto con diversas texturas, temperaturas, tamaños y consistencias. Estas propuestas promueven la toma de decisiones, el disfrute, la exploración espontánea y el respeto por los intereses y ritmos individuales. En contextos tranquilos y sin sobreestimulación, se fomenta la concentración, el asombro y el encuentro sensible con el entorno.

Una propuesta posible es “Colores que viven en los árboles”. A partir de la observación de imágenes de árboles y obras de artistas, acompañadas de preguntas que invitan a mirar con atención, se desarrolla una actitud curiosa hacia el entorno natural. Hojas de diversas especies, cortezas con distintas texturas y colores abren la posibilidad de descubrir formas, patrones y detalles invisibles a primera vista.

Luego de esta instancia de contemplación, se puede ofrecer un espacio con un gran papel extendido en el suelo y recipientes (cajas, cuencos) que contengan materiales naturales relacionados con los árboles: hojas secas de distintos tamaños y colores, ramas pequeñas, piñas, cortezas, semillas y pinturas en tonos verdes, marrones, ocre y amarillos. Los niños exploran, combinan, estampan, mezclan, manipulan, dibujan y juegan. Las manos, los pinceles, las tizas planas o los crayones grandes se convierten en herramientas para dejar huellas, expresar y crear desde el cuerpo.

En esta etapa también es posible favorecer el desarrollo de la percepción visual a través de imágenes que despierten la curiosidad. Se sugiere ofrecer tanto imágenes figurativas —que representen objetos reconocibles— como abstractas, que inviten a mirar sin necesidad de identificar algo concreto. Pueden incluir líneas de distintos grosores, manchas, contrastes de luz y sombra, texturas visuales y variedad cromática. Es importante que estas imágenes estén al alcance de los niños, ubicadas en el suelo o en las paredes a su altura, para que puedan detenerse a observarlas, tocarlas o simplemente contemplarlas. Dentro del repertorio de obras seleccionadas, resulta fundamental atender al sentido pedagógico y el contenido que se quiere enseñar. Es importante que el repertorio sea de calidad y adecuado a los objetivos que el docente se propone, de manera que se enriquezcan las experiencias de los niños y su bagaje cultural.

Se sugieren artistas como Benito Quinquela Martín, Xul Solar, Paul Klee, Joan Miró, Claude Monet, Ramón Silva, Henri Rousseau, entre otros. Ofrecer variedad de imágenes permite que los niños exploren visualmente formas, colores, texturas, líneas, siempre dentro de un marco pedagógico que potencie la creatividad, la percepción visual y la expresión individual y colectiva.

Por otro lado, la exploración del arte textil ofrece una propuesta especialmente significativa para esta etapa. Su carácter manual, cálido y maleable genera una cercanía emocional con los niños pequeños, ya que remite a sus primeras experiencias sensoriales y afectivas. Un ovillo de lana que rueda, pequeños trozos de tela que acompañan el descanso o muñecos confeccionados en distintos materiales son elementos simples que invitan al juego, la exploración y la creación.

La presencia de materiales blandos, amables y manipulables favorece una aproximación sensible al arte y a la creación. Las propuestas textiles que invitan a mirar, tocar y descubrir propician un encuentro estético integral, donde la percepción visual, táctil y afectiva se articulan en una misma experiencia. De este modo, el arte se convierte en un espacio de descubrimiento y expresión.

■ *Exploración, producción y escucha de sonidos, músicas y canciones.*

Los niños ingresan al jardín maternal con un vivenciar sonoro que está relacionado con las experiencias de la vida cotidiana: las voces y sonidos de su familia, las canciones que le cantan, las poesías y los juegos de crianza. Durante el primer año de vida, este bagaje se amplía y enriquece en la medida que se les ofrecen oportunidades para experimentar de manera lúdica con los sonidos y la música.

El docente, con la palabra y el sostén, observa y da tiempo. A partir de ahí, puede iniciar junto a los niños un recorrido lúdico y sensible. El propósito principal es que disfruten de una experiencia estética integral, donde los sonidos y la música son el eje de las propuestas. Todo esto forma parte de un objetivo más amplio, que es introducirlos en el mundo cultural.

Cantar, jugar con las manos, con rimas, descubrir sonidos entre los objetos que exploran, escuchar un cuento sonorizado, realizar evocaciones sonoras, moverse con diferentes músicas serán experiencias fundamentales para que los niños puedan experimentar y conocer este lenguaje.

La escucha de los niños es siempre activa, por lo que la percepción de los diferentes sonidos continúa siendo atractiva para ellos. El docente, a partir de su intervención, propone que comiencen a reparar en aquellos aspectos del sonido que cotidianamente no perciben.

Además, en esta etapa avanzan en la reproducción de sonidos con su propia voz, y la imitación de los sonidos del entorno natural y social se convierte en una propuesta que los invita a explorar y descubrir nuevas sonoridades.

Los niños espontáneamente exploran distintas emisiones vocales, realizan onomatopeyas y, de manera progresiva, comienzan a incorporar algunas palabras. Por ello es importante incluir en el

repertorio canciones que invitan a realizar sonidos vocales, onomatopeyas, que contengan palabras que se repiten y que no sean tan extensas.

Propuestas como escuchar canciones o poesías acompañadas de sonidos vocales, onomatopeyas, cuadros sonoros realizados por el docente de Música con diversos materiales y cotidiáfonos o grabaciones invitan a los niños a imitar estos sonidos, ya que fomentan su curiosidad, la exploración sonora y su expresión vocal. Canciones como *Un oso perezoso* (Nilocos), cuadros sonoros como: *Caballos, Pájaros, Caballos al trote, al galope* (Judith Akoschky), entre otras posibilidades.

Además, se sugiere que el docente realice juegos con sonidos, juegos rimados y/o cantados que se acompañan con gestos y movimientos corporales. Esto facilita que los niños puedan pedir cuál es de su preferencia, a través del sonido, gesto o movimiento característico del juego o canción: *Araña en mi cabeza* (Pez al Revés, Euge Barker), *Mis manitos* (Ajó), *La mariposa* (Nilocos), entre otros.

La escucha se enriquece con la apreciación de canciones y músicas de diversos géneros y estilos. Para ello, el docente de Música realiza una selección intencionada y variada del repertorio, que incluye música de nuestro país y del mundo, música académica, canciones de autor para la niñez, y un repertorio propio del seno familiar de cada niño.

Esta práctica, a partir de lo conocido, como las canciones familiares, para luego ampliar hacia propuestas nuevas, es esencial para garantizar un acercamiento significativo a la riqueza poética y musical de los diferentes géneros.

Se recomienda que, al inicio, tanto el docente de la sala como el profesor de Música canten las canciones a *capella* (acompañándose de un instrumento, en el caso de los profesores de Música), ya que esto permite adecuar la interpretación a las posibilidades vocales del grupo y facilita que los niños se familiaricen con ellas. Posteriormente, en algunas ocasiones, se puede incorporar la pista musical, pero priorizando el canto del docente.

Para que el niño pueda reconocer y aprender las canciones del repertorio elegido por el profesor de Música, es necesario que se reiteren a lo largo de varias clases. Al retomarlas se sugiere incorporar un títere, un nuevo instrumento que acompañe, tarjetones con imágenes, un movimiento, un sonido que pueda realizarse con el cuerpo, entre otros, para variar la propuesta y evitar repeticiones rutinarias.

En la selección del repertorio es importante tener en cuenta músicas que inviten al movimiento corporal y que permitan percibir aspectos globales y parciales de las mismas (los cambios de velocidad, el carácter, el ritmo), etc.

El movimiento corporal provocado por la música invita al niño a explorar una gran variedad de formas de expresión y favorece su desarrollo rítmico y musical. Los movimientos serán espontáneos a partir de lo que ellos perciban: desde movimientos pequeños (como balanceos), movimientos más amplios donde ponen en juego todo el cuerpo, hasta desplazarse por el espacio. Se sugiere, para enriquecer estas experiencias, seleccionar músicas de diferente carácter y estilo: música académica como *Danza del hada del azúcar* (Tchaikovsky), *Comedians Galop* (Kabalevsky), y música “popular” (vocal e instrumental) como *La tarantella napolitana* (música popular italiana), *Johnny B. Good* (Chuck Berry), *Milonga de mis amores* (Pedro Laurenz), entre otras.

Los niños también realizan espontáneamente exploraciones sonoras con los objetos que tienen a su alcance. Partiendo de este interés, el docente debe ofrecer propuestas de exploración sonora de diferentes materiales, para ampliar la percepción y modos de acción sobre los objetos. De esta manera, el niño explora el espacio, los objetos y sus sonidos, así como su propio cuerpo y sus creaciones. Así, empiezan a crear música.

Durante esta etapa, se puede ofrecer más variedad de objetos, materiales e instrumentos, ya que los niños empiezan a tener un mayor dominio motriz y una clara intencionalidad para lograr los resultados sonoros que buscan. Esto les permite explorar y experimentar con diferentes formas de manipulación y acción sobre los cotidiáfonos e instrumentos musicales. Acciones como sacudir, percutir, entrechocar y frotar son las que los niños prueban con los objetos. Es fundamental que estos materiales incluyan diferentes texturas (madera, metal, plástico, goma, etc.), lo que garantiza una gran riqueza de sonoridades.

Se sugieren cotidiáfonos como ramilletes de tapas de diferentes tamaños, de cascabeles, latas con parche de cinta de embalar, maracas rellenas con diferentes materiales y de diferentes tamaños, botellas pequeñas, tapas de aerosoles unidas, todo con diferentes cargas, como canutillos, semillas, lentejuelas, retazos de goma eva o papeles, etc., para percibir variedad de sonoridades. Se pueden sumar elementos para percutir, como cucharas de madera pequeñas, trozos de manguera, entre otros.

Con respecto a los instrumentos y objetos, es importante que el docente ofrezca manojos de cascabeles, panderos y panderetas pequeñas, tambores medianos, pequeños, palanganas, cajas pequeñas, entre otros. Cada niño explora a su modo el cotidiáfono, objeto e instrumento ofrecido, y paulatinamente se podrá invitar a acompañar una obra o canción. Por ejemplo, al escuchar el huayno “Con mi burrito” (de Luján Castro, versión de Magdalena Fleitas) acompañar libremente con ramilletes de tapitas, para evocar el sonido de las “chajchas o pezuñas” (un tipo de sonaja andina). Cada uno lo hace a su tiempo, estos son los inicios de los acompañamientos en grupo.

Se sugiere comenzar con músicas y canciones que no sean tan rítmicas, ya que invitan más al movimiento que a la exploración musical.

Como una estrategia para involucrar activamente a los niños, se los puede invitar a realizar sonorizaciones con objetos cotidianos o instrumentos. Por ejemplo, al cantar “Caballito hop” (Susana Bosch), los niños evocan el sonido de los caballos al utilizar tapas de aerosoles, articulando la música, el movimiento y la exploración sonora en una misma experiencia lúdica.

Es importante que el docente de Música ofrezca sus instrumentos, como una guitarra, ukelele o teclado, para que los niños realicen exploraciones individuales. Al colocar el instrumento en el piso, pueden acercarse libremente para explorarlo, siempre bajo el acompañamiento y la supervisión del docente de sala o de Música.

Escuchar sonidos y músicas, explorar objetos, cotidiáfonos e instrumentos para descubrir sus particularidades, así como bailar y cantar canciones, son propuestas que invitan a los niños a disfrutar de la música. Estas experiencias, ricas en juego y sensibilidad, favorecen la exploración sonora, la expresión corporal y el vínculo con el repertorio musical.

■ *Exploración del movimiento expresivo y gestual.*

En esta etapa, los niños desarrollan una intensa actividad motriz. Su espacio de acción se amplía y disfrutan al recorrerlo, trepar, deslizarse, girar, hacer equilibrios, esconderse, empujar, transportar y arrojar objetos. Estas actividades les permiten desplegar su lenguaje expresivo corporal y disfrutar de la repetición de gestos y acciones para expresarse o por el simple placer del movimiento. Se pueden ofrecer superficies espejadas para que se miren, gesticulen y prueben diferentes posturas, acciones y movimientos. Esta propuesta estimula la curiosidad y el juego con la imagen que se refleja, brindando oportunidades para el desarrollo de la identidad y para el despliegue gestual y corporal.

Para acompañar estas experiencias, se sugieren compositores y músicas que inviten al movimiento y a la exploración: René Aubry, Steve Reich, Philip Glass, Diego Frenkel (de su repertorio

se recomienda especialmente *Música para bebés*), El Búho (*Sueño en Paraguay* es un remix que genera un ambiente sonoro particular) y otras composiciones preferentemente instrumentales, de diversidad, calidad y riqueza rítmica e instrumental.

De forma gradual se observa a esta edad una correspondencia entre la música y el movimiento, que generalmente se expresa en períodos cortos y simples, los cuales se vuelven más complejos con la intencionalidad de sus búsquedas. Por ejemplo, al escuchar una melodía y acompañarla con movimientos globales y simples, seguir el ritmo de la percusión o balancearse suavemente con una nana.

Es esencial que el docente mantenga la observación sensible y la disponibilidad corporal para potenciar las experimentaciones del grupo con sus intervenciones. Un primer paso hacia la expresión corporal consiste en ofrecer un espacio amplio y despejado con una sonorización que acompañe e invite a la exploración de los movimientos. Por ejemplo, bandas sonoras instrumentalmente ricas y con variedad rítmica, como la del espectáculo *Fulanos* de Eduardo Zvetelman o la música del Cirque du Soleil, resultan oportunas para invitar al acompañamiento corporal.

Se sugiere ofrecer medios adecuados para ampliar y complejizar la experiencia sensitiva corporal, mediante la exploración de objetos, escenarios, texturas, sonidos, imágenes y palabras. En este sentido, es fundamental ofrecer experiencias ricas, variadas y multisensoriales que propicien la expresión integral en todos los lenguajes expresivos.

Es clave destinar momentos a propuestas que focalicen en el desarrollo de la observación atenta de la producción grupal, así como en la proyección de una obra de arte o de una imagen que refleje alguna danza. Esto requiere de un detenimiento intencionado. Dicho acto de contemplación moviliza los sentidos, la imaginación y las emociones del niño, convirtiéndose en una experiencia de descubrimiento sensorial y estético.

Los niños observan el movimiento de sus pares y del adulto, lo imitan a veces, y otras responden con una propuesta que lo continúa, lo que genera un diálogo corporal y afectivo fundamental en esta etapa. Este intercambio se enriquece y complejiza de forma gradual con música y sonoridades de calidad, palabras poéticas o la inclusión intencionada de objetos de acompañamiento (como un pañuelo, una pelota blanda, un peluche o papel celofán).

Una propuesta para abordar lo vincular y el incipiente desarrollo del juego simbólico puede ser a partir de la interacción con peluches y/o muñecos tejidos. Se invita a los niños a llevarlos a pasear, acariciarlos, abrazarlos (con fuerza o suavidad), balancearlos y arrullarlos como si fueran bebés.

Tras estos juegos exploratorios, el docente puede plantear el desafío de extender el afecto a los pares: abrazar a un compañero o finalizar la actividad con un gran abrazo grupal, fortaleciendo el lazo social. Para el momento del cierre, se pueden habilitar colchonetas. Los niños se acuestan junto a su peluche y exploran diferentes formas de sostenerlo (alzarlo, sujetarlo con los pies, balancearlo o apoyarlo sobre el pecho para descansar). Este momento se acompaña con música tranquila y significativa, como “Luciérnaga” (Mariana Baggio y Martín Telechanski, del disco *Luna con duendes*), *Canción para dormir a un niño* (Beatriz Pichi Malén), o con una melodía que el docente cante o tararee.

Es primordial que el trabajo con la expresividad del cuerpo se articule con el desarrollo del lenguaje. El docente nombra lo que sucede en el diálogo corporal, enunciando cada momento de la propuesta, las partes del cuerpo involucradas, las acciones o los gestos observados. Esta verbalización situada contribuye al despliegue corporal y gestual, y al mismo tiempo, al desarrollo del lenguaje que comienza a aparecer en esta etapa.

En el jardín maternal, cobra gran relevancia el desarrollo de experiencias que integren los lenguajes expresivos. A modo de ejemplo, se comparte una propuesta integrada, con la intención de ser inspiradora.

Cada institución puede planificar las experiencias que considere más oportunas para sus niños y la comunidad de la cual forma parte. El rol del docente es clave, ya que acompaña la exploración, sostiene con sensibilidad y observa con atención. A partir de la observación, puede orientar al grupo, otorgar palabra a los descubrimientos y las acciones de los niños, validar sus exploraciones y mostrar diferentes maneras de interactuar con los materiales y/o el entorno. Estas vivencias favorecen el desarrollo sensorial y del sentido estético, la conexión con el entorno y la expresión integral de cada niño.

“Sentir la tierra”. Esta experiencia propone ofrecer un espacio preparado con intención pedagógica: promover un ambiente que invite a la exploración libre y profunda, sin sobreestimulación. En el centro del espacio, se extiende en el piso un gran soporte (puede ser papel madera o de escenografía) amplio y abierto, dispuesto como una superficie que espera ser descubierta. A su alrededor, en pequeñas bandejas de mimbre/madera, se presentan cuidadosamente elementos recolectados de la naturaleza: hojas secas y verdes, ramas rugosas, pétalos suaves, cortezas irregulares, piedras frías, pequeñas piñas y semillas. Estos materiales son seleccionados por su riqueza sensorial, visual y táctil, y responden a una estética que acompaña a la experiencia. Las pinturas, presentadas en recipientes bajos, muestran una paleta armónica: tierra, ocre, verde musgo, *beige*, un toque de arcilla rojiza. La elección de los colores responde a la intención de ofrecer una propuesta visualmente tranquila, que conecte con la naturaleza y permita focalizar la atención en las texturas. La música que ambienta la propuesta puede ser *Namandú* (Graciela Mendoza), *Tristeza* (Chango Spasiuk), *El cóndor pasa* (Jaime Torres), entre otras. La experiencia comienza de manera espontánea. Algunos niños podrán acercarse y tomar una ramita, sumergirla en pintura o apoyar sobre el papel. Otros, sin herramientas, presionan una hoja directamente sobre la superficie y observan con atención cómo queda su huella. Un niño hunde la palma entera en el color y la arrastra con curiosidad. Otro toma una piedra, la recubre de pintura y la hace rodar y descubre el rastro que deja. Otro permanece sentado, realiza suaves movimientos siguiendo el ritmo de la música. Cada acción es válida. Cada gesto es único. La textura es el eje central de esta propuesta: lo que se siente al tocar, al apretar, al deslizar, al combinar materiales con cuerpo y color.

Cuando la propuesta finaliza, se ofrece agua tibia y trapos suaves para lavar las manos. Este gesto también forma parte de la experiencia: es un cierre cuidadoso, que devuelve al niño a la calma y lo conecta con el cuidado de sí mismo. Los materiales se retiran sin interrumpir de forma abrupta. El mural colectivo queda para ser secado, como memoria tangible de un instante compartido.

■ Ampliación del universo literario a través del juego con poemas, relatos breves y títeres.

El primer año de vida es un período crucial para el desarrollo del lenguaje. En esta etapa los niños amplían significativamente sus habilidades expresivas y comunicativas a través de la interacción social y el juego lingüístico que, lejos de ser superficial, exige concentración y esfuerzo.

Para enriquecer el universo estético y la capacidad de conceptualización y simbolización de los niños, la intervención docente es clave. Se centra en complejizar progresivamente las propuestas literarias y ofrecer mediaciones afectivas, a partir de la mirada, los gestos, los tonos de voz y un clima de calidez y confianza que inspiren a los niños a participar activamente. Esto implica:

- Ofrecer experiencias literarias variadas: presentar de forma frecuente y diversa poemas, juegos de rimas, retahílas, limericks, canciones y cuentos breves. Esta variedad expone a los niños a diferentes estructuras del lenguaje.
- Reiterar las propuestas: es fundamental volver a presentar los mismos textos en distintos momentos. Esta repetición permite a los niños reencontrarse con las palabras, las estructuras narrativas o poéticas, facilitando su familiarización y comprensión.

- Fomentar la interacción: a través de estas propuestas los niños amplían su vocabulario, incorporan movimientos a través de juegos corporales versificados y juegan con el lenguaje al repetir palabras y frases e imitar la entonación, ritmo y gestos del adulto.

También es valioso que el docente ofrezca tanto relatos orales como lecturas que contengan frases de apertura y cierre, secuencias simples de acciones o fórmulas que se repiten, relatos acumulativos, cuentos de nunca acabar. Por ejemplo: relatos y canciones de la tradición oral como *Una señora iba...*, *Cucú cucú cantaba la rana*, *Una gata ética*, *Una vieja virueja*, entre otros.

Aquí se comparten algunos:

Cuento de nunca acabar

*Había una vez un gato
con los calzones de trapo
puestos al revés.
¿Querés que te lo cuente otra vez?*

Fórmula de inicio

*Cuentan que cuentan
que me contaron...
Érase una vez
y mentira no es...*

Fórmula de cierre

*Esto es verdad
y no miento,
como me lo contaron,
yo te lo cuento.*

La incorporación de títeres en la sala enriquece las experiencias de sensibilización estética y ofrece nuevas posibilidades expresivas y comunicativas a los niños, como se detallan en el apartado “Lengua Oral”. A través de ellos, los niños avanzan en el conocimiento del lenguaje y del mundo que los rodea.

El docente puede promover diversas actividades:

- Exploración directa: ofrecer a los niños la oportunidad de manipular los títeres, permitiendo que exploren sus movimientos y funciones de forma libre.
- Participación como espectadores: realizar representaciones con títeres para contextualizar textos literarios, canciones o cuentos, captar la atención de los niños y facilitar la comprensión de las narraciones.
- Mediación para el diálogo: utilizar el títere para iniciar conversaciones, y estimular a los niños a que se expresen a través de sus propios títeres para fomentar el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la imaginación.

Estas propuestas didácticas, complementadas con otros recursos, potencian la creatividad, la imaginación y la interacción social, y las posibilidades comunicativas verbales y no verbales de manera lúdica y efectiva.

A modo de ejemplo: el texto folclórico *Yo tenía diez perritos* es un relato que comienza con diez perritos y a medida que avanza, esta cantidad decrece hasta que no queda ninguno. Se puede presentar recitado o cantado y acompañado con títeres de dedo, lo cual fortalece la comprensión y relación entre imagen y palabra. Luego se puede disponer un espacio de exploración, respetando los diferentes procesos de vinculación de los niños con los libros y favoreciendo el desarrollo de distintos lenguajes.

El docente, en su rol de mediador entre el niño y el libro, es clave para crear un ambiente de disposición y disponibilidad hacia la lectura. Su tarea principal es construir un andamiaje sólido que impulse el conocimiento literario de los niños.

Este proceso incluye:

- Selección y presentación del material: el educador elige cuidadosamente los textos, considerando no solo qué leer, sino también la calidad literaria y formativa, y cómo leer. Esta decisión es fundamental para enriquecer la comprensión, la imaginación y la profundidad de las experiencias de lectura.
- Interacción y guía: el docente se sienta con los niños, muestra el libro, lee el título y pasa las páginas lentamente. Durante este proceso, realiza preguntas, reformula expresiones y destaca los descubrimientos de los niños, animándolos a expresarse y a participar activamente en la comprensión del sentido del texto.

Brindar experiencias frecuentes de encuentro con los libros es fundamental, como lo son las intervenciones del docente y la exploración directa de los niños sobre los libros. Dar continuidad sostenida en el tiempo afianza la familiaridad con los libros y permite reconocer su uso social. Para ello, es importante compartir lecturas personalizadas y en pequeños grupos, teniendo en cuenta que el tiempo de atención inicialmente es muy breve.

Es necesario ofrecer una selección de libros variada, que les permita ampliar sus repertorios y realizar interacciones y hallazgos, como abrir una solapa, explorar texturas, mirar a través de un orificio, desplegar una hoja. A continuación se mencionan algunos libros que reúnen estas características: *¡Ñam!*, de Canizales; *Un sapo enamorado* y *Un caracol trasnochador* de Mercedes Rodríguez y Guido Van Genechten, entre otros.

La preparación del ambiente es primordial, ya que predispone a algo distinto, algo que conjuga lo lúdico y lo mágico, despierta la curiosidad y abre la puerta al mundo de la ficción. Para ello, se puede modificar la intensidad de la luz, colgar una tela a modo de techo o reparo, y preparar colchonetas y almohadones.

El docente, con su sensibilidad e imaginación, crea un ritual para convocar relatos y textos poéticos. Utiliza, por ejemplo, un sombrero, caja o vasija de donde saca los libros u objetos que usa en el relato. Con esta práctica, fomenta la escucha y una disposición particular en los niños.

De forma progresiva, aparece la expectativa por la lectura, por lo que hay que descubrir en el libro o por el juego rimado; es decir, por ese momento particular y diferente de los demás.

El espacio de la biblioteca escolar es fundamental para acercar a los niños a la literatura. Visitarla y explorarla junto al docente mediador es una experiencia clave para el desarrollo de la alfabetización inicial.

Para potenciar este proceso, es esencial:

- Crear espacios de lectura: más allá de la biblioteca, se deben generar sectores de lectura en la sala y en otros lugares de la institución, garantizando que los libros sean accesibles para todos.
- Habilitar la circulación de materiales: es crucial que el acceso a los libros se extienda a toda la comunidad educativa, para promover la participación activa de las familias.
- Integrar a las familias: el docente debe facilitar espacios de encuentro donde niños y adultos compartan la lectura en un ambiente de calidez. Esto no solo fortalece el vínculo familiar, sino que también expone a los niños al lenguaje poético y lúdico en un contexto de disfrute compartido.

Jerarquizar el espacio literario es una forma de habitarlo y proporciona una multiplicidad de oportunidades y situaciones, en cuya amplitud y variedad, el niño construye otros mundos.

Las siguientes preguntas buscan orientar la observación docente de los bebés y niños de modo sistemático. Son un insumo para la reflexión y revisión de las prácticas de enseñanza, favoreciendo el reconocimiento de avances en la expresión, la comunicación, la exploración y la construcción del mundo sensible que propone este eje:

- ¿Muestra interés en contemplar elementos naturales o artísticos? ¿Cuáles?
- ¿Explora visualmente detalles como colores, formas o texturas? ¿Cómo lo hace?
- ¿Cómo manifiesta su preferencia por ciertos materiales o colores?
- ¿Cómo combina los materiales durante la exploración?
- Al manipular objetos de diferentes tamaños y formas, ¿busca diferentes opciones para explorarlos?
- ¿Inicia por sí mismo una acción gráfica o exploratoria?
- ¿Cómo muestra el disfrute durante las actividades (sonrisa, concentración, gestos, primeras palabras, entre otras)?
- ¿Muestra interés por los juegos corporales, por los objetos y los espacios exploratorios que se le ofrecen? ¿Cómo lo hace?
- ¿Muestra preferencia por ciertas canciones, juegos o músicas? ¿Cómo lo manifiesta?
- ¿Realiza movimientos corporales al escuchar música? ¿Muestra preferencia por algunos?
- ¿Qué acciones realiza cuando se canta una canción, se narra y/o lee un cuento, poesía, entre otros (emisiones vocales, onomatopeyas, palabras sueltas)?
- ¿Imita los gestos y movimientos realizados en los juegos musicales y corporales? ¿Explora y propone nuevos movimientos?
- ¿Desarrolla diferentes modos de acción al explorar el espacio, objetos sonoros, cotidiáfonos e instrumentos?
- ¿Elige entre diferentes opciones de instrumentos y cotidiáfonos? ¿Cuáles?
- ¿Mantiene la atención por períodos más largos que al inicio del año?



● Sala de 2 años

Propósitos

- Generar ambientes de aprendizaje mediante experiencias que involucren todos los sentidos.
- Diseñar experiencias estéticas y desafiantes, teniendo en cuenta criterios de armonía sensorial y que integren diversos lenguajes expresivos en un entorno afectivo y emocionalmente seguro.
- Ofrecer propuestas que favorezcan la exploración autónoma del movimiento, el juego sonoro y corporal, la percepción sensorial y el contacto con materiales, objetos y obras de arte.
- Crear e incorporar entornos artísticos a partir de la vida cotidiana, promoviendo la participación activa de los niños.
- Promover la comunicación verbal a través de la representación de acciones cotidianas, la incorporación de nuevos gestos y movimientos corporales.
- Favorecer la comprensión de textos literarios a través de intervenciones, intercambios y relecturas.
- Propiciar el desarrollo de la escucha activa y el desarrollo del lenguaje a través de experiencias literarias y musicales frecuentes y diversas.
- Favorecer la exploración visual a través de la experimentación de algunos materiales y herramientas, la observación de imágenes y del entorno.



Objetivos de aprendizaje

- Desarrollar la creatividad y la percepción sensorial mediante el juego con movimientos, sonidos, palabras, gestos y objetos.
- Incorporar paulatinamente gestos, movimientos, sonidos, materialidades, texturas y palabras para expresarse.
- Comunicar y expresar emociones, ideas y deseos a partir de los diferentes lenguajes expresivos (corporal, visual, musical y verbal).
- Explorar los espacios y los objetos que involucren todos los sentidos e impliquen desafíos.
- Manipular y accionar a partir de diversas materialidades, sonoridades y texturas.
- Participar en experiencias grupales compartiendo espacios y materiales.
- Iniciarse en el respeto por los primeros acuerdos entre pares y el cuidado de los materiales.
- Participar en experiencias estéticas que promuevan la imaginación, la creación, la curiosidad y el disfrute en el juego.
- Reconocer y expresar paulatinamente sus gustos relacionados a colores, canciones, movimientos que desea realizar, cuentos y objetos.
- Manifestar interés por la escucha de canciones, cuentos, poemas, disparates, coplas u otros textos literarios, incrementando progresivamente los tiempos de atención.
- Iniciarse en el reconocimiento de las fórmulas de inicio y cierre de cuentos narrados o leídos por el docente.

Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Desarrollo de la mirada en la exploración y contemplación.*

Desde la primera infancia, los niños exploran el mundo con todos sus sentidos: tocan, miran, escuchan, se asombran. En esa exploración sensible vivencian experiencias estéticas. Cuando algo los conmueve —un color, una textura, una canción, un poema—, los sentidos se convierten en puentes entre lo que sienten, lo que piensan y lo que perciben.

A través de estas experiencias, los niños desarrollan curiosidad, atención, sensibilidad y la capacidad de asombro; amplían su comprensión del entorno y comienzan a desplegar modos personales de expresión y pensamiento. Explorar texturas, formas, pesos, temperaturas, movimientos y ritmos favorece el aprendizaje de una mirada creativa y poética, que enriquece la calidad de las vivencias desde los primeros años y a lo largo de la vida.

A los dos años, los niños transitan una etapa de gran curiosidad, movimiento y descubrimiento; los lenguajes expresivos ofrecen un terreno fértil para estas experiencias. Al jugar con arena, barro, masa o crayones, los niños descubren que sus acciones dejan huellas. Así comienza el camino del trazo y del grafismo. Cada línea, cada garabato, es un paso genuino en el desarrollo de su identidad y su forma de conocer, valorar y estar en el mundo. Por eso, es fundamental que los materiales disponibles permitan la libre experimentación, ya sea con las manos —mediante dactilopintura, modelado o dibujo— o con herramientas como tizas, marcadores o pinceles.

Una propuesta especialmente rica en esta etapa es el modelado con materiales maleables, como masa, arcilla, tierra húmeda o arena. Acciones como hundir, aplastar, apretar, enrollar, cortar, golpear o marcar permiten un contacto directo y sensorial que estimula la percepción, la coordinación y la creatividad. Estas experiencias también refuerzan la confianza en sí mismo, al visibilizar el poder transformador del propio gesto. Incorporar herramientas cotidianas —como cucharas de madera, espátulas, tarjetas de plástico en desuso o elementos de la sala— permite ampliar las posibilidades exploratorias y potenciar la expresividad del modelado. Además, estas actividades pueden acompañarse con música suave que favorezca un clima armónico y la concentración, o proyectar imágenes de obras escultóricas de Alberto Giacometti, Henry Moore, Enio Iommi, entre otros, para acercar a los niños al arte desde una perspectiva sensorial y cultural.

El ambiente en el que estas experiencias ocurren tiene un valor central. No se trata solo de su aspecto funcional o estético, sino de su capacidad para acompañar con sutileza, invitar sin imponer y sostener sin sobrecargar. Preparar un entorno armonioso implica seleccionar cuidadosamente los estímulos: evitar sobrecarga cromática, ruidos fuertes o estímulos simultáneos que puedan dispersar la atención e interferir en el proceso de exploración. Un espacio pensado desde el respeto por las capacidades y la sensibilidad de los niños favorece su bienestar y habilita experiencias profundas de juego, creación y descubrimiento.

Otra propuesta que vincula la apreciación estética con la producción artística es la creación, por parte del docente, de una instalación como modo de organizar la enseñanza. Al ofrecer un espacio con móviles, los niños exploran formas, colores y movimientos en un entorno que estimula la percepción visual, la creatividad, la coordinación motriz y la expresión, tanto individual como colectiva.

La instalación, entendida como experiencia estética en el ámbito escolar, potencia la imaginación, el juego, la creatividad y el trabajo colaborativo. Esta propuesta puede estar acompañada con

proyecciones de artistas como Julio Le Parc, Alexander Calder, Martha Boto, entre otros. Además, permite articular con otras áreas del conocimiento, promoviendo una mirada múltiple sobre los objetos y favoreciendo que cada niño se reconozca protagonista de sus aprendizajes a través de la vivencia y la interacción.

La experiencia puede comenzar proyectando en el techo imágenes de esculturas móviles, mientras los niños observan acostados, acompañados por música o sonidos de la naturaleza, generando un clima de calma y contemplación. Luego se los invita a construir sus propios móviles para la sala, colgando figuras livianas —de cartulina, acetato, materiales naturales o reutilizables— pintadas de ambos lados en una estructura preparada por el docente. Esta propuesta puede estar acompañada con proyecciones de artistas que les permita explorar el arte del movimiento, la luz y la forma desde una vivencia lúdica y sensorial.

Por otro lado, las experiencias gráficas ocupan un lugar central en el desarrollo del lenguaje visual en la infancia. Por eso, es fundamental ofrecer a los niños múltiples oportunidades para explorar libremente el trazo, descubrir sus propias marcas y disfrutar del gesto expresivo como forma de comunicación. En esta etapa se prioriza el proceso por sobre el resultado: cada marca, huella o trazo forma parte de un recorrido único. Priorizar el proceso por sobre el resultado permite respetar los tiempos de desarrollo, las formas de expresión y las necesidades de cada niño, favoreciendo la autonomía, la confianza y el disfrute por crear. De este modo, la experiencia artística se convierte en un espacio de crecimiento integral, donde pensamiento, emoción y acción se integran en una misma trama de sentido.

Dibujar con crayones gruesos, marcadores o pinceles sobre hojas grandes colocadas en el piso o en la pared habilita una forma de expresión que involucra todo el cuerpo. Explorar distintos planos —horizontal, vertical, inclinado— favorece la coordinación motriz, la percepción espacial y la gestualidad. Estas propuestas integran el movimiento corporal con la expresión gráfica de manera libre y enriquecedora.

También se pueden ofrecer bandejas con arena para que los trazos surjan del contacto directo con las manos o con elementos como palitos, esponjas o tapas. Pintar al ritmo de la música, generar movimientos mientras se dibuja o trabajar sobre largas tiras de papel potencia una experiencia integral del grafismo. En estas actividades no se busca representar algo reconocible, sino que el niño se reconozca en lo que hace: en sus movimientos, en el gesto y en las huellas que deja.

Propuestas como pintar con ambas manos, generar desplazamientos mientras se dibuja o experimentar con materiales diversos —siempre seguros y accesibles— enriquecen la vivencia gráfica. Se pueden usar papeles amplios de distintos tamaños y texturas: papel madera, de escenografía, corrugado o afiche, dispuestos en el piso o en la pared. También témperas diluidas, plasticolas de colores, agua con tintes vegetales, enduido mezclado con témpera, tizas, crayones y marcadores de diferentes grosores. Se pueden sumar esponjas, rodillos, hisopos, pinceles, pinceletas y elementos naturales o reutilizables que permitan estampar y generar texturas.

La música potencia estas propuestas. Al escucharla, los niños responden con todo el cuerpo, generan movimientos a partir de diferentes ritmos y variaciones sonoras. Se puede proponer que muevan solo las manos, los pies o la cabeza, que experimenten con velocidades (rápido/lento) o intensidades (fuerte/suave), integrando la percepción auditiva con la expresión motriz.

Ofrecer a los niños experiencias con libros, música, pintura, cine o danza amplía su repertorio de exploración y despierta su sensibilidad estética. Así como la música, la danza y las artes visuales enriquecen las vivencias estéticas, la literatura dialoga con cada uno de estos lenguajes y puede integrarse para potenciar las propuestas. En sus diversas formas, abre un universo simbólico lleno de imágenes y metáforas, ofreciendo canciones, relatos e historias que invitan a los niños a “conocer, comprender y valorar el mundo” a través de lo que otros, antes, han cantado, escrito o contado.

Acompañar estos procesos implica preparar cuidadosamente el espacio, seleccionar materiales, elegir repertorios artísticos, musicales y literarios con intención pedagógica. Requiere una presencia atenta y sensible del docente, que observa, escucha, interviene con retroalimentación cuando es necesario y sabe esperar. Esto permite abordar los diferentes objetivos de aprendizaje y obtener información valiosa para tomar nuevas decisiones didácticas.

Como referentes para la exploración visual, se pueden considerar, a modo de inspiración, artistas como Marta Minujín, Eduardo Stupía, Felipe Noé, Graciela Hasper, entre otros, cuyas obras invitan a valorar el gesto, el juego y la experimentación. En lo musical, es posible acompañar las propuestas con obras de Vivaldi, Chopin, Mozart o Brahms, cuidando la elección de ritmos variados: *allegro* (rápido), *andante* (lento), *rondó* (rápido) o *minué* (moderado). Estas variaciones son percibidas por los niños y se traducen en movimientos y emociones diferentes.

En la selección literaria que dialogue con otros lenguajes, es valioso incorporar libros de poesía, donde la sonoridad, el ritmo y la musicalidad sean protagonistas.

También es importante incluir libros cuyas ilustraciones abren distintas posibilidades de juego, por ejemplo, *Cocorococó* (Didi Grau y Christian Montenegro, Pequeño Editor) propone un juego visual con imágenes creadas a partir de sellos; *Niño, huevo, perro, hueso y Niña, gato, agua, pato* de Ellen Duthie y Daniela Martagon, o *Esto no es un círculo* de Nella Gatica, entre otros. Todos ellos invitan al juego, la pregunta, el asombro y el descubrimiento en cada página.

En definitiva, el sentido estético se desarrolla a partir del juego, el arte y las experiencias cotidianas. Surge en la interacción entre el cuerpo, la emoción y el pensamiento, donde cada niño desarrolla una manera propia y profunda de conocer e interpretar el mundo.

■ Escuchar y cantar.

Las experiencias sonoras y musicales en esta etapa están ligadas al ritmo de las palabras, la voz y su melodía. Los niños descubren los sonidos cotidianos del entorno y los que pueden producir con objetos, a la vez que realizan movimientos espontáneos al escuchar una canción. Es tarea del docente de Música ofrecer propuestas sensibles, lúdicas y placenteras con la música, en las que el escuchar, producir y apreciar sean las bases de la intervención pedagógica. De esta forma, el docente amplía el universo cultural de los niños.

Paulatinamente, los niños desarrollan una escucha atenta por períodos más largos. También se inician en el canto a través de la reproducción de sonidos, onomatopeyas o palabras, según sus posibilidades individuales. Al mismo tiempo, aprenden a producir sonidos con objetos, cotidiáfonos e instrumentos, y a realizar diferentes movimientos en respuesta a lo que escuchan.

Los niños sienten una atracción natural por los sonidos que los rodean. Los que perciben de su entorno cercano, los de la naturaleza, los que pueden producir a partir de explorar un objeto, un instrumento y los que emiten con su voz. Al ingresar al jardín, el entorno sonoro se amplía, como también la forma en que van a escucharlo. Percibir aspectos del sonido y la música que no son evidentes de forma inmediata requiere una escucha atenta y, con el tiempo, más prolongada.

Esto se puede lograr si los niños están motivados, ya que su interés favorece una atención más profunda y sostenida. Por ello se sugiere ofrecer propuestas para descubrir nuevos sonidos y músicas, partiendo de lo que ya conocen, para luego ampliar y focalizar en aspectos parciales y globales de los mismos. La propuesta puede orientarse a percibir los sonidos del entorno natural y social, los diferentes repertorios de canciones y poesías, algunas características de la música y también en las actividades de exploración y producción sonora.

Recitar poemas, cantar canciones que se puedan sonorizar, como *Un grillo* de Judith Akoshcky, o realizar juegos musicales con movimientos y sonidos (por ejemplo, *La historia de Juan y Pedro*, versión de Anda Calabaza, o *Golpeteo* de Vuelta Canela, *Lindo pez*, canción de tradición oral peruana en la versión de Ana Iniesta, entre otras, pueden ser un punto de partida para motivar la escucha.

Un día de lluvia puede ser una oportunidad para percibir los diferentes sonidos que nos llegan: “¿Escucharon la lluvia? ¿Cómo suena? Y ese trueno... ¿Cómo fue su sonido? ¿Pueden hacerlo con la voz?”. Si el jardín cuenta con un patio o parque, pueden acercarse y ver si se escucha de igual manera. “¿Llevamos la lluvia a la sala?”.

Posteriormente, en la sala, se les puede ofrecer diferentes materialidades para explorar y evocar la lluvia: cintas de VHS pegadas a un palito de helado, papel celofán o retazos de bolsas de *nylon*. Finalizada la exploración, el docente puede cantar *Ya lloviendo está* o *Que llueva, que llueva*, canciones tradicionales que muchas veces las conocen por ser cantadas en los hogares, e invitarlos a sonorizarla. También se les puede preguntar “¿Podríamos dibujar la lluvia?”; “¿En todos los jardines lloverá igual?”; “¿Con qué colores podrías dibujarla?”. Para explorar estas preguntas, también es posible usar diversos materiales y recursos que ayuden a representar la lluvia de manera creativa y sensorial.

Para articular con el docente de la sala, se pueden utilizar espráis de agua o botellas con rociador, que permiten simular el efecto de la lluvia sobre el papel, especialmente si se combinan con témperas muy diluidas. También se puede usar papel celofán en tonos azules, celestes, grises o transparentes para representar gotas o charcos con efecto traslúcido.

Las tiras de papel crepé o de seda son ideales para simular lluvia fina en movimiento. Para trabajar la textura de las gotas, se pueden incluir cepillos de dientes viejos y limpios para hacer salpicaduras, goteros o pipetas para soltar gotas más precisas, e incluso globos pequeños con pintura diluida para estampar formas redondeadas. El papel aluminio y el papel manteca invitan a experimentar con superficies resbalosas o brillantes, ya que aportan nuevos efectos visuales y táctiles que enriquecen la experiencia de representar la lluvia.

Esta propuesta promueve también la exploración de la voz, ya que los niños emiten diferentes sonidos para evocar la lluvia, los repiten, los inventan.

También se puede invitarlos a producir sonidos vocales para imitar animales, sonorizar poesías, inventar sonidos para los personajes de un cuento o canción, entre otros, acrecentando su repertorio sonoro y su capacidad de expresión.

En esta etapa también disfrutan de escuchar las canciones cantadas por el docente y manifiestan cuáles son de su preferencia. Progresivamente avanzan en su capacidad para cantar y empiezan a imitar algunos sonidos. También van incorporando palabras o frases de la canción, hasta que logran cantarla casi en su totalidad. Es importante que tanto el docente de sala como el docente de Música encuentren diferentes momentos para retomar las canciones enseñadas, así los niños puedan aprenderlas.

Las canciones provenientes del ámbito familiar y de la comunidad, como así también las ofrecidas por el docente (músicas de autor para niños, música académica, folclórica, canciones populares infantiles latinoamericanas y universales) son destinadas no solo al canto, sino también a la apreciación y ampliación del acervo cultural de los niños. Canciones que inviten al juego, al movimiento, a la dramatización, a realizar gestos o sonidos.

Al elegir el repertorio, es importante que tanto el docente de Música como el de la sala tengan en cuenta la calidad poética y musical, como así también la variedad de géneros y estilos: música académica, popular, y de autor para la niñez. Las canciones y músicas seleccionadas con criterio

y con intencionalidad pedagógica ayudan al desarrollo de la percepción y educan la sensibilidad musical de los niños.

Se recomienda comenzar con canciones que los niños escuchan en sus hogares, ya que esto les brinda confianza y seguridad. Luego se irá ampliando progresivamente su repertorio. Es conveniente que las canciones sean cortas y que incluyan elementos como sonidos onomatopéyicos, sonidos vocales, o algún gesto o movimiento específico, palabras que se repiten. Esto facilitará que los niños puedan pedir esas canciones, reconociendo el sonido, gesto o movimiento característico. También, canciones que invitan a realizar juegos, movimientos (con o sin desplazamiento), mímicas o dramatizaciones.

Se sugiere considerar *Luna y pandero* de Pim Pau, *El corral* de Judith Akoshcky, *Mi casita tiene de Anda Calabaza*, *Una nube* de Vuelta Canela, *Dos gatos* de Luis Pescetti, entre otras. Los niños progresivamente reconocen y eligen según sus gustos e intereses.

En algunas ocasiones, se pueden utilizar diferentes recursos para cantar: imágenes, títeres, “poesía colgada” y “poesía mojada” (pero cantando la canción), objetos lúdicos, etcétera. Cabe aclarar que no hay que utilizar estos recursos de manera constante, ya que la música motiva por sí misma.

Las propuestas con obras instrumentales están ligadas a la escucha y también al juego, la expresión, el movimiento y la dramatización.

En esta etapa, los niños pueden percibir aspectos globales y parciales de la música: el ritmo, la velocidad, el carácter (los grandes contrastes rápido-lento, fuerte-suave, sonido-silencio) y, poco a poco, la estructura formal.

La actividad motora facilita la apropiación musical y el desarrollo de las capacidades rítmicas. A su vez, los diferentes ritmos musicales permiten explorar distintos movimientos y amplían progresivamente su repertorio gestual y motriz.

En un principio, se sugiere ofrecer la pieza musical, sin orientar la escucha, para que los niños puedan “corporizarla” y realizar espontáneamente diferentes movimientos y desplazamientos según lo que perciban. Por ejemplo, pueden balancearse suavemente con una melodía lenta, moverse rápidamente al compás de un ritmo, o golpear las manos y los pies siguiendo el pulso. De manera progresiva, los niños comienzan a coordinar sus movimientos al ritmo, la velocidad y el carácter de la música.

En otra instancia se puede ofrecer algún objeto mediador, como cintas, tules o pañuelos, para acompañar los movimientos y comenzar a reconocer a través de ellos los cambios de velocidad, el ritmo y, de forma gradual, la estructura formal de la obra. Otra posibilidad es que el docente de Música coordine con el docente de la sala y ofrezca diferentes materialidades para proponer la expresión gráfica a partir del movimiento.

Progresivamente, el docente de Música, mediante la narración de historias y diferentes juegos, orienta la escucha hacia distintos aspectos de la obra. De esta manera, los niños reconocen y relacionan los elementos musicales paulatinamente.

Será fundamental la elección de obras instrumentales que motiven el movimiento espontáneo. Para ello el docente puede seleccionar de diferentes épocas y estilos: música académica, música popular de diferentes estilos y países, tango, rock, folclore, jazz. Se sugieren: *Baianá* (Barbatuques), *I got you (I feel Good)* (James Brown), *La valse d'Amelie* (Yann Tiersen), “El elefante” (*El carnaval de los animales*, Camille Saint-Saëns), “La marcha de los toreros” (de la ópera *Carmen*, de Georges Bizet), *Milonga de mis amores* (Pedro Laurenz), entre otras.

Se sugiere que la selección del repertorio sea compartida entre el docente de Música y el docente de sala, para intercambiar ideas, compartir criterios y tener en cuenta la calidad poética y musical.

■ *Producción sonora con objetos, cotidiáfonos e instrumentos musicales.*

En esta etapa, los niños disfrutan al descubrir sonidos en los diferentes objetos cotidianos que tienen a su alcance, como así también los que pueden realizar con la voz y con su cuerpo. Estas exploraciones les permiten obtener información sonora, comparar y conocer variedad de timbres y modos de acción. Al mismo tiempo que descubren, por ejemplo, cómo suena una cuchara golpeándola contra un recipiente, una botella que está rellena si la sacuden, o una pandereta, también se encuentran con diferentes desafíos de coordinación motriz para poder lograrlo (raspar, frotar, entrechocar, sacudir, golpear).

Por ello, el docente selecciona los objetos, cotidiáfonos e instrumentos teniendo en cuenta los aprendizajes que desea propiciar: que prueben diferentes modos de acción, descubrir sonoridades que sean contrastantes, explorar materiales para luego usarlos en una sonorización, entre otros. Se sugiere ofrecer objetos cotidianos (tapas de aerosol, potes de queso o yogur, botellas de diferentes tamaños, trozos de caño corrugado de diferente largo, pequeños objetos metálicos, latas, baldes plásticos, entre otros), instrumentos (panderos, panderetas, aros con sonajas, raspadores, cajas chinas, maracas, cascabeles con soporte, triángulos, claves y aquellos instrumentos que el docente puede ofrecer y son de exploración individual, como bombo legüero, teclado, guitarra, entre otros) y cotidiáfonos sencillos, que tengan variedad en sus timbres y modos de acción (botellas rellenas con diferentes materiales, aros sonoros hechos con caño corrugado, manojos de tapitas plásticas, palos de lluvia hechos con la unión de varias botellas, “castañuelas” hechas con tapas de mermelada, maracas confeccionadas con diferentes recipientes, entre otros) para iniciar propuestas de exploración sonora. Los niños experimentan libremente con ellos y descubren cómo hacerlos sonar junto con los diferentes sonidos que pueden realizar al modificar la forma de utilizarlos.

El docente, para poder recuperar los hallazgos que hacen los niños, observa la exploración que realizan: cómo toman los objetos o instrumentos, qué modos de acción despliegan y los sonidos que encuentran. De esta manera, puede rescatar los aspectos particulares de la riqueza y variedad de respuestas que surgen, para abonar la producción sonora.

Es importante comenzar con actividades de exploración espontánea de algún objeto, cotidiáfono o instrumento y, posteriormente, invitar a producir sonorizaciones sencillas, con un solo material. Por ejemplo, canciones como “Un cocherito” de Judith Akoschky se pueden sonorizar con tapas de aerosoles, vasos plásticos o cotidiáfonos que simulan el sonido del caballo: un pote de queso relleno con tapas de gaseosa y envuelto con una bolsa de red o de tul; o “La luna está tapada” de María Teresa Corral, con manojos de tapitas plásticas o recipientes rellenos. La sonorización es libre, sin indicaciones estrictas. Se sugiere comenzar con estas sonorizaciones y progresivamente introducir pequeños acompañamientos instrumentales.

Otra propuesta es crear “espacios sonoros”. Se recomienda colocar a la altura de los niños pequeños paneles en los que se sujeten diferentes objetos y materiales que permitan la exploración y escucha de sus sonidos. Algunos de estos objetos pueden estar adheridos al panel, mientras que otros pueden estar colgando. Es importante contar con una variedad de paneles que ofrezcan diferentes timbres y modos de acción. De esta manera, los niños pueden autónomamente seleccionar cuál explorar para comenzar a producir sonidos.

■ *Exploración del movimiento en el espacio, con los objetos, y en escenarios estéticos.*

Desde el movimiento, los niños se descubren a sí mismos y descubren lo que los rodea, se mueven para explorar, conocer y apropiarse del mundo. Las texturas (rugosas, esponjosas, frías, suaves, ásperas, lisas, blandas, mojadas, secas) y la diversidad de objetos (cilindros sonoros, cajas con diferentes pesos, tamaños y colores, bloques blandos o de madera, pelotas tejidas, pompones, telas, almohadones, peluches) brindan un entramado de propuestas para el abordaje sensorio-perceptivo. Con el toque y la exploración de esos elementos, el grupo entra en contacto con el entorno, y esa experiencia habilita el desarrollo de un vínculo cada vez más autónomo y rico con lo que los rodea, permitiendo el progresivo reconocimiento del propio cuerpo.

La alegría del juego con el contacto y el movimiento con una tela —por ejemplo, al hacer aparecer y desaparecer el cuerpo o al acariciar la piel— favorece el desarrollo motor. Del mismo modo, el juego de esconderse y salir de un “refugio” (como cajas de diferentes tamaños o espacios acondicionados como casas, barcos o cuevas) permite un despliegue corporal cada vez más autónomo. Estas experiencias, además, enriquecen la imaginación, la fantasía y el juego simbólico.

Es importante ofrecer recorridos espaciales desafiantes con objetos para que puedan subir y bajar escalones, rampas, deslizarse por toboganes, arrastrarse o rolar por el piso, esconderse, ser parte de juegos de persecución, dar vueltas y hacer equilibrio. Todas estas propuestas contribuyen en el progresivo aprendizaje del control de esfínteres, que genera cambios importantes en la adquisición del equilibrio y en la locomoción.

En algunas oportunidades, estos espacios pueden enriquecerse estéticamente brindando a los niños experiencias sensibles, ricas y placenteras que estimulan la atención, la sensibilización y la expresión en un contexto extracotidiano que modifica el espacio y el tiempo. Por ejemplo, el armado de un escenario lúdico con la temática de la noche, telas traslúcidas con brillos o destellos, una gran Luna colgada, colchonetas en el piso que los inviten a acostarse y mirar el cielo estrellado, pequeñas lunas (pompones blandos y suaves) para llevar a pasear por el espacio y por el cuerpo. Sonorizar con grillos, viento, búhos, una llovizna suave, o con un tema musical como *Luna lanar*, de Mariana Baggio, permite enriquecer la propuesta invitando a utilizar todos los sentidos.

Otra propuesta puede ser invitar a visitar la obra de Quinquela Martín, acompañar la contemplación con sonidos de barcos y proponer la exploración de cajas distribuidas por el espacio que permitan al grupo sumergirse en ese mundo imaginario del puerto y sus trabajadores propuesto por ese artista argentino.

En esta etapa los objetos son recursos fundamentales, y tienen que ser elegidos cuidadosamente y en función de las exploraciones que se propongan; no es lo mismo un peluche que un objeto con ruedas o una caja de cartón, una tela, una pelota, un caracol o una hoja de otoño, que permiten diferentes modos de relación corporal y de apropiación sensible del objeto.

Se sugiere utilizar objetos blandos y otros más duros para percibir diferentes sensaciones y texturas; por ejemplo: cubos de gomaespuma, pelotas, pompones, peluches, telas, almohadones para apretar, arrojar, acunar, trasladar, alentando a que los transporten con las manos, sobre la espalda, sobre la cabeza, solos o con los compañeros. Una gran tela azul se puede convertir en un mar y ser sostenida por el grupo en un juego de olas calmas o tormentosas, y en otro momento podemos jugar a darnos un “chapuzón” y meternos por debajo de la gran “tela-mar”.

Una propuesta especialmente rica en la primera infancia es la exploración de texturas y materiales diversos como masa, arena, arcilla, tierra, maicena. Esta exploración permite la elaboración del control de esfínteres y el juego con materialidades diversas para descubrir y explorar con diferentes

movimientos y acciones como hundir, aplastar, apretar, enrollar, cortar, golpear o marcar. Por otro lado, el contacto directo y sensorial estimula la percepción, la coordinación y la creatividad.

Para enriquecer estas propuestas desde el punto de vista estético y simbólico imaginamos un viaje a la playa, a partir de un escenario lúdico en el que se ofrezcan arena, caracoles, piedras, moldes, baldes y palas para explorar y jugar, como así también todo el universo sonoro del mar y la playa, con diferentes cotidiáfonos como “aros sonoros”, “tambores oceánicos” y “silbatos de pájaros”.

Es fundamental proponer diferentes modos de organizar la enseñanza como multipropuestas, juego centralizador, o escenarios estéticos ricos y diversos que inviten a la observación, la apreciación y la exploración.

■ *Juegos corporales para la expresión y la comunicación.*

El docente tiene una función modélica fundante en esta etapa, y es quien sostiene y propone acciones, gestos y movimientos para imitar y jugar. También puede ofrecer material audiovisual para la imitación de la naturaleza (flores, plantas, insectos, animales) de obras de danza⁹ o de artes visuales. El niño de dos años disfruta al observar y luego probar los movimientos de otros (docentes, pares, bailarines) y de los juegos expresivo corporales.

Es importante que se promuevan oportunidades para bailar en forma individual, en parejas o en grupo, de imitar movimientos como balanceos, giros, saltos y desplazamientos, como así también para participar en rondas y danzas sencillas.

Por otro lado, el lenguaje verbal y el sonoro musical acompañan en numerosas ocasiones la comunicación corporal. Los juegos de imitación de acciones (comer, bostezar, hacerse los dormidos, esconderse), de gestos (enojado, contento, triste) se complejizan paulatinamente a partir del juego simbólico (hacer la comida, ir de compras, pasear en barco o en nave espacial). A su vez, estos gestos y acciones pueden expresar algo o simplemente pueden aparecer y repetirse por el disfrute que genera el movimiento.

Es clave la elección de las músicas ofrecidas, que motivan el movimiento y la exploración de sus múltiples posibilidades; por ejemplo: acciones rápidas o lentas, pasos pequeños o grandes, gestos suaves o fuertes. Se sugieren obras instrumentales y de calidad (música clásica o compositores contemporáneos como René Aubry, Philippe Glass, Eduardo Zvetelman, Axel Kryger, Diego Frenkel, Gustavo Santaolalla, entre otros).

■ *Participación en situaciones de narración, lectura y elección de libros.*

Las experiencias literarias en la sala de 2 años se presentan como un portal invaluable para el descubrimiento y la comprensión del mundo; ofrecen a los niños otros lenguajes que enriquecen su universo. En un ámbito de afecto y acompañamiento, estas vivencias cultivan la imaginación, expanden el vocabulario y afianzan la comprensión sobre la organización de las palabras en oraciones. De esta forma, se fortalecen las conversaciones y se amplían los repertorios expresivos y comprensivos de los niños pequeños.

⁹ Obras de danza clásica, moderna y contemporánea argentina y del mundo, como así también danzas folclóricas latinoamericanas, danzas circulares, o tango, candombe y murga rioplatense.

Para ello, resulta esencial que los docentes seleccionen y compartan una biblioteca diversa y nutrida, que incluya:

- Libros de cuentos: narrativas variadas que invitan a la inmersión en diferentes universos y personajes.
- Textos poéticos y versificados: rimas, coplas, disparates, retahílas, poemas, canciones y expresiones del sinsentido que exploran la musicalidad y el ritmo del lenguaje.
- Obras de la tradición oral: cuentos populares y canciones transmitidas de generación en generación que conectan a los niños con su herencia cultural.
- Libros de autor: creaciones de diversos escritores e ilustradores que ofrecen estilos y miradas singulares.
- Libros con y sin palabras: propuestas que estimulan la narración verbal y la interpretación a través de las imágenes, potenciando la observación y la imaginación.

Al interactuar con esta riqueza textual, los niños de dos años continúan un camino de apreciación estética. Aprenden, de este modo, las bases para su futura relación con la lectura y la escritura, al reconocer a la literatura como un espacio de juego, emoción y conocimiento.

Asimismo, resulta fundamental poner a disposición de los niños estas elecciones literarias mediante narraciones orales, lecturas en voz alta y recitados plenos de sentido. Al asumir el rol de mediación entre los niños y el mundo de la ficción, los docentes tienden puentes entre ellos, las palabras (dichas y leídas) y su entorno, lo que promueve la construcción de significado.

En la narración oral, donde la mediación del libro se ausenta, la disponibilidad del docente y el diálogo sostenido con los niños a través de sus expresiones adquieren un rol central. La mirada y la voz del educador, con sus diferentes entonaciones, sus ademanes, gestos, susurros y silencios, encarnan el relato. Esto le aporta intencionalidad e impronta personal y, al mismo tiempo, lo enriquece con las expresiones que manifiestan los niños.

En esta etapa, los niños manifiestan un particular interés por la narración oral desprovista de imágenes u objetos, y suelen participar al imitar gestos o posturas del docente durante el relato. Por lo tanto, es crucial otorgar tiempo suficiente a esta experiencia e incorporar recursos que enriquezcan la vivencia literaria de manera significativa.

Son especialmente adecuados para la narración en esta etapa los cuentos de tradición oral que incluyen fórmulas, frases o situaciones reiterativas, como los relatos acumulativos donde los personajes se suman progresivamente.

Es importante que el docente genere un ambiente propicio para el relato y convoque al grupo, por ejemplo, con un juego ritual de manos que “llama a la historia”. En “La ovejita gris”, un pastor busca a su oveja. El docente puede relatar la historia con ademanes, gestos y matices de voz, lo que traduce la riqueza de imágenes sensoriales. La frase recurrente “Tu ovejita gris no pasó por aquí” se repite cada vez que el pastor pregunta a otro personaje; finalmente, la encuentra al volver a casa. Este relato facilita que los niños anticipen y repitan la frase, lo que ayuda a seguir la trama, a desarrollar sus posibilidades de simbolización y enriquecer el vocabulario. Es importante reiterar el cuento en otros momentos, para reafirmar la riqueza de sus palabras y estructuras literarias.

El cuento se puede presentar también con una dramatización en la cual se utilizan objetos como un sombrero, un morral o una oveja de peluche, y sonidos característicos del arroyo, la oveja o el búho. Después de la narración, se invita a los niños a buscar la oveja de peluche (previamente

escondida) dentro o fuera de la sala. Aquí, el docente acompaña la búsqueda, retoma comentarios de los niños y la frase del cuento, lo que refuerza la comprensión y la participación activa.

En cuanto a la lectura en voz alta, el libro adquiere un rol protagónico, conformando una tríada con los niños y el docente. En esta experiencia compartida, el docente traduce el texto escrito que guarda el libro y despliega sus habilidades. Al sentarse con los niños, presenta el ejemplar, anuncia el título, lo abre y lee, ojea sus páginas y señala palabras e imágenes. Invita a tocarlo y formula preguntas que orientan la mirada, propician búsquedas, ofrecen indicios y favorecen descubrimientos. Además, estimula la anticipación del contenido y da espacio a comentarios e intercambios. Este proceso no solo fomenta el disfrute de la lectura, sino que también favorece la expresión oral e introduce a los niños en las convenciones del texto escrito y el gusto estético de la literatura.

Es fundamental que el docente prepare el material seleccionado de antemano. Esto permite desarrollar intervenciones más significativas al momento de compartirlo con el grupo. Se puede tomar como ejemplo la lectura del libro-álbum *Perro tiene sed*, de Satoshi Kitamura. En esta historia, un perro busca saciar su sed en varios lugares sin éxito, hasta que lo sorprende un desenlace inesperado. En este tipo de libro, texto e imagen se relacionan y complementan para conformar el relato, lo que desafía a la participación en la construcción de significados.

La posibilidad de que los niños aprecien el libro como tal implica sostener propuestas de lectura mediada de manera constante, en un clima cotidiano y de familiaridad. Para ello, el docente promueve la curiosidad, el pensamiento; ayuda a los niños a descubrir y establecer relaciones, fortalece la expresión y el desarrollo del lenguaje; potencia la sensibilización estética y el disfrute. Resulta conveniente leer estos libros en pequeños grupos o en una multipropuesta, ya que la observación detallada y el intercambio son primordiales. También lo es la formulación de preguntas que amplíen la interpretación de los múltiples sentidos que ofrece la literatura y también faciliten la comprensión de eventos, relacionar personajes con acciones, entre otras. Con cada relectura, surgirán nuevos descubrimientos, y paulatinamente los niños podrán establecer un vínculo más autónomo con el libro.

La preparación del ambiente para una experiencia literaria anuncia que un acontecimiento diferente va a suceder. Se trata de disponer detalles que invitan a habitarlo, como la organización de los libros y del lugar (por ejemplo, con almohadones), un efecto sonoro o musical, o la variación de la intensidad de la luz. Este espacio, dentro o fuera de la sala, se convierte en una puerta abierta a otro tiempo y otro lugar: el literario. Es necesario dar continuidad a estos encuentros y sostenerlos en el tiempo, alternando experiencias literarias individuales, en pequeños grupos, y propiciando momentos de disfrute colectivo.

La disponibilidad del docente para escuchar y observar a los niños resulta fundamental. Esto ayuda a determinar los relatos y libros más pertinentes, al atender no solo a su curiosidad e intereses iniciales, sino también a aquellos que la propia experiencia literaria puede despertar y ampliar. Así, el docente decide posibles recorridos que, de forma oportuna, invitan a los niños a ampliar su vocabulario, jugar, imaginar, crear, explorar y sumergirse en el territorio de la ficción. El rol del docente es vital para enriquecer el universo literario de cada niño, presentándole nuevas posibilidades y expandiendo sus horizontes de sentido para favorecer así la comprensión del texto.

Al mismo tiempo, la exploración del bagaje y los repertorios literarios del docente es crucial. También lo es el conocimiento, la valoración y la circulación del material disponible en las bibliotecas escolares, así como el intercambio entre colegas. De esta forma, surgen comentarios, recomendaciones, hallazgos y descubrimientos enriquecedores, como la posibilidad de realizar préstamos entre docentes e instituciones, con la intención de abrir cánones y evitar limitarse solo a libros etiquetados por franjas etarias.

Es necesario generar dispositivos que permitan el acceso y la circulación de los materiales, dado que no todas las instituciones cuentan con un espacio físico destinado a la biblioteca. La creación de un espacio de lectura en la sala promueve el acercamiento cotidiano a los libros. Algunas posibilidades para armar este sector incluyen: una caja con una selección de libros, una valija, un cofre, un carrito de compras u otros dispositivos que faciliten el desplazamiento y el traslado del material, para incentivar un vínculo constante y accesible con el universo literario.

Es crucial diversificar las voces literarias, sumando a las familias con sus relatos, cantos y textos poéticos. Su riqueza artística y características, caudal de palabras, ritmos y entonaciones enriquecen el universo literario de la sala. Dar lugar a otras formas de decir y decirse, y desarrollar nuevos repertorios con estos bagajes, expande las posibilidades al propiciar encuentros de lecturas compartidas con niños de otras salas e instituciones (por ejemplo, jardines de infantes vecinos). Asimismo, el préstamo de libros o la implementación de bibliotecas itinerantes son propuestas que construyen puentes entre la escuela y la comunidad educativa.

Las experiencias literarias de calidad y calidez son fundamentales en el jardín maternal. Abonan el desarrollo del camino lector y la apreciación de obras artísticas de distintos lenguajes. Es posible que para algunos niños (y para algunas familias) esta sea la única oportunidad de acceso, exploración y vivencia de lectura compartida. De esta manera, la institución asume el compromiso de generar ocasiones que permitan el contacto y el disfrute de estos bienes culturales.

En el jardín maternal, cobra gran relevancia el desarrollo de experiencias que integren los lenguajes expresivos. Cada institución puede planificar, de forma autónoma, las experiencias que considere más oportunas para sus bebés y la comunidad de la cual forma parte. El rol del docente es clave, ya que debe acompañar la exploración, sostener con sensibilidad y observar con atención. A partir de la observación, el docente puede orientar al grupo, otorgar palabra a los descubrimientos y las acciones de los niños, validar sus exploraciones y mostrar diferentes maneras de interactuar con los materiales y con el entorno. Estas vivencias favorecen el desarrollo sensorial, nutren el desarrollo del sentido estético, la conexión con el entorno y la expresión integral de cada niño. A modo de ejemplo, se comparte una propuesta integrada que puede resultar inspiradora.

Los Andes, una experiencia multisensorial. El entorno natural y social se presenta como una fuente inagotable de estímulos, vivencias y aprendizajes. Los niños exploran y conocen el mundo con el cuerpo, el movimiento, los sentidos y el juego. En esta propuesta se invita a recorrer, sentir y representar el paisaje de los Andes desde una mirada poética, metafórica y sensorial, para integrar el lenguaje visual, la música, la expresión corporal y la poesía como medios para construir conocimiento y sensibilidad estética.

El punto de partida puede ser la observación atenta del entorno: el patio, la vereda, la plaza cercana se transforman en escenarios para descubrir la tierra, las hojas secas, los rayos del sol, los sonidos del viento, los colores que cambian según la hora o la estación. Inspirados en los paisajes andinos —montañas, piedras, cielos amplios, flora y fauna—, se propone salir al encuentro del entorno cercano, no para reproducirlo, sino para vivenciar desde el cuerpo y las emociones.

Durante la salida, cada niño puede explorar con libertad: caminar, detenerse, mirar hacia arriba, tocar el suelo, correr, saltar. Se recolectan elementos de la naturaleza —ramas, flores secas, piedras, hojas— como “tesoros” que serán usados luego en el espacio de la sala. En este recorrido, se valora el movimiento espontáneo, el juego la conexión sensorial con el ambiente.

De regreso, la experiencia continúa con el cuerpo en movimiento. Se puede invitar a jugar a “ser parte del paisaje”: moverse como el viento, estirarse como una montaña, saltar como una cabra andina, rodar como una piedra por la ladera. La música (andina) es valiosa para acompañar e inspirar estos movimientos cuando propone distintos ritmos y sonoridades que estimulan movimientos

grandes o pequeños, rápidos o lentos, suaves o enérgicos. Esta vivencia corporal y sonora favorece la coordinación, la imaginación y la escucha activa.

En el espacio de la sala, las emociones y percepciones se traducen en imágenes. Grandes hojas ubicadas en el piso o en las paredes permiten dejar marcas desde el cuerpo en movimiento. Se ofrecen crayones, esponjas, pinceles, témperas y materiales naturales recolectados, que los niños usan para estampar, raspar o explorar texturas. El foco está puesto en el gesto expresivo, en la exploración libre y en el disfrute de hacer. En este proceso, junto con el acompañamiento del docente, los niños aprenden a reconocer huellas y trazos propios, a experimentar con distintos materiales y herramientas, a descubrir texturas y colores, y a expresar sus emociones de manera creativa. La música acompaña la propuesta y propone climas que favorecen la concentración, la calma o el juego.

La propuesta puede concluir de diversas maneras: con la lectura de coplas, nanas o textos poéticos como *Versos tradicionales para cebollitas*, de María Elena Walsh; *Duerme, guagüita*, de Vilma León; *Nidos que arrullan*, de Cintia Roberts y Laura Varsky; *Duerme negrito*, tradición oral; o con la narración de un cuento (se lo puede sonorizar con objetos, cotidiáfonos o bien musicalizar) y con una instancia de observación compartida: se miran las producciones, se reconoce lo vivido, se celebra lo creado.

También se realiza una muestra colectiva de las obras, acompañada de los elementos naturales utilizados, que transforma el espacio común en una pequeña galería que devuelve a los niños su propia mirada sobre el paisaje.

Artistas visuales sugeridos: Fernando Fader, Atilio Malinverno, Cesáreo Bernaldo de Quirós entre otros.

Músicos sugeridos: Jaime Torres, Ricardo Vilca, Graciela Mendoza, Mariana Carrizo, entre otros.

De este modo, se busca construir un vínculo temprano y significativo con el lenguaje, la imaginación y la cultura escrita, sentando bases sólidas para la trayectoria lectora de los niños desde la primera infancia.

Las siguientes preguntas orientadoras buscan acompañar la observación docente, favoreciendo el reconocimiento de avances en la expresión, la comunicación, la exploración sensible y la construcción de saberes sobre el eje:

- ¿Manipula materiales naturales (arena, hojas, ramas, entre otras) variando acciones?
¿Cuáles?
- ¿Combina materiales para generar nuevas experiencias (mezclar, estampar, superponer, entre otras)?
- ¿Usa herramientas (cucharas, espátulas, palitos, entre otros) de manera intencional?
- ¿Explora distintos planos y soportes (piso, pared, mesa, bandejas)? ¿Cómo lo hace?
- ¿Realiza cambios posturales y/o desplazamientos durante las propuestas de artes visuales (dibujar de pie, agacharse, girar, entre otras)?
- ¿Varía el tipo de trazo (fino/grueso, suave/fuerte) según el material?
- ¿Comparte sus descubrimientos con otros niños?
- ¿Reconoce las canciones y juegos musicales del repertorio ofrecido y pide aquellos que son de su preferencia?
- ¿Realiza movimientos corporales en concordancia con la música?

- ¿Escucha atentamente y por períodos crecientes relatos, poemas, músicas y canciones? ¿Solicita los que son de su interés?
- ¿Imita y evoca los sonidos del entorno con la voz, con objetos y cotidiáfonos?
- ¿Explora los objetos sonoros, cotidiáfonos e instrumentos realizando diferentes modos de acción?
- ¿Intenta cantar las canciones del repertorio?
- ¿Muestra interés por acompañar con el cuerpo la música, los instrumentos y las canciones ofrecidas?
- ¿Explora corporalmente el espacio, los objetos realizando acciones y movimientos diferentes y autónomos?
- ¿Muestra preferencia por imitar gestos, movimientos, acciones, objetos, desplazamientos o juegos corporales?
- ¿Comparte movimientos y juegos corporales en pequeños grupos y con el docente por períodos crecientes?



Bibliografía

- Abad Molina, J. (2021). "El lenguaje corporal, simbología de las acciones en los espacios de juego", en *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Metas Educativas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Augustowsky, G. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca.
- Akoschky, J.; Alsina, P.; Díaz, M. y Giráldez, A. (2012) *La música en la escuela infantil (0 a 6)*. Graó.
- Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Ricordi.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. GG.
- Bianchi, L. (2020). *Miradas, gestos e interacciones con artes visuales en los primeros años*. Praxis.
- Brant, E. (2011). *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*. Biblos.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2018). *Territorios de la infancia*. Graó.
- Calmels, D. y Lesbegueris, M. (2013). *Juegos en el papel*. Puerto Creativo.
- Calmels, D. (2004). *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. El Farol.
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Eisner, E. (2016). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Fleitas, M. (2013). *Crianza y arte. La magia de aprender*. Grijalbo.
- Furman, M. (2018). *Guía para criar hijos curiosos*. Siglo XXI.
- Jaritonky, P. (2016). "Desarrollos sensibles de la acción corporal, experiencias para la expresión y la comunicación", en *Experiencias estéticas en los primeros años, reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós.
- Jarvis, D.; Vignau, M.; Lozano, M. y Abregú, C. (2024). *Mirar con ojos de asombro*. Aique.
- López, M. E. (2017). "Música, lenguaje y afectividad: un trinomio básico en la vida de los niños de 0 a 3 años", en revista *Aula de infantil*, N° 92. Graó.
- López, M. E. (2021). *Nidos de lecturas: desde la cuna*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Origlio, F.; Berdichevsky, P; Porstein, A. M y Zaina, A. (2014). *Arte desde la cuna. 0 a 3 años*. 2da edición. Nazhira.
- Origlio, F.; Bianchi, L.; Porstein, A. y Zaina, A. (2008). *Arte desde la cuna. 4 a 6 años*. Nazhira.
- Pitluk, L. (2016). *Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el jardín maternal*. Homo Sapiens.

- Salomón, A. (2021). “El sensible acto de mirar. La educación visual en la primera infancia”, en *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Metas Educativas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tabak, G. (2017). *Explorar el cuerpo en el jardín maternal, Los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar*. Novedades Educativas.
- Vecchi, V. (2018). “Arte y creatividad”, en Reggio, E. *El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. 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.

Experiencias
para la

exploración del ambiente'



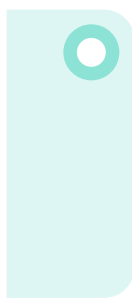
Experiencias para la exploración del ambiente

Explorar el ambiente durante la primera infancia implica ofrecer a los niños oportunidades de actuar y relacionarse en el tiempo y en el espacio; con otras personas, con sí mismos y otros seres vivos; con objetos, situaciones, sucesos y contextos para propiciar un proceso de conocimiento de sentidos y de aprendizajes tempranos que permitan conocer, valorar y habitar la realidad. Es iniciarlos en la educación ambiental y la ciudadanía.

En el nivel inicial, se concibe al ambiente como un sistema complejo en el que las personas, a través de sus prácticas sociales y culturales, interactúan con la naturaleza y la transforman, en un proceso en el que todos estos elementos se influyen y se modelan mutuamente. Esta forma de reconocer el mundo, permite a los niños comprender, progresivamente, que todo aquello sobre lo que aprenden no solo se encuentra en un espacio físico, sino también en un entramado social y cultural.

Las instituciones educativas de nivel inicial tienen un rol relevante en la comprensión del enfoque multidimensional del ambiente, puesto que se consideran un lugar adecuado con docentes especialmente formados en orientar a los bebés y niños a enlazarse con el ambiente que habitan, respetando sus tiempos y singularidades. En el jardín maternal, la aplicación de este enfoque multidimensional se concreta en el diseño de experiencias sensoriales significativas. Para los bebés y niños pequeños, el ambiente es lo que pueden percibir y sentir con su cuerpo: la textura de una tela, el sonido de una nana conocida, la voz de su mamá, el sabor y/o aroma de un alimento, el calor de un abrazo familiar, entre otras experiencias.

El docente, con su intervención respetuosa, promueve el conocimiento y aprendizaje en contacto con elementos naturales; hojas, frutas, agua, tierra, arena, entre otros. Además, es quien organiza y da sentido a las primeras manifestaciones del entorno social y cultural que los rodea: nanas, relatos, imágenes, aromas y prácticas familiares, entre otras. Así, a través del tacto, el gusto, el oído, el olfato, la vista y el movimiento, el bebé y el niño pequeño comienza a tejer sus primeros vínculos significativos con el ambiente, sentando las bases para el desarrollo de una conciencia y un respeto por el mundo que habita, desde el espacio próximo.

 Es a partir de estas interacciones con otros y con el ambiente que cada niño, desde su singularidad y a su ritmo individual, va construyendo sus vínculos: con los otros, con el ambiente, con los objetos y con los acontecimientos que son propios en cada contexto. En este proceso define y redefine su identidad, incide en la de los otros e interviene en la transformación del propio ambiente.

Los contenidos de este eje tienen como finalidad favorecer el desarrollo del aprendizaje mediante la exploración del ambiente desde las posibilidades que cada bebé y niño tienen de entablar relaciones entre sus acciones y aquello sobre lo que explora. Así es como, los contenidos no solo atienden a saberes conceptuales, sino también a los emocionales, así como a aquellos vinculados al “saber hacer” y “ser”. De esta manera, explorar el ambiente en el jardín maternal debe favorecer una aproximación a conocimientos propios de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática, mediante el diseño de estrategias de enseñanza para el desarrollo de capacidades.

Desde edades muy tempranas, las experiencias matemáticas comienzan a construirse a partir de las acciones que los niños realizan al explorar, reunir, comparar, separar, desplazar o transformar

objetos en el espacio. Estas formas de interacción, propias de la sala de bebés, la sala de 1 año y la de 2 años, constituyen acercamientos iniciales a nociones vinculadas con el tiempo, el espacio, la forma y la cantidad, que se expresan a través del cuerpo, la percepción, el juego y la manipulación intencionada.

Desde los primeros meses, los bebés interactúan con sujetos y objetos lo que les aporta experiencias vinculadas a la permanencia y a las relaciones espaciales y temporales. En sala de 1 año, estas vivencias se enriquecen con propuestas como llenar y vaciar, encajar, apilar o alinear, que propician la construcción de regularidades. En sala de 2 años, los niños comienzan a anticipar resultados, establecer colecciones y explorar transformaciones en el espacio, en un camino de creciente complejidad. Estas experiencias fundacionales no involucran aún el lenguaje simbólico de la matemática, pero constituyen la base corporal, sensorial, cognitiva y lúdica sobre la que se apoyarán los futuros aprendizajes.

Estas experiencias desde el jardín maternal, se enlazan con las capacidades que los bebés y niños comienzan a desarrollar de manera progresiva a través de acciones precursoras que se irán complejizando a lo largo de toda su trayectoria escolar:

- En este momento del desarrollo infantil, la *autonomía para aprender* se manifiesta en la curiosidad espontánea y a partir de cultivar la confianza en las primeras iniciativas motoras y sensoriales que permiten alcanzar, tomar, palpar, oír, sentir, explorar mediante distintos sentidos o desplazarse hacia lo que genera interés. En este sentido, la interacción con ambientes cercanos y escenarios lúdicos significativos especialmente preparados por el docente, se nutre de la posibilidad de que los niños se animen a confiar en sus habilidades para explorar progresivamente el mundo con otros. A medida que crecen, eligen objetos o pares para interactuar, examinan el sonido a partir de repetir acciones con objetos cotidianos, se desplazan de un lugar a otro motivados por el deseo de explorar, y logran mantener la atención por breves períodos, entre otras acciones. En este proceso, las elecciones que los bebés y niños realizan al alcanzar o manipular objetos o interactuar con otros no solo expresan sus intereses, sino que permiten advertir los efectos de sus acciones así como las reacciones propias y de los otros, y construir confianza en sus propias posibilidades, avanzando en el desarrollo de su autoestima.
- En el jardín maternal, la *comunicación* se despliega a través de variadas y diversas expresiones. En este sentido, el desarrollo progresivo del diálogo tónico-corporal con objetos y sujetos significativos (a través de miradas, llantos, gestos, mímica, voces, movimientos, distancias, con bienestar y malestar) luego se diversifica e integra paulatinamente con el lenguaje verbal. Ello permite que los bebés y los niños comuniquen deseos, emociones, necesidades e intenciones en relación con aquello sobre lo que exploran. En este caso es muy relevante el vínculo que se construya en la interacción con el docente, pues a partir de su escucha atenta y respuesta respetuosa se fomenta la posibilidad de alentar la comunicación entre sí y con otros niños, algo que es fundamental para su desarrollo, favoreciendo así la expresión oral y la comunicación.
- La *resolución de problemas* comienza desde muy temprana edad, a través de la exploración activa del ambiente. Desde el inicio, los bebés se enfrentan a desafíos cotidianos que despiertan su curiosidad y los invitan a buscar soluciones a través del cuerpo, como la manipulación, el desplazamiento y el desarrollo de praxias. En las salas de 1 y de 2 años, estas situaciones se complejizan progresivamente, y los niños comienzan a establecer relaciones entre sus acciones y los efectos que estas producen, anticipando posibles resultados.

Los espacios accesibles, ordenados y familiares, junto con la variedad de materiales disponibles, favorecen que los niños se detengan¹, observen, exploren, conozcan, comprendan, valoren y seleccionen aquello que más llama su atención, desarrollando progresivamente formas de anticipación y estrategias personales para resolver desafíos que respondan a su realidad cotidiana.

- En relación con el *compromiso* y la *colaboración*, los bebés y los niños pequeños comienzan a tejer vínculos afectivos al participar de la vida en el jardín. Estos se manifiestan a partir de gestos de proximidad, balbuceos y sonrisas, miradas, etcétera. Al crecer, estos vínculos se fortalecen con la participación en rutinas grupales y situaciones en las que los niños esperan, comparten o acompañan a otros.

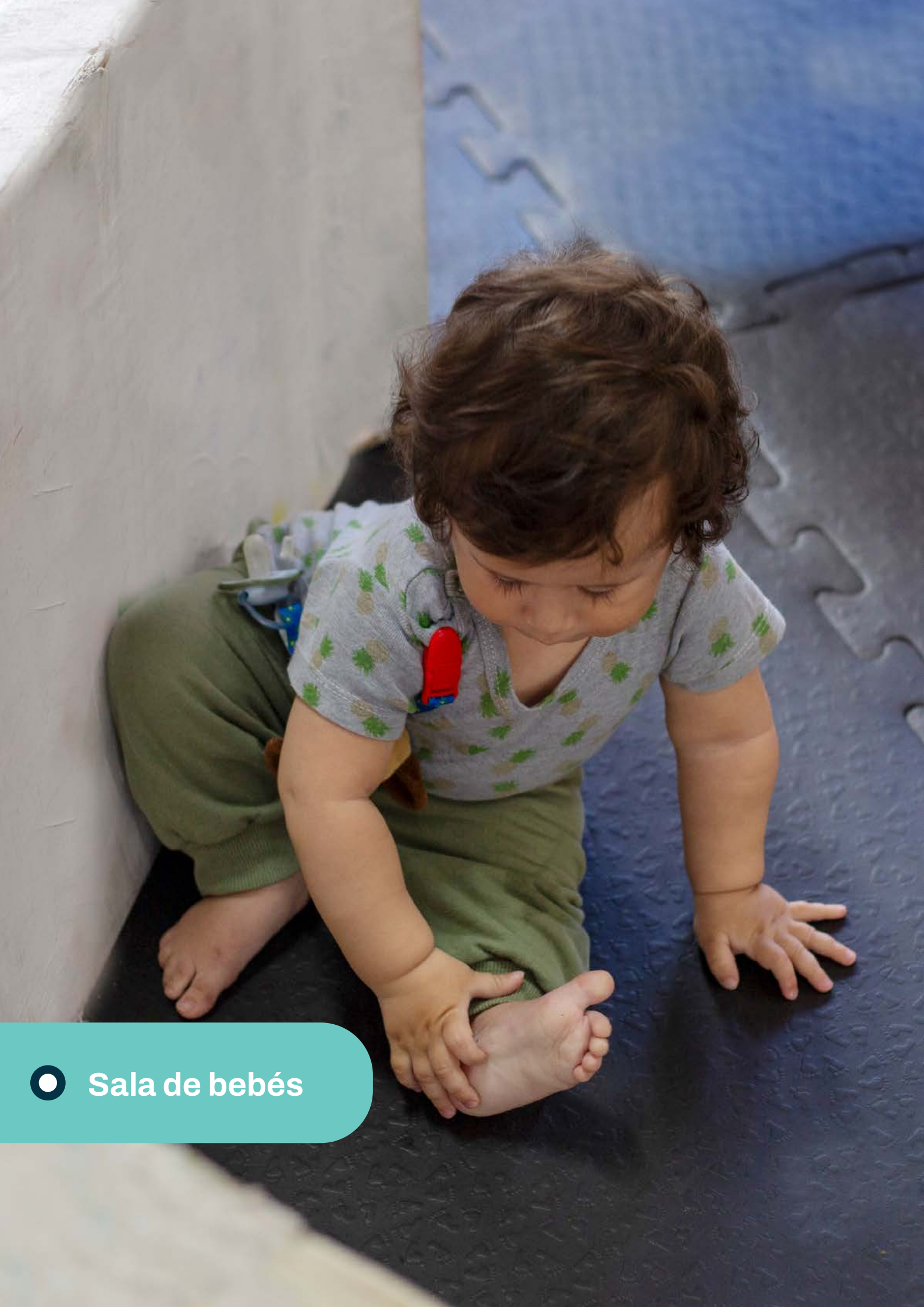
Disponer de espacios que favorezcan el encuentro con otros, que sean atractivos para los sentidos y los inviten a realizar sus primeras exploraciones, favorece que los niños expresen deseos e intereses propios y se abran a los de los otros, participando activamente en la construcción de vínculos afectivos que se sostienen en la reciprocidad y la curiosidad compartida por el ambiente.

- El *pensamiento reflexivo y crítico* se comienza a desarrollar a partir de la curiosidad y la exploración intencionada. Desde bebés se interesan por lo que los rodea y exploran con todos los sentidos. En la medida en que adquieren mayor autonomía, esa exploración se vuelve más sistemática y comienza a orientarse hacia la identificación de características: texturas, sonidos, sabores, olores, colores, tamaños, temperaturas, formas, trayectorias, acciones, situaciones, tiempos y lugares. La posibilidad de explorar y volver sobre lo mismo, de comparar o de ensayar nuevos caminos permite a los niños construir saberes cada vez más complejos, valorando sus propios intentos y reconociendo regularidades en las acciones que realizan avanzando hacia las primeras hipótesis infantiles.



► Contenidos del eje *Experiencias para la exploración del ambiente*.

¹ Para ello, es fundamental tener en cuenta la organización del espacio, evitando la sobreestimulación, así como la contaminación visual y auditiva, de modo que se propicie un ambiente tranquilo y estimulante en su justa medida.



Sala de bebés

Propósitos

- Brindar un entorno seguro e inclusivo que favorezca el bienestar integral de los bebés y que habilite la iniciación en la exploración del ambiente.
- Favorecer la exploración activa del entorno que lo rodea para descubrir gradualmente las posibilidades de acción de su propio cuerpo en relación con el espacio cercano y con los otros.
- Promover experiencias sensoriales y corporales que les permitan descubrir, identificar y reconocer características de los objetos y del espacio cercano (texturas, sonidos, olores, aromas, temperaturas, luz, formas simples) favoreciendo la curiosidad y el disfrute por explorar.
- Promover la construcción gradual de la noción del tiempo en el devenir cotidiano a partir del relato del docente y de acciones que permitan la anticipación.
- Brindar oportunidades diversas para la exploración del entorno al aire libre.



Objetivos de aprendizaje

- Desarrollar la iniciativa para explorar objetos (en la sala o en entornos naturales cercanos) a través diversas acciones: observar, oler, tomar, tocar, soltar, mover y meter en la boca.
- Explorar activamente el espacio a partir de los desplazamientos autónomos y de la localización de objetos con distintas características (ruedan, producen efectos sonoros, tienen distintos tamaños, etc.).
- Expresar interés o curiosidad a través de gestos, movimientos y señalizaciones.
- Responder a los gestos, entonaciones y palabras del adulto, ampliando las acciones de exploración al escuchar descripciones o invitaciones que acompañan la propuesta.
- Reconocer la permanencia de un objeto a partir de la interacción con su docente referente (juego de cubrir y descubrir con la sábana o una tela).
- Iniciarse en la noción de tiempo a partir de rutinas ofrecidas por el docente.

Experiencias para la exploración del ambiente



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

■ *Exploración sensorial de objetos a partir de la manipulación intencionada.*

Acompañar el desarrollo significa orientar la mirada y la escucha hacia la singularidad de cada bebé, observando atentamente, interviniendo cuando se percibe una necesidad o un interés en particular, ofreciendo nuevos materiales y objetos, así como modos de manipularlos. Las diferentes acciones que los bebés realizan sobre los objetos (sacudir, tomar, chupar, sacar, meter y sacar) les permiten reconocer sus diferentes propiedades.

En los primeros meses, los bebés logran descubrir sus manos². Luego de esta etapa es oportuno ofrecerles materiales como telas diversas, para la exploración de las texturas, a partir de su manipulación. Progresivamente, controlan la prensión y con ello aparece la posibilidad de explorar los objetos a partir de nuevas acciones. La exploración es constante en el marco de los juegos de ejercicio que permiten a los bebés enriquecer sus esquemas de acción con un objeto. Por ejemplo, se puede sectorizar en varias canastas tejidas o sobre recortes de cuerina de color, para que resalten por contraste, objetos sonoros (por ejemplo, maracas, sonajeros y cascabeles), cuencos de distintos tamaños y materiales (madera, metálicos, entre otros), pelotas diversas (grandes, pequeñas, de goma, tejidas), cajas (de metal, de cartón, etc.), elementos naturales (como piñas, frutas o plumas) dispuestos en círculo, apilados, alineados o en diferentes configuraciones con estética variada, priorizando en la selección aquellos que sean propios de su realidad cultural. Esta diversidad de objetos puestos a disposición ofrece a los bebés la posibilidad de iniciar la acción exploratoria en función del propio interés a la vez que favorece el lazo con su cultura.

■ *Iniciación en la exploración del espacio a partir de la interacción con objetos y con el docente referente.*

El conocimiento del bebé sobre el espacio depende de las experiencias que va realizando con su cuerpo en el entorno físico. Percibirá el espacio según sus propias dimensiones.

El bebé tendrá oportunidad de iniciarse en la exploración compartida en la interacción con su docente. Por ejemplo, a partir de ubicar el sonido de un objeto que es movido o cambiado de posición para explorar su espacio cercano. Así, al usar un cascabel o un material previamente diseñado como una botella transparente que en su interior contiene piedras de distintos tamaños que producen sonido, el docente puede moverlo hacia la izquierda o la derecha y de arriba hacia abajo dentro de su campo visual hasta que el bebé lo localice con su mirada.

Con el reptado o gateo, es apropiado ofrecer objetos que, además, se puedan meter y sacar en otros o que rueden y estimulen la exploración del espacio cercano o proximal, como por ejemplo, perseguir una pelota de tela, felpa, lana, goma entre otras. A su vez, con sus manos y rodillas, aprende a conocer las texturas de los lugares por donde se desplaza. En este momento, es oportuno ofrecerle nuevos objetos que le permitan potenciar la exploración consigo mismo; por ejemplo, cajas de cartón, canastos grandes, entre otros, para esconderse y ser descubierto.

.....
² Se las miran, las chupan, juegan con ellas.

Más adelante, entre los seis y siete meses, se podrán esconder objetos dejando una parte al descubierto, de modo de impulsar al bebé para que los encuentre. Disponer de tiempos para el encuentro y la interacción con el docente mediante el uso de estrategias lúdicas tales como el juego de hacer “esconder y aparecer” objetos los inician en nociones temporales y espaciales como “Ahora no está... Acá está”. Por ejemplo: esconder objetos primero a la vista del bebé y proponer con la palabra su búsqueda; luego, esconderlos y que no vean donde fueron escondidos e intente su localización mediante el uso de los sentidos (utilizando luces y sonidos como cajitas de música, despertadores, linternas, etc.) Estas experiencias acompañan la noción de objeto permanente que se desarrolla en el bebé alrededor de los 8 meses (junto a la angustia de separación) y configura uno de los conocimientos precursores de la matemática a la vez que desarrolla la capacidad de establecer sus primeras relaciones con el tiempo.

A medida que los bebés exploran, comienzan a surgir diversos juegos. Estos pueden ser propuestos por el docente o nacer de la propia iniciativa del bebé, como el simple acto de arrojar una pelota y pedir ayuda para volver a tenerla. En ambos casos, el docente planifica, resignifica y enriquece estas experiencias. Un criterio de relevancia para la selección de los objetos es cuán observable e inmediata resulta la reacción del bebé ante el objeto, garantizando al docente la posibilidad de atender diferenciadamente la construcción de cada uno.

■ *Iniciación en la construcción de la organización temporal.*

Para brindar oportunidades de iniciación en este proceso, es necesario generar cierta estabilidad en evidenciar cómo se encadenan ciertas situaciones de la vida cotidiana. Esto puede lograrse a partir de incentivar el conocimiento de ciertas acciones para que el bebé anticipe qué sucederá. Por ejemplo, al mostrarle al bebé la mamadera antes de dársela, o elementos o acciones vinculados a la rutina de higiene o descanso y relatarle lo que va sucediendo.

En este momento, resulta oportuno ofrecerle al bebé objetos como una tela o sábana para cubrir su cara y esperar que el mismo la descubra. Además, en la exploración compartida con su docente, este puede esconderse detrás de la misma tela o una cortina para ser descubierto. También en estas propuestas es relevante que el docente acompañe su acción con frases como “Ahora vamos a jugar a las escondidas, se esconde el bebé y esperamos a que aparezca... ¡Acá está!”. Estos juegos de ocultamiento, o de aparecer/desaparecer también colaboran con el proceso de separación del adulto referente al no tenerlo en su campo visual.

En esta etapa, los bebés disfrutan con la repetición de acciones y estas le permiten identificar ciertas formas de organización temporal.

También se pueden proponer juegos con objetos donde la acción del bebé produce una reacción inmediata y predecible (tocar un sonajero y que suene, empujar un botón y que se encienda una luz, entre otros). Aunque más ligado a la causalidad, esto también sienta las bases para la comprensión de que una acción precede a otra en el tiempo.

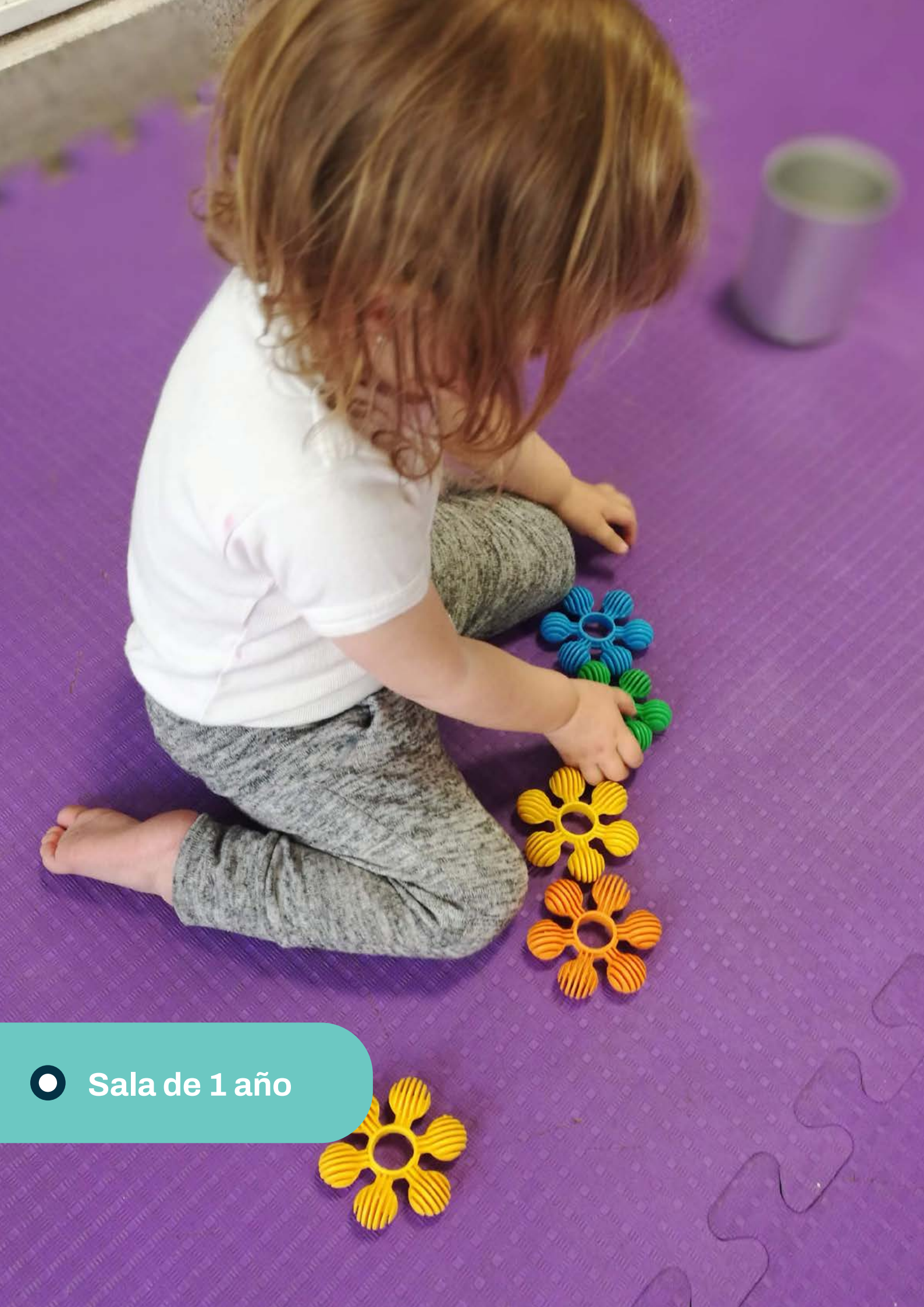
■ *Iniciación en la exploración de entornos al aire libre.*

En la sala de bebés, se considera valiosa la experiencia del contacto con la naturaleza en entornos cercanos. En este sentido, los colores, los aromas, las temperaturas, los sonidos, objetos y sujetos del afuera y del adentro permiten ir desarrollando y construyendo una mirada curiosa y sensible del entorno, que permita identificar progresivamente rasgos y elementos que le son propios.

Durante estas exploraciones, las decisiones que toma el docente en función del armado y preparación de cada propuesta es de suma importancia en las actividades de exploración del entorno ya que de la elección de los materiales y de la organización de los espacios disponibles, dependerá que el entorno se convierta en un obstáculo o en un incentivo para la acción de los niños. Es relevante mediar la exploración a través del relato del docente, que guía y nombra los objetos que se exploran a través de frases tales como “Qué suave esta pluma que viene cayendo y agarraste” luego pedírsela y volver a dársela para empezar nuevamente. O bien, explorar el entorno natural a través de sus sonidos a partir de una ventana o en una galería o patio del jardín en el que pueden observarse y oírse aves durante algunos momentos. Intervenciones tales como “Cuando este pajarito viene, canta... ¡Allí está!”.

Con la intención de facilitar la observación y el registro de los avances de cada bebé en las Experiencias para la exploración del ambiente, se ofrecen las siguientes preguntas orientadoras. Estas pretenden colaborar con la construcción de un marco de referencia (e insumo para la elaboración de instrumentos de evaluación) que permita al docente reconocer procesos, actitudes y manifestaciones que los bebés desarrollan al explorar con objetos y en interacción con otros:

- ¿Realiza distintas acciones para interactuar con los objetos? ¿Cuáles?
- ¿Manifiesta curiosidad e interés por explorar con nuevos objetos? ¿Cómo lo hace?
- ¿Tiene preferencia por explorar algún objeto o material particular? ¿Realiza alguna acción específica con el objeto o material de preferencia?
- ¿Localiza objetos en el entorno cercano? ¿Usa distintos sentidos para identificarlos? ¿Cuáles?
- ¿Cómo reacciona ante los juegos de “aparecer y desaparecer”?
- ¿Reconoce señales de anticipación en la rutina? ¿Cómo lo expresa? (Por ejemplo, en el momento de comer realizar movimientos del cuerpo, balbucear, mirar la mamadera, o desplazarse hacia la zona donde se realiza la ingesta)
- ¿Identifica efectos inmediatos a partir de sus interacciones con algunos objetos? ¿Cómo lo hace? (Por ejemplo, reconocer que, si aprieto un botón, aparece un sonido)
- ¿Muestra curiosidad e interés por la manipulación de objetos naturales o en contacto con el aire libre? ¿Cómo lo expresa?



● Sala de 1 año

Propósitos

- Brindar un entorno seguro e inclusivo que favorezca el bienestar integral de los niños y que habilite la exploración activa del ambiente.
- Promover la exploración de objetos y materiales para que los niños vivencien las relaciones que establecen entre su propio cuerpo y con los objetos circundantes que contribuyen a la estructuración espacial.
- Generar un amplio repertorio de experiencias lúdicas, perceptivas y significativas para la exploración y conocimiento del espacio y de los objetos, junto a pares.
- Favorecer el desarrollo de la curiosidad y la confianza en sí mismos para la exploración activa de los objetos y las relaciones entre sí.
- Promover la construcción gradual de la noción del tiempo en el devenir cotidiano a partir del relato del docente y de acciones que permitan la anticipación, así como el reconocimiento de ciertos efectos.
- Brindar oportunidades diversas para la exploración del entorno al aire libre y el descubrimiento de sus elementos (objetos, sucesos e interacciones).



Objetivos de aprendizaje

- Desplazarse hacia un objeto, persona o espacio que le genera interés.
- Mantener la atención por breves períodos al explorar objetos y materiales.
- Repetir acciones o movimientos que producen efectos observables, consolidando patrones de acción.
- Expresar interés, disfrute o rechazo por determinados objetos y sus usos a partir de gestos y movimientos o palabras frase.
- Participar de juegos de exploración con otros niños y con adultos.
- Anticipar situaciones cotidianas a partir de señales del entorno, como buscar el babero cuando se aproxima la hora de comer.

Experiencias para la exploración del ambiente



Contenidos y orientaciones para la enseñanza

- *Exploración de varios objetos estableciendo relaciones entre sí: entrechocar, llenar y vaciar, cerrar y abrir, coleccionar o clasificar, alinear, apilar, trasvasar, etcétera.*

A esta edad, los niños alcanzan los objetos por sus propios medios y comienzan a explorar su permanencia. Para la manipulación y la exploración sensorial de estos es relevante que el docente prepare el espacio garantizando su orden y cuidando la sobreestimulación, ya que esto permite a los niños sentirse familiarizados con su entorno, observar, explorar y encontrar lo que desean, deteniéndose en aquello que les resulta atractivo o interesante.

Además, es relevante que la selección de los objetos se produzca en función de las posibilidades de exploración que permiten y de los significados culturales que portan. En este proceso, el docente favorece la transformación de los objetos a “juguetes” al situarlos en contextos lúdicos. En este sentido, selecciona y planifica el trabajo con objetos variados, por ejemplo, cuencos, tubos, pelotas, recortes de madera, latas sin filo, cucharas, botellas plásticas, palitos de helado, frascos plásticos, caracoles, entre otros.

En este momento, el docente combina los elementos con la intención de que los niños exploren sus relaciones y diferentes propiedades. por ejemplo: aquellos de diferentes tamaños pueden meterse uno dentro del otro o apilarse, los de metal suelen provocar las ganas de entrechocarlos, los frascos plásticos con tapa grande se pueden abrir y cerrar, los materiales como la arena o la tierra y las palas o recipientes convocan al trasvasado. Durante estas experiencias, algunos niños comienzan a seleccionar, comparar o agrupar objetos por características como tamaño, forma o material. Estas acciones, que emergen de la exploración espontánea, constituyen una aproximación inicial a la clasificación base de futuros aprendizajes matemáticos.

- *Reconocimiento del espacio a partir de la interacción con objetos y con otros hacia la diferenciación en la acción de las relaciones lejos-cerca, dentro-fuera, encima-debajo.*

Con la marcha, los niños comienzan a actuar sobre el ambiente motivados por su propio interés y poniendo en juego sus habilidades. Esto les proporciona seguridad sobre el control de su cuerpo y de sus movimientos para lograr lo que se proponen.

Resulta apropiado, entonces, preparar espacios para la exploración espontánea de los objetos, guiada de manera directa o indirecta por el docente. Así, al ofrecer oportunidades y desafíos simples para el reconocimiento del espacio a partir de la interacción con objetos previamente seleccionados, el niño elige motivado por su interés, y el docente puede intervenir mostrando distintas maneras de usarlos o proponiendo acciones que permitan descubrir relaciones espaciales. Por ejemplo, los juegos con planos inclinados y objetos que ruedan permiten comenzar a vivenciar y nombrar relaciones espaciales como “arriba-debajo”, “delante-detrás” o “cerca-lejos”. Asimismo, presentar pequeñas colecciones de objetos y recipientes o cajas que favorecen la noción “dentro” y “fuera”; cubos de gomaespuma para apilar o bloques para encastrar con el objetivo de estimular las nociones “arriba” y “abajo”, o “grande” y “chico”.

En este sentido, la repetición de acciones, acompañadas por la palabra del docente y su presencia atenta, no solo fortalece la construcción compartida de significados y enriquece las experiencias corporales y espaciales, sino que también deja huellas lúdicas en los niños, que se transforman en

referencias afectivas y cognitivas para futuros aprendizajes. Al reiterar ciertos movimientos y reconocer sus efectos, comienzan a organizar sus desplazamientos de manera intencionada, orientando sus acciones hacia aquello que desean explorar.

- *Reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales a nivel de la acción, a través de la diferenciación de acciones que provocan determinado resultado.*

Los objetos (sus propiedades y usos) llegan a los niños a través de los adultos que los seleccionan, los significan, enseñan a disfrutarlos y a comprenderlos culturalmente. En este sentido, el docente planifica la selección de objetos en función de las relaciones que pueden establecerse entre estos y sus efectos. Por ejemplo, generar espacios para la exploración de situaciones en las que al accionar con un objeto se produce un efecto visible. Así, al tirar una pelota por un tubo o plano inclinado, esta se desplaza y cae. O al tomar un objeto que se arroja, se produce un sonido. También, podrá envolverse un objeto para incentivar a los niños a que lo desenvuelvan y encuentren como consecuencia o colocar en una silla una tela y encima un objeto mostrándole cómo este cae al tirar de la tela. Se podrán proponer acciones que anticipen las rutinas como la hora de comer o de descanso; por ejemplo, canciones o rimas o invitar de forma lúdica a la búsqueda de la colchoneta y su preparación para el descanso.

Asimismo, se ofrecerán juguetes que produzcan ciertos efectos, como un trompo, juguetes a pila, una cajita de música, para ponerlos a funcionar delante del niño y dejar que los explore libremente, siempre que su desarrollo lo permita y se observe disposición e interés por su parte.

En todas las propuestas, la narrativa del docente estimula la posibilidad de identificar la relación entre las acciones que se realizan sobre los objetos y los efectos observables, audibles o perceptibles que estas provocan.

Otra posibilidad puede ser representar breves escenas con un títere de un animal bebé que le suceden situaciones cercanas, por ejemplo, llora porque tiene hambre, la docente le da la mamadera y el títere se duerme, o no se quiere peinar para ir al jardín, la mamá le canta y lo convence y lo peina. Una vez que sean escenas conocidas por los niños estos podrán anticipar “¿Qué le pasa al títere?” y verbalizar o facilitar los elementos para completar la escena. De esta manera se favorece el avance hacia el aprendizaje de la noción de temporalidad y la iniciación en la resolución de problemas.

- *Exploración de entornos al aire libre.*

En la sala de bebés se iniciaron las primeras aproximaciones a la exploración al aire libre o con materiales y objetos propios de la naturaleza. En este momento, se profundizan las posibilidades de construir ese vínculo a partir de la manipulación intencionada favorecida por la adquisición de la marcha.

El docente puede planificar espacios en el patio o la galería del jardín donde sobre una superficie firme, se disponen materiales como arena o tierra. Al esparcirlas, se les ofrece la posibilidad de tocar su textura, tomar una porción y dejarla escurrir entre los dedos, dejar marcas, con la palma de la mano y con los pies. También, se pueden acercar algunas cucharas grandes de madera o envases para llenar o trasvasar. Será valioso reiterar estas experiencias, ricas en sensaciones, ya que permiten el reconocimiento progresivo del material con el que se juega-explora, y posibilitan la repetición de ciertas sensaciones internas del orden de lo sensible, que el niño no es capaz aún de poner en palabras, pero que comenzarán a formar parte de sus vivencias. Asimismo, el docente puede brindar ciertos objetos que promuevan desafíos la interacción con tierra y arena, embudos sin salida, palas planas, cucharas, tamizadores finos por donde solo pasa la arena.

El docente también podrá planificar salidas con las familias a lugares cercanos como la vereda del jardín o la plaza cercana. Estas salidas amplían las oportunidades de conocimiento y valoración de la naturaleza mediante la exploración sensorial de texturas al permitir, por ejemplo, acariciar la corteza de un árbol, caminar descalzos sobre el pasto, observar el movimiento de las hojas de los árboles. También es una experiencia que facilita el conocimiento y la valoración de nuevos espacios culturales o sociales.

Durante esta etapa, los niños continúan explorando el ambiente, de manera cada vez más intencionada, a través de la interacción con objetos, con sus pares y con los adultos. Logran comunicar sus intereses mediante gestos, movimientos, palabras y frases. En el marco del proceso de evaluación y seguimiento, se ofrecen las siguientes preguntas orientadoras, que pretenden acompañar la mirada del docente al reconocer la continuidad de ciertos procesos, el desarrollo de actitudes y formas de comunicación (tanto verbal como no verbal):

- ¿Interactúa con más de un objeto a la vez? ¿Cómo lo hace?
- ¿Intenta abrir o cerrar recipientes con tapa? ¿Lo hace con ayuda? ¿Cómo reacciona si lo logra?
- ¿Usa objetos con alguna finalidad (por ejemplo, trasvasar agua, arena u otros materiales)? ¿Cómo lo hace?
- ¿Agrupa objetos por alguna característica visible (forma, color, tamaño)? ¿Muestra alguna reacción ante la orientación o acompañamiento del docente? ¿Cuál?
- ¿Muestra preferencia por ciertos objetos al seleccionarlos para jugar? ¿Cómo lo expresa?
- ¿Sigue la trayectoria de un objeto que se desplaza (por ejemplo, a través de un plano inclinado)? ¿Repite acciones con el mismo objeto? ¿Cómo lo hace?
- ¿Explora relaciones espaciales (adentro-afuera, cerca-lejos, entre otras) a partir de la interacción con distintos objetos? (por ejemplo, colocar y/o encontrar un bloque dentro de una caja). ¿Muestra interés o curiosidad al hacerlo?
- ¿Explora con su cuerpo (manos, pies, rodillas) las texturas del entorno al aire libre (tierra, pasto)? ¿Manifiesta interés o curiosidad al hacerlo? ¿Cómo lo expresa?



● Sala de 2 años

Propósitos

- Brindar un entorno seguro e inclusivo que favorezca el bienestar integral de los niños y que habilite su aprendizaje activo del ambiente.
- Promover el juego, la exploración sensorial y corporal como estrategias centrales de la enseñanza, generando un amplio repertorio de experiencias lúdicas, perceptivas y significativas que enriquezcan sus aprendizajes fundacionales.
- Favorecer el desarrollo de la curiosidad, la imaginación, la confianza y la disposición a investigar, mediante propuestas que incluyan interacciones significativas con objetos y fenómenos del entorno.
- Implementar propuestas de enseñanza que propicien la indagación del ambiente y la cultura que habitan (objetos, sujetos, vivencias, expresiones), el encuentro con los otros, el desarrollo de hábitos saludables y el acceso a las primeras nociones de tiempo, espacio y conocimientos matemáticos.
- Generar oportunidades para que los niños descubran relaciones entre objetos, espacios y cambios en el ambiente, y expresen sus observaciones, reacciones e ideas a través de gestos, movimientos, vocalizaciones o palabras.
- Propiciar situaciones de juego y exploración que habiliten prácticas vinculadas con la comparación, el agrupamiento, la discriminación perceptual y la anticipación de resultados.
- Promover la construcción de vínculos afectivos con adultos significativos y con el grupo de pares, que favorezcan experiencias compartidas de exploración, juego y descubrimiento del ambiente.



Objetivos de aprendizaje

- Iniciar y sostener la exploración de objetos y materiales, de manera espontánea o a partir de propuestas del adulto, prestando atención a los cambios que se producen en ellos.
- Expresar, mediante gestos, vocalizaciones, movimientos, palabras o frases, observaciones, identificación de objetos, animales, plantas o descubrimientos surgidos de la exploración del entorno.
- Comunicar, a través de señalamientos, intercambios, gestos o juegos, cambios percibidos en el entorno, así como necesidades, emociones o deseos vinculados a la exploración o a la interacción con otros.
- Explorar diferentes formas de alcanzar un objeto o lograr un propósito.
- Utilizar recursos diversos y modificar estrategias cuando una acción no resulta, para alcanzar un objetivo deseado.
- Incorporarse a la exploración conjunta de distintos objetos a partir de la observación y la imitación.
- Compartir juegos simples de interacción con otros niños o adultos, como esconder y mostrar, pasar o recibir objetos, empujar o agrupar.
- Explorar relaciones simples entre los objetos (como tamaño, forma o posición).
- Repetir acciones que provocan algún efecto visible en los objetos.
- Anticipar efectos de sus propias acciones sobre los objetos.
- Reconocer repeticiones o regularidades en canciones, juegos o acciones que se reiteran en la vida cotidiana.
- Conocer diferentes espacios del jardín así como otros ambientes cercanos a partir de sus distintos componentes y dimensiones, avanzando en intervenciones sencillas.

Contenidos y orientaciones para la enseñanza

- *Exploración y manipulación de objetos y materiales en función de sus características perceptibles, y realización de agrupamientos, comparaciones o separaciones según forma, tamaño, cantidad, color, textura, sonoridad, sabor, peso o dureza.*

El contacto, la exploración y la manipulación de los objetos presentes en el entorno cercano permiten a los niños vivenciar y apropiarse progresivamente del medio que habitan, construyendo al mismo tiempo sus matrices de aprendizaje, su lugar en el proceso de conocer, a partir del despliegue de sus actitudes, aptitudes y habilidades. A esta edad, a los niños les interesa indagar lo que tienen a su alcance. Pero, además de sus intereses espontáneos, se encuentran aquellos que la educación inicial también suscita, y que posibilitan la creación de nuevas experiencias que favorecen la ampliación y comprensión de su mundo, a la vez que complejizan sus actuaciones y pensamiento. En este sentido, será importante que el docente, a partir de recortes didácticos, les ofrezca oportunidades para interactuar con diferentes objetos de variadas características referidas al tamaño, textura, forma (agua, arena, bloques, telas, cajas, etcétera), guiándolos en la observación de estas características y en las funciones de los objetos. Así como también en otras características y propiedades perceptibles a través de otros sentidos, como la sonoridad, la dureza y el sabor (a través de objetos como juguetes con sonido, masas, etcétera).

Estas experiencias de exploración y manipulación también constituyen una oportunidad para que los niños comiencen a establecer comparaciones entre objetos en función de su tamaño, forma o cantidad, agrupen o separen elementos según características observables, y construyan relaciones espaciales simples. El trabajo con materiales variados —como bloques, recipientes o colecciones de objetos— permite iniciar la construcción de nociones matemáticas vinculadas a la comparación, la clasificación y la organización de colecciones, en estrecha articulación con la observación y el juego. Al repetirse y cargarse de significado, estas vivencias dejan huellas lúdicas que fortalecen la construcción de aprendizajes futuros y se convierten en referencias afectivas y cognitivas para nuevas exploraciones. Será valioso que el docente acompañe estas experiencias nombrando las características observadas, alentando la comparación entre objetos, y recuperando las acciones de los niños para favorecer el establecimiento de relaciones y clasificaciones que den sentido a sus exploraciones.

- *Iniciación en el conocimiento del entorno físico y sociocultural a partir del espacio cercano.*

Los entornos son espacios físicos, sociales y culturales donde habitan las personas, en los que se producen interacciones entre estas y con el contexto que les rodea (otros seres vivos, factores físicos, la comunidad, la cultura y la sociedad en general). Se caracterizan por tener contornos precisos y visibles, personas con roles definidos y ciertas estructuras. Su riqueza radica en la capacidad que tienen para favorecer el desarrollo de los niños y que, a su vez, ellos puedan identificar su capacidad de transformar los propios entornos. En este sentido, el contacto con la naturaleza y la cultura resultan esenciales, ya que constituyen una experiencia que favorece el desarrollo integral y cultiva especialmente capacidades como la intuición, la anticipación, la comunicación de las emociones, así como estimula la conexión con el ambiente y con los demás.

Los beneficios de dicho contacto son variados, y se refieren tanto al desarrollo sensorial, perceptivo (pueden ver, oler, escuchar, probar, tocar, manipular, desarmar y volver a armar) como cognitivo. Algunos de esos beneficios se refieren al aumento de su capacidad de observación, atención, indagación, exploración sensorial, creatividad, mejoramiento de la motricidad, resolución de problemas y promoción de la convivencia. El docente, a partir de la selección de recortes didácticos, puede diseñar propuestas que promuevan la observación de ambientes cercanos, es decir conocidos por los niños (por ejemplo, la vereda, la plaza cercana al jardín, la panadería del barrio) para observar con más atención qué plantas y animales encuentran, si reconocen personas con roles particulares, los objetos o herramientas que utilizan para cumplir su función, la/s actividad/es propia/s del rol, los comercios que hay en el camino que transitan cotidianamente, las normas que regulan esos ambientes, la comparación de las distancias, las relaciones de posición o cambios en la ubicación de los objetos y personas, etcétera. En cada caso, dependerá de las dimensiones del recorte didáctico que cada docente seleccione. Será conveniente realizar intervenciones para guiar a los niños en la formulación de preguntas “provocativas” que le permitan dialogar con su ambiente y reinterpretar lo conocido proponiendo respuestas provisorias.

Estas vivencias favorecen el aprendizaje de relaciones espaciales y la organización del espacio desde la propia experiencia, y permiten que los niños reconozcan relaciones espaciales simples (como cerca-lejos, dentro-fuera, encima-debajo), que observen transformaciones provocadas por la acción (como cambios de lugar, forma, agrupación o mezcla de distintos elementos para formar otro), y que anticipen secuencias asociadas a recorridos o rutinas. En estas experiencias, se ponen en juego saberes que contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico y a la organización del espacio y del tiempo desde edades tempranas. Para ello, será importante que el docente nombre estas relaciones, que recupere lo que los niños observan o anticipan, y que proponga nuevas preguntas o acciones que amplíen el recorrido compartido.

- *Identificación de secuencias temporales y causales: reconocimiento de la sucesión de acontecimientos cotidianos (ahora-antes-después), hasta el reconocimiento de algunas causas en hechos cotidianos.*

Las acciones realizadas por los niños ocurren en espacios y tiempos determinados. El reconocimiento del entorno, de sus componentes e interacciones permite a los niños distinguir ciertas secuencias temporales y, en algunos casos, causales hasta proponer sus primeras hipótesis infantiles. Esto les brinda la oportunidad de incentivar su curiosidad, conocer, sentir y disfrutar el ambiente en su complejidad.

En este sentido, y teniendo en cuenta que el vocabulario crece con cada nueva experiencia, se sugiere al docente fomentar las conversaciones y, en particular, usar el recurso narrativo. De esta manera, se contextualiza un suceso o fenómeno mediante el efecto que causa escuchar un relato. Además, si estas historias se repiten o son similares a otras, los niños pueden reconocer eventos procesuales, anticipar lo que sucederá y reconocer ciertas estructuras para incorporarlas a su propio vocabulario en una situación de comunicación posterior.

El trabajo con este contenido favorece la aproximación al establecimiento de relaciones causales que, en posteriores niveles educativos constituirán la base del pensamiento científico escolar. Así, por ejemplo, el docente puede presentarse con un títere ‘muy hablador’ ya conocido por los niños que presenta una problemática evidente: se quedó afónico. Mediante una representación evidente el docente le preguntará al grupo (mediante una rutina de pensamiento), en un primer momento: “¿Qué le pasa al Juancho?” (problema, caracterización), en un segundo momento “¿Por qué le pasa esto?” (hipótesis), “¿Qué podemos hacer?” (análisis), e irán probando las distintas

‘soluciones’ propuestas por los niños. El rol del docente será clave al promover la curiosidad y acompañar con intervenciones que habiliten el lenguaje, el señalamiento, la comparación o la anticipación como formas tempranas de pensamiento matemático.

Estas experiencias también favorecen la construcción de secuencias de acciones y relatos, en las que los niños pueden reconocer repeticiones, anticipar lo que sucederá a continuación y observar las transformaciones provocadas por sus propias acciones. Al recuperar estas experiencias y acompañarlas con la palabra, se amplía su posibilidad de organizar el tiempo y de establecer relaciones lógicas que estructuran el pensamiento desde los primeros años. Será importante que el docente proponga juegos, canciones, relatos, propuestas artísticas y construcciones tridimensionales que contengan patrones reconocibles, repeticiones o estructuras temporales claras, y que invite a los niños a anticipar, ordenar y comentar lo que sucede o puede suceder, recuperando sus propias acciones como base para construir significados.

Durante esta etapa, los niños amplían sus experiencias de exploración del ambiente y profundizan en la interacción con sus pares y con adultos, incorporando un mayor repertorio de gestos, expresiones, vocabulario y acciones. Participan en juegos cada vez más elaborados, muestran curiosidad por comprender su entorno y comienzan a identificar componentes sociales propios de su comunidad enriqueciendo su repertorio cultural.

Las siguientes preguntas orientadoras buscan acompañar la observación docente, favoreciendo el reconocimiento de avances en las relaciones vinculares, la comunicación, la exploración y la construcción de saberes sobre el mundo que los rodea.

- ¿Desarrolla relaciones vinculares con el docente y sus pares mediante la mirada, los gestos, las expresiones y el vocabulario? ¿Cómo lo hace?
- ¿Reconoce en contextos cercanos algunos componentes sociales propios de su cultura: los sujetos y sus roles, los objetos y herramientas, las costumbres familiares, las normas, los espacios y los tiempos? ¿Cómo es el avance en su conceptualización?
- ¿Expresa las emociones que le provoca el contacto con la naturaleza y la vida social cercana (familiar-barrial)? ¿Cuáles y cómo las expresa?
- ¿Realiza acciones precursoras del cuidado del ambiente (de sí mismo, de los otros y del entorno)? ¿Cuáles? ¿En qué situaciones?
- ¿Avanza en la descripción oral de observaciones que realiza del ambiente? ¿Qué vocabulario utiliza?
- ¿Explora las funciones y posibilidades de nuevos objetos (abrir, encajar, apilar, clasificar, agrupar)? ¿Qué estrategias pone en juego?
- ¿Busca soluciones ante pequeños desafíos durante el juego o la exploración (por ejemplo, alcanzar un objeto, encajar piezas, transportar elementos)? ¿Qué acciones realiza para lograrlo?

Bibliografía

- Arndt, S. (comp.) y Anijovich, R. (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.
- Benlloch, M. (2002). *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica* (pp. 19-30). Paidós.
- Brandwaidman, M., Tomatis, M. F. y Valente, E. (2023). *Educación ambiental integral en la primera infancia*. Novedades educativas.
- Clements, D. H. y Sarama, J. (2015). *El aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas a temprana edad: el enfoque de las trayectorias de aprendizaje*. Learning Tools.
- Furman, M., Jarvis, D., Luzuriaga, M., y G. T. de Podestá, M. E. (2021). *Aprender ciencias en el Jardín de Infantes*. Aique.
- García, A., y González, L. (2008). “Desarrollo de la inteligencia, manipulación y atención”, en *Capacitación en desarrollo infantil* (capítulo.II.3). Ministerio de Salud de la Nación.
- 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.
- Malajovich, A. (comp.). (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. HomoSapiens.
- Martí Sala, E.; Salsa, y A.; Scheuer, N. (2024). *Cuando los niños se encuentran con los primeros números. Investigaciones en clave socioconstructivista*. Miño y Dávila.
- Reggio Children, Proyecto Zero y Red Solare (2025). *Haciendo visible el aprendizaje. Niños que aprenden individualmente y en grupo*. Morata.
- República Argentina. 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*.
- Rodríguez, H. y Rodríguez Villoldo, I. (2024). *La enseñanza de las ciencias sociales en el Modelo A/E*. UCA - Amaranto.
- Soto, C. y Violante, R. (comp.) (2023). *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Praxis.

