

# LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA EN EL JARDÍN DE INFANTES

Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo

POR LAURA PITLUK



**Homo Sapiens  
Ediciones**

**Colección:  
Educación Inicial**

**Rosario – Santa Fe  
(Argentina)**

**Primera edición:  
marzo de 2006**

**Primera  
reimpresión:  
junio de 2006**

**Este material es de  
uso exclusivamente  
didáctico.**

# ÍNDICE

---

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>11</b>
<b>PRÓLOGO</b> .....	<b>13</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
- La importancia de la planificación como herramienta de profesionalización docente y de enriquecimiento institucional.....	17
- Sobre el anhelo de tejer juntos sueños compartidos.....	19
- ¿Por qué una poesía sobre los sueños en un libro sobre planificación? .....	20
<b>PARTE I</b>	
<b>Capítulo 1:</b> La planificación como herramienta de trabajo.....	<b>23</b>
- Fundamentos y funciones: el por qué y el para qué de la planificación didáctica.....	23
- Características .....	25
- Componentes.....	26
<b>Capítulo 2:</b> El encuadre de la planificación .....	<b>29</b>
- La ética y las intenciones .....	29
- La situación de enseñanza .....	33
- La enseñanza, el juego y los contenidos.....	35
- La «buena enseñanza» y el lugar de las estrategias.....	36
<b>Capítulo 3:</b> El rol de docentes y directivos en la planificación.....	<b>39</b>
- La tarea en las instituciones: qué y quiénes.....	39
- El Proyecto Educativo Institucional: caracterización y componentes.....	39
- Un proyecto institucional a modo de ejemplo.....	41
- El proyecto institucional y los docentes.....	52
- ¿Qué planificaciones realiza el docente? .....	53
- ¿Qué «miran» los directivos?.....	54
<b>Capítulo 4:</b> Modos de organización de la planificación en el Jardín de Infantes. La tarea específica de los docentes: el cómo.....	<b>57</b>
- El docente como autor irremplazable .....	57
- Cómo organizar la planificación: elementos que la componen.....	59
- Las unidades didácticas .....	65

- Elementos que las componen.....	67
- Los proyectos.....	74
- Elementos que los componen .....	75
- Propuesta de trabajo con las unidades didácticas y los proyectos desde el enfoque actual.....	79
- Las secuencias didácticas .....	80
- Los componentes didácticos en la planificación.....	81
- Procedimiento de realización de las unidades didácticas y los proyectos .....	84
- Algunas reflexiones fundamentales .....	85
- Algunos aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de planificar .....	86

<b>Capítulo 5:</b> El juego trabajo y su relación con las unidades didácticas y los proyectos.....	89
- Otras opciones: el trabajo juego, el juego centralizador, el juego dramático, los talleres .....	89
- El sentido del juego trabajo en la actualidad: cambios y permanencias .....	89
- Algunas ideas para la puesta en marcha .....	94
- La planificación del juego trabajo y su relación con la unidad didáctica.....	95
- Objetivos y contenidos del juego trabajo.....	95
- Guía de observación para la puesta en marcha de las propuestas de juego trabajo .....	96
- El juego libre en sectores.....	98
- El trabajo juego.....	100
- El juego centralizador .....	101
- El juego dramático.....	101
- Los talleres.....	102

## PARTE II

### **Propuesta N° 1: Unidad didáctica**

«Las viviendas de los nenes de Sala Amarilla». Sala de 3 años.....	109
---	-----

### **Propuesta N° 2: Proyecto**

«Conocemos sobre nuestras raíces y creamos nuestro propio taller de cerámica». Sala de 4 años .....	125
--	-----

### **Propuesta N° 3: Unidad didáctica**

«Los barrileteros y sus barriletes». Sala de 3 años.....	153
--	-----

### **Propuesta N° 4: Unidad didáctica**

«Las mascotas de las familias de la Sala Celeste». Sala de 3 años.....	163
---	-----

### **Propuesta N° 5: Unidad didáctica**

«El diario de la Sala Verde». Sala de 5 años.....	173
---	-----

**A MODO DE CIERRE**

- Retomando algunos aspectos..... 195
- Pensando nuevamente en los sueños ..... 196
- Algunas conclusiones construidas desde las utopías ..... 200
- Algunas preguntas para la reflexión que surgen  
de la lectura de este libro..... 201

**BIBLIOGRAFÍA ..... 205**



## Capítulo 4

# Modos de organización de la planificación en el Jardín de Infantes

## La tarea específica de los docentes: el cómo

---

### El docente como autor irremplazable

Como se explicó en los capítulos previos, el docente es absolutamente irremplazable en el diseño y la producción de las planificaciones áulicas, porque es el conocedor verdadero de todo lo que hay que saber para poder pensar y poner en marcha las propuestas. Esto no significa que no sea absolutamente necesaria la supervisión y el asesoramiento que colabora, desde una mirada más externa, en el enriquecimiento de las acciones desde el mismo momento de su diseño. Ya hemos planteado en este libro que tan importante como la acción de planificación de los docentes es la de supervisión de los directivos.

Ahora bien, si los educadores no logran pensar la planificación como una herramienta de trabajo que enriquece sus haceres, y los documentos curriculares como un instrumento fundamental en relación con sus decisiones, se hace muy difícil encontrarle el sentido a su organización y menos aún a realizarla por escrito. Entenderla como parte de la tarea docente implica, además, alejarla del lugar de sobrecarga innecesaria y trabajo extra, porque es parte de lo que nos compete como responsables de las tareas de enseñanza. Esto implica realizarlas responsablemente para el grupo y en el momento específico, olvidándose de repetir planificaciones antiguas o realizadas por otros. Éstas sólo pueden ser insumos interesantes para analizar e incorporar aquellos aspectos que se consideren pertinentes desde una lectura contextualizada y real.

Por otra parte, es fundamental comprender que en muchas oportunidades es necesario y conveniente reiterar propuestas ya realizadas, pero no como una copia exacta de lo hecho sino a partir de una decisión fundamentada de incluir en los nuevos diseños algunas de estas actividades con o sin variaciones. Además, los contenidos no pueden aprenderse trabajándolos una sola vez; por el contrario, debe pensarse en secuencias de actividades para abordarlos, retomarlos desde diversos lugares y en distintos momentos, lo cual también le imprime sentido a una reiteración pensada y justificada desde la calidad educativa.

Si recordamos constantemente el valor para nuestros alumnos de aquello que enseñamos y del modo en que lo hacemos, podemos sentir que realmente vale la pena el diseño previo de las propuestas que se organizan en función de posibilitar sus aprendizajes.

Si sabemos que el desarrollo del niño está fuertemente influenciado por lo social y lo cultural, es mejor pensar conscientemente en la influencia del proceso educativo formal y sus efectos en la construcción del sujeto.

«Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante, continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería de aprender reinterpretando y no solo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y negociaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones. Así, en un proceso de transición continua el alumno/a incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta»<sup>1</sup>.

Pensar en los modos de organizar la planificación no se contradice con entenderla como un entramado dinámico, flexible y relacional. Al interior de cada institución se hace necesario compatibilizar determinados criterios de organización a fin de establecer códigos compartidos y sistemas de uso conjunto de lo diseñado. Proponer lineamientos generales para pensar la planificación, y a su vez dar lugar a las modalidades institucionales compartidas, no implica sacar de la escena las peculiaridades de cada docente. Para lograr este interjuego entre la autonomía institucional y docente, en un marco de respeto por los encuadres compartidos y las especificidades de cada escuela y cada educador, es necesario trabajar conjuntamente sobre los lineamientos vigentes y las particularidades de la institución y de cada uno de sus integrantes.

Trabajar de manera conjunta sobre estos aspectos permite plantear los acuerdos necesarios y los espacios de decisiones personales y profesionales de cada uno, recordando la necesidad de sostener códigos compartidos que posibiliten el análisis conjunto de los diseños y las propuestas; además del enriquecimiento que brinda la supervisión por parte de los equipos directivos, considerada como parte de su tarea de asesoramiento y seguimiento, y como un derecho de los docentes en sus procesos de formación profesional continua.

## **Cómo organizar la planificación: elementos que la componen**

No existe un modelo unificado de planificación ni tenemos las certezas para «declarar» que hemos encontrado la herramienta adecuada para organizarla; sí tenemos algunos acercamientos a la construcción crítica de instrumentos que permiten pensar en opciones posibles que deben ser analizadas en función de las variaciones y los aportes desde la creatividad.

Sabemos que en el devenir de las situaciones se van presentando cambios, van surgiendo nuevas ideas, vamos intentando caminos diversos y realizando distintos recorridos a veces arribando a algunas conclusiones y otras abriendo puertas para continuar el camino.

En relación a la planificación nunca quedamos lo suficientemente conformes, siempre alcanzamos afirmaciones provisorias mientras comenzamos con la formulación de nuevos interrogantes; seguramente esto sucede por la complejidad y el valor que implica diseñar con coherencia las tareas educativas. También porque estos diseños, como ya se explicó, ponen en juego fuertemente aspectos teóricos e ideológicos y

---

<sup>1</sup> Pérez Gómez en Sacristán, J. Gimeno y Pérez Gómez. Morata, Madrid, 1992.

porque implican el difícil equilibrio entre el respeto por la diversidad y la búsqueda de acuerdos fundamentales.

Mientras se desarrollan estas búsquedas y se deslizan estas discusiones, en las instituciones educativas sigue siendo necesario continuar con el diseño de las acciones; por eso presentamos ideas que acompañen estas tareas, pensamientos abiertos y reflexivos sobre las acciones posibles, propuestas a modo de ejemplo. Para que sean un aporte a la tarea educativa, deben organizarse y sistematizarse a riesgo de dejar de lado algunos elementos o posibilidades.

Mientras continuamos la revisión de lo pensado, hacemos uso de aquello a lo que hemos arribado, y esto nos permite acercarnos a las metas.

Entonces, como se explicó, partimos de la idea de realizar una planificación anual que explicita de forma amplia los aspectos fundamentales que se abordarán durante el año lectivo, y las consideraciones básicas que se deberán tener en cuenta a lo largo del mismo. (Ver cuadro 2.)

En función de lo plasmado en la planificación anual, se van realizando a lo largo del año diferentes planificaciones periódicas, es decir, para un período determinado de tiempo. Para el Jardín de Infantes, pensamos en dos modos básicos de organizar la planificación didáctica periódica: las unidades didácticas y los proyectos, que integran secuencias didácticas. (Ver cuadros 2, 4 y 5.) Ambas modalidades son consideradas como «estructuras didácticas»<sup>2</sup> pertinentes para organizar las metas, los contenidos y el itinerario de propuestas en función de determinados aspectos que permitan organizar las ideas a trabajar con un sentido para los niños y una coherencia en función del recorte o proyecto.

## **CUADRO 2**

### **Planificaciones a realizar a lo largo del ciclo lectivo**

#### **1. PLANIFICACIÓN DEL PERÍODO DE INICIO:**

##### **Integrada por:**

- OBJETIVOS BÁSICOS.
- CONTENIDOS.
- PROPUESTAS DE ACTIVIDADES que abarquen las diferentes áreas o campos de experiencias, organizadas como secuencias didácticas. Propuestas de juego espontáneo y de actividades cotidianas.
- MATERIALES: se explicitan para cada propuesta de actividad o secuencia.
- EVALUACIÓN: de la propuesta general y de las diferentes instancias llevadas a cabo, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal; incluye la autoevaluación docente.

**Una vez finalizado el período de inicio se realiza la caracterización del grupo y la planificación anual.**

<sup>2</sup> Ver Documentos Curriculares del GCBA. Buenos Aires, 2000.

## **2. PLANIFICACIÓN ANUAL:**

### **Integrada por:**

- OBJETIVOS O PROPÓSITOS BÁSICOS.
- CONTENIDOS amplios y a abordar de manera constante a lo largo del año.
- ESTRATEGIAS GENERALES y abarcadas.
- PROYECTOS INSTITUCIONALES contextualizados para el grupo.
- PROYECTOS ANUALES DE LA SALA presentados de manera general, las propuestas específicas se organizan en los momentos previos a su realización.

## **3. PLANIFICACIONES PERIÓDICAS:**

### **Pueden ser:**

- Para las salas de bebés y de un año: recorridos didácticos. En algunos grupos específicos, hacia el final de la sala de un año, se puede llegar a iniciar el trabajo con proyectos y/o unidades didácticas acotados y sencillos.
- Para las salas de 2, 3,4 y 5 años: proyectos y unidades didácticas. La sala de dos años puede comenzar realizando recorridos didácticos y utilizarlos en los momentos intermedios entre las unidades didácticas y los proyectos, o desarrollar recorridos didácticos a lo largo de todo el año.
- Tanto las unidades didácticas, como los proyectos y los recorridos didácticos integran secuencias didácticas, que pueden ser específicas de un área o campo de experiencia o integrar áreas o ejes.

**Cronogramas semanales en los cuales se integra el trabajo de los recorridos didácticos, o las unidades didácticas y los proyectos, con los proyectos anuales áulicos y/o institucionales.**

## **CUADRO 3**

### **Los recorridos didácticos<sup>3</sup>:**

#### **Incluyen:**

- JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LAS DIFERENTES PROPUESTAS: el por qué.
- FUNDAMENTACIÓN: aspectos que encuadran el trabajo.
- OBJETIVOS BÁSICOS.
- CONTENIDOS.
- PROPUESTAS DE ACTIVIDADES organizadas en tres grupos:
  - Propuestas Secuenciadas, que abarquen los diferentes ejes o campos de experiencias.
  - Propuestas de Resignificación de las Actividades Cotidianas y de Crianza, incluyendo las variantes a realizar.
  - Propuestas de Juego Espontáneo, que implican un listado de actividades muchas veces simultáneas.

<sup>3</sup> Se encontrará la caracterización y desarrollo de este modo de planificación para el Jardín Maternal en el libro de Laura Pitluk Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.



- **MATERIALES:** se explicitan para cada propuesta de actividad o secuencia.
- **EVALUACIÓN:** de la propuesta general y de las diferentes instancias llevadas a cabo, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal; incluye la autoevaluación docente.

## **CUADRO 4**

### **Unidades didácticas**

#### **Incluyen:**

- **JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DEL RECORTE:** el por qué de la elección del recorte.
- **FUNDAMENTACIÓN:** relevamiento de la información y aspectos que encuadran el trabajo.
- **AFIRMACIONES Y/O PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS:** explicitan los saberes fundamentales que se van a trabajar.
- **RED DE CONTENIDOS:** implica seleccionar aquello que se va a enseñar y establecer las relaciones entre los diferentes contenidos.
- **OBJETIVOS BÁSICOS** que expresen las metas más importantes a trabajar.
- **CONTENIDOS:** contextualizados, pueden o no estar organizados por áreas siempre y cuando mantengan un criterio de organización entendible.
- **ITINERARIO DE PROPUESTAS DE ACTIVIDADES VINCULADAS CON EL RECORTE Y SUS MATERIALES:**
  - Actividades de inicio: se incluyen las relacionadas con la presentación del recorte, la indagación de saberes previos y, por lo general, una salida didáctica.
  - Actividades de desarrollo: desde el abordaje de todas las áreas, resulta más adecuado organizarlas articulando este trabajo en las diferentes propuestas; es importante proponer al menos una salida didáctica.
  - Actividades de cierre: donde se sintetiza lo trabajado, es interesante que incluya una salida didáctica. Pueden estar ordenadas temporalmente, dando una idea del Itinerario a seguir.  
Es interesante que se especifique a que área/s pertenecen.
- **ACTIVIDADES NO VINCULADAS:** presentando los objetivos y contenidos, pueden estar presentadas por áreas y deben estar organizadas a modo de secuencias didácticas.
- **ACTIVIDADES COTIDIANAS:** intercambio, saludo a la Bandera, merienda, juegos en el patio. Sólo se describen si se presenta un trabajo específico a realizar.
- **JUEGOS ESPONTÁNEOS:** listado de propuestas a realizar en los momentos de actividades menos dirigidas.
- **PL-ANIFICACIÓN DE JUEGO TRABAJO, TRABAJO JUEGO, TALLERES U OTROS.**
  - PLANIFICACIÓN DE LAS SALIDAS DIDÁCTICAS.
  - TIEMPO DE DURACIÓN ESTIMADO.
- **MATERIALES:** se explicitan para cada propuesta de actividad o secuencia.
- **EVALUACIÓN:** de la propuesta general y de las diferentes instancias llevadas a

cabo, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal; incluye la autoevaluación docente.

## **CUADRO 5**

### **Proyectos**

Implican la selección de un producto final (material o no) y la «investigación» de los aspectos necesarios para la organización de ese producto final, en el cual se plasma todo lo investigado.

#### **Incluyen:**

- PROPÓSITO FUNDAMENTAL Y PRODUCTO AL QUE SE QUIERE ARRIBAR
- JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN: el por qué de la elección.
- FUNDAMENTACIÓN: relevamiento de la información y aspectos que encuadran el trabajo.
- AFIRMACIONES Y/O PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS: explicitan los saberes fundamentales que se van a trabajar.
- RED DE CONTENIDOS: la selección y organización de los contenidos que se van a enseñar y las relaciones entre los diferentes contenidos.
- OBJETIVOS BÁSICOS que expresen las metas más importantes a trabajar.
- CONTENIDOS: contextualizados, pueden o no estar organizados por áreas siempre y cuando mantengan un criterio de organización entendible.
- ITINERARIO DE ACTIVIDADES VINCULADAS CON EL PROYECTO: implica un trabajo en función del producto final.
- ACTIVIDADES NO VINCULADAS, si esto fuera necesario: especificando los objetivos y contenidos, pueden estar presentadas por áreas y deben estar organizadas a modo de secuencias didácticas.
- ACTIVIDADES COTIDIANAS: intercambio, saludo a la Bandera, merienda, juegos en el patio.  
Sólo se describen si se presenta un trabajo específico a realizar.
- JUEGOS ESPONTÁNEOS: listado de propuestas a realizar en los momentos de actividades menos dirigidas.
- TIEMPO DE DURACIÓN ESTIMADO.
- MATERIALES: se explicitan para cada propuesta de actividad o secuencia.
- EVALUACIÓN: de la propuesta general y de las diferentes instancias llevadas a cabo, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal; incluye la autoevaluación docente.

## **CUADRO 6**

- Al finalizar el período de inicio y cada recorrido didáctico, unidad didáctica o proyecto, se realiza la evaluación: del trayecto realizado, del grupo, de cada niño, de los docentes y de todos los componentes de la planificación.

- Además se realiza una evaluación semanal de todo lo sucedido.
- La observación es el instrumento fundamental para seleccionar y organizar todas las planificaciones.

### **Las unidades didácticas<sup>4</sup>**

Implican la organización de la planificación de las propuestas a realizar durante un período determinado de tiempo, en función de un recorte de la realidad sobre el cual se decide indagar. La propuesta es seleccionar un recorte lo suficientemente significativo para el grupo de niños, indagar sobre los posibles aprendizajes a realizar cuando se trabaja sobre un contexto desde la mirada escolar, y determinar cuáles son los aspectos que enriquecerán los aprendizajes de los niños sobre el recorte elegido.

Debe ser significativo en función de los intereses para un grupo determinado (ya sea por su edad, su contexto, sus peculiaridades), los espacios que les resulten relevantes («La panadería del barrio de la escuela» o «El zoológico de la ciudad»), lo importante en el tiempo histórico («El mundial de fútbol» o «Las elecciones presidenciales»), en lo afectivo («Las mascotas» o «Los dinosaurios»). El maestro lo selecciona en función de las intencionalidades que van presentándose, con el fin de ayudar a los niños a comprender y organizar la información sobre la realidad.

Pueden referirse a un contexto conocido que se analice y observe desde otros lugares, por ejemplo la plaza cercana a la escuela analizada desde los espacios que la componen y cómo están organizados, los juegos que encontramos en esos espacios, cómo están cuidados, quiénes deberían cuidarlos y qué se puede hacer al respecto. De ese modo, la misma plaza a la que los niños acceden cotidianamente será abordada desde lugares diferentes y desconocidos con la riqueza que puede imprimir la intencionalidad pedagógica.

Como se puede desprender de lo explicitado y de los ejemplos mencionados, definimos a la unidad didáctica en un sentido amplio, abriendo las puertas a la multiplicidad de posibilidades, siempre que sean pensadas desde la mirada de la complejidad y la diversidad. Es decir, no pensamos en «La casa» sino en «Las viviendas de los nenes de sala amarilla», porque eso plasma la idea de que existen diferentes tipos de viviendas y no un prototipo único e irreal, y que lo significativo radica en trabajar sobre las de ellos desde sus especificidades y aspectos en común.

#### **Esto significa que:**

- Aceptamos una amplia variedad de recortes, aunque no se encuadren en la definición específica de lo que «debe ser» estrictamente una unidad didáctica, siempre que estén contextualizados y pensados en relación con el modo de pensar e interpretar la realidad de los niños. No aceptamos los recortes pensados desde la mirada adulta en función de clasificaciones vacías de sentido para la infancia, que responden a modos adultos de organización de la información (por ejemplo «Los animales» o «Las plantas»). (Diseños curriculares del GCBA.)
- Aceptamos diversas modalidades de pensar los recortes. Puede ser tanto «Los animales de la granja de la Facultad de Veterinaria» como «La granja de la

---

<sup>4</sup> Ver Diseño Curricular para la Educación Inicial. MCBA, Buenos Aires, 1989; Diseños Curriculares para el Nivel Inicial, GCBA. Buenos Aires, 2000; Pastorino, Elvira «Nivel Inicial: La unidad didáctica en proceso» en Revista Ida y Vuelta Profesional Docente. Buenos Aires, 1997.

Facultad de Veterinaria», ya que son recortes pensados en términos de los niños y en función de contextos específicos. No todas las granjas son iguales, ni es lo mismo pensar en los animales de la granja que en la granja como objeto de estudio. En el primer caso la mirada está puesta en los animales pensando en el contexto en el cual viven y en el segundo caso está puesta en el funcionamiento de la granja, los roles y funciones de las personas, en relación con los animales que viven en la granja.

- Aceptamos los recortes geográficos que implican contextos o espacios físicos determinados (como «La veterinaria cercana a la escuela» o «La juguetería de Doña Carmela») y también los recortes simbólicos (como «Los animales que pueden vivir en las casas» o «Nuestros juegos y juguetes»), aunque reconocemos que la manera más sencilla de contextualizar los recortes es pensarlos desde lo geográfico y que los recortes simbólicos muchas veces pueden ser mejor abordados como proyectos.
- Aceptamos aquellos recortes que en realidad no lo son estrictamente, como por ejemplo «Los dinosaurios», siempre y cuando se vinculen con lo que es significativo y está presente, de alguna manera, en la vida de los niños.

La unidad didáctica constituye un «entramado» en el cual todos sus elementos se integran en un interjuego dinámico. Al reconocerse como la organización de un recorte de la realidad, implica una mirada desde los aspectos naturales, sociales y culturales que la conforman. Implica la organización de los contenidos en función de un contexto o recorte, que se selecciona teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y los saberes previos de los niños, las diversas realidades familiares, contextuales y escolares, las prescripciones curriculares, la pertinencia en relación con el tiempo en el cual se desarrolla y los espacios significativos.

## **Elementos que las componen**

**1. Justificación de la selección del recorte:** el por qué de la elección. ¿Surgió del grupo, de la idea de algún integrante, de algún acontecimiento social, familiar, escolar, de una propuesta institucional o más general, de algún trabajo previo, de alguna solicitud del sistema, de alguna sugerencia de los lineamientos curriculares? No es obligatoria su inclusión. Puede expresarse de forma conjunta con la fundamentación y el encuadre teórico.

**2. Fundamentación y encuadre teórico sobre el recorte elegido:** relevamiento de información e indagación del ambiente en relación con el recorte seleccionado. Implica la búsqueda y organización de información sobre el contexto y la situación (por ejemplo, todo lo que se pueda averiguar sobre la Estación de trenes de Villa Devoto o el Museo Etnográfico: folletos, modos de funcionamiento, libros, documentos, historia...) y los fundamentos teóricos que dan cuenta del valor para los niños de abordar estos aspectos (por su desarrollo, sus identidades, sus contextos...).

**3. Preguntas problematizadoras:** surgen al determinar qué contenidos se van a abordar, a qué conocimientos se quiere arribar, qué aspectos se van a priorizar. Implica cuestionarse sobre el objeto a indagar. ¿Quiénes trabajan en la fábrica de pastas «La Rosita»? ¿Qué tareas desarrolla cada uno? ¿Cómo se fabrican las pastas? ¿Qué máquinas y herramientas necesitan para fabricarlas?

**4. Afirmaciones significativas<sup>5</sup>:** plasman específicamente los conocimientos a los que se tiende a partir del trabajo sobre el recorte. Pueden incluir «las respuestas» a las preguntas problematizadoras (por ejemplo, «En la fábrica de pastas "La Rosita" trabajan distintas personas que realizan diversas tareas. Juan y Pedro fabrican las pastas, Rosita las vende y Bety le cobra a las personas que van a comprarlas») pero van más allá de ellas. Son otra forma de plasmar los contenidos a trabajar y los aprendizajes a los que se quiere arribar. Pueden obviarse las preguntas o las afirmaciones, e incluso presentar las afirmaciones en lugar de los contenidos en su formulación más corriente.

**5. Red de contenidos:** implica seleccionar los contenidos que se van a enseñar y plasmarlos estableciendo las relaciones pertinentes entre ellos. Puede organizarse también presentando todos los contenidos que pueden ser abordados en relación con el recorte, especificando en la misma red o en otra cuáles se van a trabajar concretamente en este caso. Es importante que incluya como contenidos:

- la función social (que cumple, por ejemplo, esta panadería)
- las personas (concretas que trabajan en esta panadería)
- otros seres vivos (animales y plantas) si fuera significativo para el recorte
- las actividades y roles de las personas (por ejemplo, qué hacen el panadero y el cajero en esta panadería)
- las relaciones que se establecen entre las personas
- los objetos (desde lo natural y social)
- los espacios, la ubicación y los sectores, especialmente si es un recorte geográfico
- los cambios a través del tiempo (tanto referidos a la memoria colectiva, por ejemplo, el cambio del lugar de las panaderías en esta sociedad, como los cambios específicos de esta panadería en especial)
- otros aspectos relevantes según el recorte, por ejemplo, sistemas de comunicación, normas de cuidado...

#### **6. Objetivos Básicos:**

La tendencia actual se basa en formular una serie acotada de objetivos básicos y fundamentales que expresen las metas más importantes a trabajar. Es interesante formular todos los objetivos en relación con, los contenidos que los especifican, siempre que no se presenten como, inmensos listados en los cuales los contenidos reiteran exactamente lo plasmado en los objetivos. Como la tarea de contextualización de los contenidos es tan compleja, la idea de presentar los objetivos básicos y fundamentales en relación con el trabajo sobre la temática y luego los contenidos especificados, alivia la necesidad de diferenciarlos en la planificación a fin de no repetir sin sentido. Por otra parte el planteo de plasmar los objetivos prioritarios, posibilita una mayor claridad con respecto a las metas concretas a alcanzar en función de la propuesta diseñada. Esto no descarta la posibilidad de explicitar todos los objetivos y contenidos estableciendo sus relaciones, como se podrá encontrar en los ejemplos de la Parte II.

**7. Selección de contenidos:** esta selección ya fue plasmada en la red de contenidos, pero aquí se retoma organizando todos los contenidos a trabajar

---

<sup>5</sup> Ver en Violante, Rosa. Planificar la unidad didáctica: un recorrido posible que describe la tarea del docente. Departamento de Práctica y residencia del Normal N° 1 «Pte. R. S. Peña» del GCBA, Buenos Aires, 1998.

necesariamente de manera contextualizada. Esto significa que nunca puedo presentar como un contenido «Las personas del entorno natural y social», aunque los documentos curriculares así lo planteen, sino que debo especificarlo determinando estrictamente qué voy a enseñar, por ejemplo «Las personas que trabajan en la panadería "La Rosita": Juan y Pedro fabrican las pastas, Rosita las vende y Bety le cobra a las personas que van a comprarlas». Recordemos que los documentos curriculares plasman los contenidos de manera abarcativa porque los presentan para todas las salas, de todas las escuelas, de toda la provincia o jurisdicción para que sean contextualizados en función de las situaciones reales y de los diferentes recortes a trabajar.

Los contenidos pueden o no estar organizados por áreas siempre y cuando mantengan un criterio de coherencia, si están presentados de manera desordenada, es muy difícil poder comprender qué se quiere enseñar con respecto a las distintas áreas del conocimiento. Si la propuesta es para las salas de 2 y 3, es importante integrar estos contenidos en ejes o campos más abarcativos, que permiten reconocerlos más allá de lo disciplinar, aspecto muy importante en estas edades.<sup>6</sup>

**8. Itinerario de propuestas con sus materiales:** Integra todas las propuestas de actividades desde las cuales se trabajarán los contenidos para arribar a las metas. En general se presentan organizadas en:

- *Actividades de inicio:* se incluyen las relacionadas con la presentación del recorte, la indagación de saberes previos y, por lo general, una salida didáctica.
- *Actividades de desarrollo:* implica el abordaje de las diferentes áreas o campos; resulta más adecuado organizarlas articulándolas, es decir no diferenciadas en áreas, a fin de plasmar la idea de que en una actividad se pueden trabajar contenidos de diferentes áreas o ejes. Es importante y enriquecedor proponer diferentes salidas didácticas para propiciar la búsqueda de información desde distintos niveles de acercamiento al contexto, recorte o temática abordados.
- *Actividades de cierre:* donde se sintetiza lo trabajado y se plasma todo lo aprendido. Puede realizarse a través de un juego trabajo, dramático, centralizador, un taller, una maqueta, un libro. Es interesante incluir una salida didáctica.

Presentar las actividades ordenadas temporalmente dando una idea del Itinerario a seguir, favorece la organización y posibilita la comprensión de la secuencia en la cual se van a desarrollar las propuestas. Es importante especificar en las actividades qué área o eje se está trabajando para reconocer la articulación de los contenidos y la presencia de todas las áreas del conocimiento.

Es necesario presentar los materiales a utilizar en cada actividad o secuencia a fin de pensar en su coherencia con la propuesta, en su adecuación a la situación (niños, espacios, contextos, contenidos, tiempos), en la pertinencia de sus características (tamaño, cantidad, colores, presentación) y en su factibilidad en función de los recursos.

**9. Secuencias didácticas de propuestas no relacionadas con el recorte y sus materiales:** incluyen las propuestas de actividades que no se vinculan específicamente con el recorte, partiendo de la idea de que los niños no pueden

---

<sup>6</sup> Ver Documentos Curriculares del GCDA. Buenos Aires, 2000, y Pitluk, Laura. Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.

trabajar única y constantemente sobre éste, sino que necesitan abordar otros aspectos. Por otra parte, no se puede presionar el trabajo de todas las áreas o ejes en relación con los contenidos del recorte, por lo cual estas propuestas se abordan de manera «paralela» y complementaria, a fin de no sacrificar el abordaje de ninguna área del conocimiento. Especialmente en el área expresiva es esencial trabajar los contenidos desde la especificidad de estas disciplinas, es decir, desde la expresión plástica o corporal o el disfrute por la literatura que nada tienen que ver con abordar aspectos determinados.

Muchas veces se presentan estas actividades no vinculadas como propuestas diseñadas de forma separada de la unidad didáctica, es decir, no como parte de la misma. En este libro adherimos a la idea de incluirlas como parte integrante de la planificación a desarrollar en un determinado período de tiempo para favorecer las articulaciones con las propuestas específicas de trabajo sobre el recorte y para poder prever qué áreas fueron menos trabajadas o no fueron abordadas en relación con éste y tomarlas especialmente. Puede suceder que se continúen trabajando al finalizar la unidad didáctica integrándose en la planificación de la unidad didáctica o proyecto siguiente.

Es fundamental destacar que se organizan a modo de secuencias para favorecer el trabajo sobre los contenidos y la apropiación de los conocimientos, especificando objetivos y contenidos, y las secuencias de actividades para abordarlas; pueden estar presentadas por áreas curriculares, por ejes o por aspectos a desarrollar integrando áreas.

También incluyen la presentación de los materiales a utilizar, por lo explicitado en el punto anterior.

**10. Actividades cotidianas:** intercambio, saludo a la Bandera, merienda, juegos en el patio. Sólo se describen si se presenta un trabajo específico a realizar. Describirlas permite pensar en posibilidades diversas y creativas para distanciar lo cotidiano de lo rutinario, siempre realizado de la misma manera. También permite pensarlas como instancias de aprendizajes ricos e importantes.

**11. Juegos espontáneos:** listado de juegos y actividades a realizar en los momentos de propuestas más libres, menos dirigidas. Pensarlas en el momento de diseñar la planificación favorece la puesta en escena de diversas posibilidades y alternativas, pensadas para el grupo, sus tiempos y las distintas situaciones cotidianas.

**12. Propuestas de juego trabajo, trabajo juego, talleres u otras:** implican la inclusión de estas propuestas en relación con el desarrollo del recorte o no; es decir, se integran abordando en los diferentes sectores e instancias tanto actividades vinculadas con la unidad como con otros ejes de trabajo. Se integran los objetivos y contenidos particulares de estas propuestas en los presentados o por separado y se explicita el modo general en que se van a desarrollar en el período de tiempo para el cual se está planificando. Se determinan las tareas y materiales específicos a poner en juego en cada propuesta. Se abordan las peculiaridades de estas propuestas en el capítulo siguiente.

**13. Salidas didácticas:** se planifican pensando en las acciones referidas al antes, al durante y al después de la salida.

*El antes* se refiere a todas las actividades previas a la salida al campo referidas a:

- la preparación de instrumentos para recabar información, por ejemplo entrevistas;
- la organización y la distribución de las tareas a realizar; es importante incluir en las mismas a los familiares «acompañantes», para lo cual es necesario incorporarlos en esta organización previa a fin de explicitar requerimientos y modalidades para realizarlas; así podrán tener una participación real y aportar verdaderamente a la búsqueda y recolección de la información;
- la preparación de los materiales necesarios para llevar;
- el trabajo sobre las pautas y normas a tener en cuenta.

*El durante* se refiere a todas las acciones a realizar en el espacio y tiempo concretos de la salida. Organizar la tarea en subgrupos a fin de que cada uno realice diferentes acciones y búsquedas enriquece la posibilidad de participación de los niños y optimiza el acceso a diversidad de información.

*El después* se refiere al trabajo sobre la evaluación de la salida, el planteo de conclusiones sobre lo observado, y la organización de la información recolectada para su utilización a lo largo de todo el desarrollo del trabajo sobre el recorte.

Es importante realizar más de una salida, ya que la inserción en el contexto y el contacto directo con los elementos favorece la investigación y búsqueda de información de manera comprensiva por los niños en estas edades. Pueden realizarse diferentes salidas al mismo sitio, por ejemplo, ir a la plaza en una primera oportunidad a recabar información general, volver para hacerlo en función de elementos especiales, tales como determinados objetos y espacios, volver una vez más para trabajar sobre los animales y las plantas en la plaza y el tipo de suelo, y cerrar la unidad didáctica realizando juegos con las familias en la plaza. Obviamente esto es posible cuando nos referimos a un lugar cercano en el espacio, es decir, cuyo acceso no implica demasiados movimientos ni gastos. También puede suceder que se realicen variadas salidas a diferentes lugares para enriquecer la mirada sobre el recorte, por ejemplo, a un taller de cerámica y al museo etnográfico o a una panadería y a otra para establecer los aspectos comunes a todas y los específicos de cada una.

**14. Tiempo de duración estimado:** si bien esto se adecua al recorte y los contenidos seleccionados, en general, para las salas de 2 y 3 años, la duración estimativa es entre 10 y 15 días y para las de 4 y 5, entre 3 semanas y un mes.

**15. Evaluación:** como en toda planificación, se evalúan los componentes de la misma, los aprendizajes individuales y grupales y los modos de enseñanza, especialmente las estrategias e intervenciones docentes. Es decir, la propuesta general y las diferentes instancias llevadas a cabo, todos los componentes didácticos que forman parte de la planificación, los aprendizajes de cada niño, lo grupal, y la auto-evaluación docente que implica la reflexión sobre la práctica y el análisis de fortalezas y debilidades en función de la búsqueda de nuevas opciones.



## Los proyectos<sup>7</sup>

Se los define como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado. Este producto final se va construyendo en distintos acercamientos en función de lo investigado y analizado, se va realizando en etapas y puede estar integrado por productos parciales.

Se hace difícil reconocer la diferencia entre las unidades didácticas y los proyectos porque son en realidad aspectos muy sutiles vinculados con el lugar desde donde nos ubicamos para analizar el diseño de las propuestas a realizar.

Podemos, por ejemplo, pensar en «La biblioteca de la sala verde» como un proyecto en el cual se investiga sobre cómo son las bibliotecas, se realizan salidas didácticas a la biblioteca del barrio, de la escuela y otras, para buscar información sobre cómo son, cómo funcionan, cómo se organizan, qué elementos las componen, a fin de pensar en el armado de la biblioteca de la sala como producto final de la investigación y el proyecto. La mirada está puesta en investigar lo necesario para el armado de la biblioteca de la sala. Pero también podríamos pensarla como una unidad didáctica, como, por ejemplo, «La biblioteca de la escuela» o «La biblioteca popular de Villa Devoto»; tal vez finalizamos la unidad armando la biblioteca de la sala, pero el eje de la investigación y la búsqueda de la información se planteó desde el trabajo sobre la biblioteca de la escuela o del barrio y no desde la necesidad de pensar qué necesitamos para el armado de la biblioteca de la sala. Por eso decimos que la diferencia entre una estructura organizativa de la planificación periódica y la otra es muy sutil, e implica simplemente un cambio en el lugar desde el cual se mira el armado de la propuesta de trabajo.

«Hablamos *de proyecto* para referirnos a la posibilidad de establecer colegiadamente un horizonte, un lugar no perceptible de inmediato al que con el concurso de todos se pretende llegar en un plazo prefijado de tiempo, tal como se ha señalado anteriormente. El proyecto, en su acepción más frecuente, significa dotar de sentido a la acción transformadora del aquí y ahora mediante una representación o boceto anticipatorio de la obra a realizar. (...)

- a. En primer lugar, supone trascender la inmediatez, previo análisis, proyectando metas y estrategias bajo el propósito de intervenir en la situación de partida.
- b. Implica explicitar una determinada concepción sobre la realidad o problema abordado y un particular ejercicio de reflexión teórico-práctico sobre los mismos.
- c. Representa, igualmente, la manifestación expresa de intenciones y del sentido transformador de la realidad mediante la acción proyectada.
- d. Por último, destacar que es consustancial a todo proyecto la valoración y selección de las estrategias y recursos/herramientas a utilizar en el desarrollo de la acción.»<sup>8</sup>

Circula una concepción históricamente asentada en el Jardín de Infantes que determina que los proyectos implican necesariamente su elección por parte de los niños, que debe surgir del grupo o de alguno de sus miembros de manera expresa. Esto significaría que el docente no puede seleccionar una temática para organizar un proyecto, sino que debe «aguardar con esperanza» que algún indicio más o menos

---

<sup>7</sup> Ver Documentos Curriculares del GCBA. Buenos Aires, 2000.

<sup>8</sup> Beltrán Llavador. F. y A. San Martín Alonso. Diseñar la coherencia escolar Bases para el proyecto educativo. Morata. Madrid, 2000.

interesante surja de alguno de los alumnos. Sin embargo, al igual que con la elección de la unidad didáctica, el docente debe basar sus decisiones en una variedad de aspectos ya mencionados (contexto social, escolar, grupal, personales...), entre los cuales es esencial considerar, por supuesto, aquello que surge de los niños; pero también es fundamental recordar que el docente cuenta con los saberes expertos necesarios para determinar qué aspectos es importante trabajar en función del encuadre didáctico que plantean los documentos curriculares.

## **Elementos que los componen**

Los elementos que componen la organización de los proyectos se asemejan a los de las unidades didácticas en algunos aspectos y se diferencian en otros.

**1. Propósito fundamental y producto al que se quiere arribar:** implica delimitar el eje sobre el cual se va a investigar y el propósito de realizar este recorrido. Incluye la presentación de la propuesta para el producto final y las producciones parciales tendientes al mismo. Éste no necesariamente implica un producto material.

**2. Justificación de la selección del proyecto:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior referido a los componentes de la unidad didáctica. No es obligatoria su inclusión. Puede expresarse de forma conjunta con la fundamentación y el encuadre teórico.

**3. Fundamentación y encuadre teórico en relación con el proyecto elegido:** relevamiento de información e indagaciones en relación con la temática seleccionada. Implica la búsqueda y organización de información sobre el objeto de análisis e investigación y sus peculiaridades (por ejemplo, todo lo que se pueda averiguar sobre la biblioteca popular, el museo etnográfico o los juguetes de antes y de ahora, folletos, modos de funcionamiento, libros, documentos, historia...) y los fundamentos teóricos que dan cuenta del valor que tiene para los niños abordar estos aspectos (por su desarrollo, sus identidades, sus contextos...).

**4. Preguntas problematizadoras:** surgen al determinar qué contenidos se van a abordar, a qué conocimientos se quiere arribar, qué aspectos se van a priorizar. Implica cuestionarse sobre el objeto a indagar. Por ejemplo: ¿Cuáles son los juegos a los que se jugaba en la antigüedad?, ¿Cuáles se mantienen en la actualidad y qué modificaciones sufrieron?

**5. Afirmaciones significativas<sup>9</sup>:** plasman específicamente los conocimientos a los que se tiende a partir del trabajo sobre el proyecto. De alguna manera son «las respuestas» a las preguntas problematizadoras (por ejemplo: «Los niños deben reconocer y vivenciar sus derechos para poder pensar sobre su concreción en la realidad. Los derechos del niño incluyen el derecho a la identidad y el respeto por las diferencias») pero van más allá de ellas. Son otra forma de plasmar los contenidos a trabajar y los aprendizajes a los que se quiere arribar. Pueden obviarse las preguntas o

---

<sup>9</sup> Ver en Violante, Rosa, Op. cit.

las afirmaciones, e incluso presentar las afirmaciones en lugar de los contenidos en su formulación más corriente.

**6. Red de contenidos** implica seleccionar los contenidos que se van a enseñar y plasmarlos estableciendo las relaciones pertinentes entre ellos. Esta red sistematiza los contenidos que se trabajarán expresando lo que se desea abordar como un todo complejo y relacionado.

**7. Objetivos básicos:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

**8. Selección de contenidos:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

**9. Itinerario de propuestas con sus materiales:** Integra todas las propuestas de actividades desde las cuales se trabajarán los contenidos, en función del propósito fundamental y el producto al que se quiere arribar.

En general se presentan organizadas en:

- *Actividades de inicio:* se incluyen las relacionadas con la presentación del proyecto y el trabajo sobre sus propósitos y producto/s; implica la presentación del eje de trabajo y su recorrido tentativo en relación con los conocimientos previos. Es enriquecedor proponer salidas didácticas pero lo fundamental es propiciar el planteo de interrogantes y la búsqueda de información desde distintos niveles de acercamiento al objeto de investigación.
- *Actividades de desarrollo:* implica presentar el itinerario a seguir en el desarrollo de las propuestas, el recorrido a desarrollar en la secuencia de actividades para lograr el producto en función del cual se pensó el proyecto. Se inicia con el planteo de interrogantes y necesidades. Se basa en la búsqueda, organización, sistematización y comunicación de la información recabada (Goris, 2006) en relación con el propósito, los productos parciales (si los hubiera) y el producto final.
- *Actividades de cierre:* implican especialmente la comunicación de la información y la concreción del producto final, a través del cual se sintetiza lo trabajado y se plasma todo lo aprendido. Es interesante incluir una salida didáctica.

**10. Secuencias didácticas de propuestas no relacionadas con el recorte y sus materiales:** Si el proyecto es anual, por ejemplo, o de 2 o 3 meses de duración, se articula con el trabajo sobre otros proyectos o unidades didácticas; en ese caso no es necesario plantearlas. Si es un proyecto muy acotado en el tiempo, puede suceder que tampoco sea necesario abordar otras actividades. En cambio, si tiene una duración semejante a la de una unidad didáctica (entre 15 días y un mes), es importante articularlo con el trabajo sobre otros ejes y/o aspectos, a fin de no agobiar a los niños con una tarea única y constante sobre la temática del proyecto y además trabajar todos los aspectos necesarios. Si el proyecto plasma el trabajo desde una sola área es importante abordar estas secuencias paralelas y complementarias, pero si integra diferentes áreas del conocimiento esto no es necesario.

Es fundamental presentar los materiales a utilizar en cada propuesta a fin de pensar en su coherencia con la propuesta, en su adecuación a la situación (niños, espacios, contextos, contenidos, tiempos), en la pertinencia de sus características

(tamaño, cantidad, colores, presentación) y en su factibilidad en función de los recursos.

**11. Actividades cotidianas:** se presentan con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

**12. Juegos espontáneos:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar en el punto anterior.

**13. Tiempo de duración estimado:** los proyectos pueden diferir en cuanto a su duración estimativa. Pueden durar:

- una semana, por ejemplo, «Armamos el libro viajero de la sala de 3 años»,
- un mes, por ejemplo, «Armamos el sector de títeres de la sala de 3 años»,
- dos meses, tres meses, un año, por ejemplo, «Armamos el diario de la sala de 3 años».

**14. Evaluación:** se presenta con las mismas características que en la unidad didáctica, con lo cual se puede consultar el punto anterior.

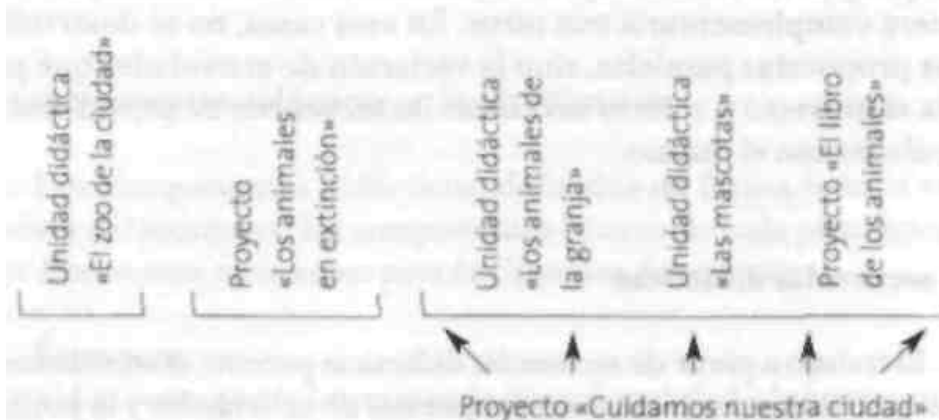
**Las propuestas de juego trabajo, trabajo juego y las salidas didácticas, no son obligatorias. Dependen del tipo de proyecto y sus peculiaridades.**

### **Propuesta de trabajo con las unidades didácticas y los proyectos desde el enfoque actual**

Podemos determinar que las unidades didácticas y los proyectos son el modo histórico y actual de planificar en el Jardín de Infantes. Esto adquirió diversas modalidades en los diferentes países y regiones, en algunos casos fueron las unidades didácticas y en otros los proyectos los que acompañaron la historia de la planificación en este ciclo.

La idea actual es trabajar con unidades didácticas y con proyectos, como modo de organizar las planificaciones periódicas. De ese modo, se pueden alternar y, por ejemplo, finalizar una unidad didáctica y comenzar un proyecto u otra unidad didáctica y luego un proyecto. Como ya se explicitó, los proyectos pueden ser de diferente índole, es decir, anuales, mensuales, semestrales, semanales, referidos a una temática específica (los derechos del niño), a un área (matemática), articulando áreas (la biblioteca de la sala). Esto significa, entonces, que un proyecto anual o semestral se puede y debe articular/intercalar con el desarrollo de los proyectos a corto plazo o las unidades didácticas.

Veamos el siguiente ejemplo:



Se puede observar, en este caso, que a partir de la unidad didáctica «Los animales del zoológico de la ciudad», surge un proyecto referido a la extinción de algunas especies y sus posibles causas, dado el interés de los niños por la posible extinción de algunos animales presentes en el zoológico. A partir de allí surge la propuesta de indagar sobre los animales de la granja y luego sobre las mascotas. Para finalizar todo este recorrido, se lleva a cabo un proyecto para preparar y presentar «El libro de los animales», que sintetiza y organiza toda la información trabajada y expone las conclusiones sobre el cuidado de los animales y las normas para evitar su extinción.

Paralelamente se desarrolla un proyecto trimestral sobre el cuidado de la ciudad, que se intercala con las diferentes unidades didácticas y proyectos que se van trabajando. Éste forma parte de un proyecto institucional a desarrollarse en la segunda parte del año, a través del cual toda la escuela investiga sobre la ciudad, su organización y sus cuidados. Se propone trabajarlo en cada sala al menos dos veces por semana, institucionalmente en los festejos del día del niño y de la familia, y concluirlo con «El diario de la ciudad de la Escuela X» que se presentará en la fiesta de fin de año.

Cabe destacar que en el ejemplo presentado se proponen todas temáticas vinculadas con los animales, pero que no es necesario que sea así. El mismo mecanismo se puede desarrollar con propuestas que abarquen diferentes aspectos. Sin embargo, es interesante que de un recorte o proyecto surja otro que dé cuenta de la coherencia y seguimiento en el trabajo sobre los contenidos, es decir, que no implique un «pase arbitrario» de una temática a otra sin ningún significado ni justificación posible.

Por otra parte, hay proyectos a largo plazo, institucionales o áulicos, que por su variedad y su riqueza necesitan ser trabajados de manera complementaria con otros. En esos casos, no se desarrollan otras propuestas paralelas, sino la variación de actividades que presenta el proyecto y, si fuera necesario, las secuencias de actividades no vinculadas con el mismo.

### **Las secuencias didácticas**

El trabajo a partir de secuencias didácticas permite el acercamiento a los

contenidos desde diversas propuestas de actividades y la posibilidad de volver sobre las que así lo requieran.

Las entendemos como la organización de actividades diferentes pensadas para favorecer determinados conocimientos, a través de propuestas que posibilitan distintos acercamientos. Implican la posibilidad de complejizar en función de profundizar el trabajo y también de reiterar (con o sin modificaciones) actividades en los casos en que se considere válido para avanzar en los aprendizajes o necesario para volver a realizar lo hecho en otro momento o desde otra mirada. Pueden referirse a un área o integrar áreas.

Actualmente suelen estar asociadas estrictamente a la necesidad de complejizar y al abordaje de áreas específicas, denominándose itinerarios a los que incluyen la posibilidad de reiterar y articular lo disciplinar. En este libro aceptamos ambas denominaciones, adjudicándoles las mismas características.

Las secuencias didácticas forman parte de las unidades didácticas y los proyectos ya que las actividades no vinculadas con el recorte de la unidad o la temática del proyecto se organizan como secuencias o itinerarios de propuestas. Por otro lado, las actividades específicas a través de las cuales se trabaja sobre el eje planteado se presentan también a modo de un itinerario o secuencia de propuestas, entendido como un recorrido de actividades para acercarse a las metas y apropiarse de los contenidos.

Las secuencias se pueden proponer también para la realización de las diversas tareas que impliquen el planteo de objetivos y contenidos y una secuenciación de actividades para trabajarlos, por ejemplo una salida didáctica, un acto patrio, el festejo del día de la familia.

Su riqueza radica en darle continuidad a las propuestas, dar cuenta de su coherencia y plasmar las relaciones entre las diferentes tareas. Implica la diferenciación y articulación de actividades mirándolas desde su unidad de sentido, desde la intención de generar aprendizajes relacionados y (no entrecortados) que le imprimen sentido y riqueza a las acciones.

## **Los componentes didácticos en la planificación**

Los componentes didácticos, definidos de forma teórica en el modelo didáctico, son los componentes básicos de toda planificación. (Ver *Documentos auriculares para la Educación Inicial*. GCBA.)

### **Éstos son:**

- *Las metas* que le imprimen la direccionalidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pueden presentarse como *objetivos*, en términos del alumno (por ejemplo, «Que el niño establezca relaciones entre...» o «Establecer relaciones entre...»), o como *propósitos*, en términos del docente (por ejemplo, «Favorecer la posibilidad de establecer relaciones entre...»). Lo importante es que sean entendidos como logros posibles referidos a las competencias cognitivas y no como certezas prefijadas que implican cambios conductuales específicos. Así mismo es fundamental que sean abarcativos y a su vez contextualizados, es decir, que integren variedad de aspectos (por ejemplo, «Que el niño establezca relaciones entre los trabajos de las personas en la veterinaria y los elementos que utilizan para desarrollarlos») y no elementos bien concretos y directamente observables (por ejemplo, «Meter las pelotas en las cajas») pero referidos a un contexto específico que implica su contextualización (por ejemplo, «Reconocer

los roles de las personas en la veterinaria X» y no «Reconocer los roles de las personas en las instituciones»). Hace un tiempo se presentó la idea de plasmar expectativas de logro en lugar de objetivos; éstas se basan en los resultados a los que se quiere arribar (por ejemplo, «Diferenciar colores»), mientras que los objetivos se refieren a procesos y resultados. Rápidamente las expectativas de logro volvieron a abrirle paso a los objetivos, y en todo caso a los propósitos. En realidad estas búsquedas parecieran intentos para encontrar diferentes modos de proponer las metas a alcanzar, tomando distancia de los objetivos fácilmente vinculados con los cambios específicos en la conducta. Lo importante es tener claridad sobre qué entendemos por objetivos desde un enfoque cognitivo, como se presentó en el inicio de este punto, y pensar estas versiones como modos posibles de entender las metas.

Las expectativas de logro y los propósitos parecieran más adecuados para las planificaciones anuales. Los objetivos entendidos como competencias cognitivas continúan siendo una opción rica para presentar las metas que plasman las intenciones educativas en las planificaciones periódicas.

- *Los contenidos* son, como se explicó, el qué se enseña. Son los conocimientos a ser trabajados con los alumnos en función de los aprendizajes que se quieren generar. Deben contextualizar y especificar las metas (por ejemplo, «Relaciones entre los trabajos de las personas en la veterinaria y los elementos que utilizan para desarrollarlos: los veterinarios utilizan...», o «El veterinario utiliza para su trabajo de cuidado de los animales...»); cuanto más descriptivos se presentan, más claridad se logra en aquello que se quiere enseñar. Como se abordó previamente en este libro, un contenido no puede aprenderse en una oportunidad, por lo cual se deben presentar acercamientos diversos al objeto de conocimiento y abordarlos en diferentes actividades desde diversas posibilidades y modalidades; esto implica el trabajo con las secuencias didácticas y los itinerarios. Por otra parte, en una actividad tampoco se trabaja un solo contenido sino la articulación de varios. El entramado de la unidad didáctica o proyecto permite plasmar una estructura relacional por la cual, por ejemplo, en una propuesta se trabaja un contenido vinculado con los roles en la veterinaria con otro referido al cuidado de los animales, ese mismo contenido se trabaja en otra actividad referida a la preparación de la entrevista y la indagación de la información, mientras que en otro momento se aborda conjuntamente con un contenido de lengua o matemática. Abordar distintos contenidos en el desarrollo de una actividad no implica perder de vista qué estamos enseñando, si tenemos claridad con respecto a los contenidos a trabajar, los modos de hacerlo y sus relaciones.
- *Las estrategias metodológicas* implican todo lo que el docente pone en juego a la hora de diseñar y concretar las propuestas de enseñanza, es decir, todas sus acciones, modos de organización e intervenciones. Ya explicitamos que no existe una estrategia docente única ni mejor, sino una amplia gama de posibilidades adecuadas o no en función del contenido, las metas, los alumnos, el contexto, las situaciones reales, todas positivas si mantienen la coherencia con el modelo de enseñanza que se promueve. En las unidades didácticas o proyectos se pueden explicitar las estrategias generales que dan cuenta de las modalidades y prioridades desde las cuales se abordará la tarea, como, por ejemplo, «Se trabajará en subgrupos» o «Se presentarán propuestas que favorezcan la expresión a través del lenguaje verbal». Pero, además, al presentar cada actividad se explicitan las estrategias básicas que se van a poner en juego, es

- decir, la organización, la consigna principal, la síntesis del trabajo a realizar.
- *Las actividades* se refieren a las propuestas de enseñanza y aprendizaje, a las «tareas y oportunidades de aprendizaje» (Sacristán, 1992) en función de las cuales se trabajan los contenidos para acercarse a las metas. Deben presentarse como instancias ricas y complejas incluyendo modalidades diversas de organización y participación. En realidad, cuando se planifican las propuestas, se explican más las estrategias (el cómo del docente) que las actividades propiamente dichas (el cómo de los alumnos). De todas formas, las estrategias y las actividades deben presentarse conjuntamente al explicitar las propuestas de enseñanza como situaciones totales y abarcativas.
  - *Los materiales* que se utilizan para dar vida a las actividades.
  - *Los tiempos* estimados de duración de la propuesta general y de cada una de las actividades.
  - *Los espacios* específicos a utilizar.
  - *La evaluación* de procesos y resultados. Como se explicitó, incluye la evaluación de todo lo realizado y el proceso puesto en juego, de las diferentes instancias y aspectos incluidos, de todos los otros componentes didácticos, de los aprendizajes personales y grupales y la autoevaluación del desempeño y accionar docente. Implica una evaluación diagnóstica (es decir del «estado de situación» con respecto a los conocimientos, al desarrollo, a la situación general), una evaluación constante de los procesos, logros y debilidades personales, grupales y didácticos (que se plasman en las evaluaciones semanales) y una evaluación final que aborde, analice y sintetice el trabajo realizado y abra el camino reflexivo a las próximas acciones.

### **Procedimiento de realización de las unidades didácticas y los proyectos**

Es conveniente comenzar por la elección justificada del recorte, proyecto o secuencia, buscando toda la información necesaria e indagando en función de decidir su pertinencia y desde qué lugares abordarla para que enriquezca los saberes de los niños. «Entrar» a la planificación por las metas y contenidos favorece la identificación de los propósitos y conocimientos que le imprimen el significado a la elección, al recorrido previsto y a las decisiones sobre los diferentes aspectos. Desde allí cobra sentido la selección de las actividades, los materiales, las secuencias, los tiempos, los espacios, las articulaciones.

Cuando se decide una temática o idea a trabajar, en general ya se tienen en mente propuestas deseables de realizar. Pero si se diseña la planificación partiendo exclusivamente de ellas, debe desarrollarse un importante esfuerzo por acceder a los objetivos y contenidos que se abordarán en las mismas. Contrariamente, desde la mirada en las metas y conocimientos, y a partir de su selección, surgen una infinidad de posibilidades de encontrar propuestas para ponerlos en juego. Por supuesto, si esto es acompañado por una búsqueda creativa, pensada y reflexiva sobre la tarea a realizar.

Recordemos lo presentado en el capítulo 1 en referencia a las funciones y características de la planificación, y a la posibilidad de realizarlas desde la creatividad y la riqueza.



## Algunas reflexiones fundamentales

- Podemos y debemos pensar en diferentes modalidades y modos de organización de las planificaciones. En el planteo realizado en este capítulo se puede visualizar que hay una amplia gama de posibilidades de selección, decisión y organización, todas viables si respetan los encuadres básicos y los criterios fundamentales desde «lo moral y epistemológicamente bueno» (Fenstermacher, 1989). Inclusive en relación con los elementos que componen las planificaciones, sus relaciones, su modalidad.
- En este libro se presenta la idea de organizar las propuestas en actividades de inicio, desarrollo y cierre, dejando las puertas abiertas a otras posibilidades. Por ejemplo, otro modo puede ser organizarlo en función de los criterios-etapas-momentos para trabajar las ciencias sociales. Los mismos se refieren a: 1. planteo de problemas e interrogantes, 2. búsqueda de información, 3. organización de la información, 4. comunicación de la información. (Violante, 1998)
- Las planificaciones se pueden organizar a modo de grilla, cuadro o listado. El modo en que se presente no influye en las posibilidades de establecer relaciones significativas y articulaciones posibles entre sus componentes. Tampoco determina una mayor o menor rigidez, lo cual dependerá más bien de la selección, organización y articulación de todos los componentes de la propuesta. Las elecciones en este sentido se vinculan con las modalidades personales e institucionales en función de lo considerado óptimo para pensar e interpretar lo planificado.
- Se puede presentar en lugar de la red de contenidos un mapa conceptual. Este último implica relaciones de jerarquía entre los contenidos y se refiere a los aspectos conceptuales. Por estos dos aspectos que lo caracterizan, no lo consideramos la mejor opción para el Jardín de Infantes.
- No es ni adecuado ni posible que todas las actividades se refieran exclusivamente al recorte de la unidad didáctica o a la temática del proyecto. Esto implicaría una saturación en el trabajo y una búsqueda forzada de actividades, lejana a conformarse como una propuesta significativa para los niños.
- Es fundamental pensar en la diferenciación y articulación de contenidos<sup>10</sup>. Esto se refiere a diferenciar el conocimiento en áreas/campos/ejes a fin de organizarlo y definirlo para comprender y decidir qué enseñar, con el propósito de luego articularlo-integrarlo-relacionarlo en la concreción de las propuestas de actividades y evitar trabajarlo como compartimentos estancos y separados. El docente es quien debe diseñar y desarrollar las propuestas teniendo claridad sobre los diferentes contenidos que enseña, los alumnos (en especial los de Educación Inicial) deben vivenciar las actividades desde el placer por el aprender y el disfrute en las acciones.
- Recordemos que, como se explicitó, la diferencia entre unidades didácticas y proyectos implica una sutil distinción en la mirada desde la cual se organiza y desarrolla la planificación.

---

<sup>10</sup> Ver Diseño Curricular para la Educación Inicial MCBA, Buenos Aires, 1989.

### **Algunos aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de planificar**

- Es importante ponerle un nombre a cada secuencia y a cada actividad a fin de dar muestra de aquello que se va a trabajar, esto permite una mejor comprensión de la planificación. Al seleccionar el nombre es importante plasmar el contenido principal que se va a trabajar acompañado por el material más significativo. Por ejemplo, es mejor ponerle «Juegos de meter y sacar con pelotas» que «Jugamos con pelotas», ya que la segunda opción se centra demasiado en el material y deja de lado el contenido que es en realidad el aspecto principal.
- En los cronogramas se debe escribir el nombre de la actividad completo y no, por ejemplo, «Actividad 1 de la Secuencia A». Así será más claro y cumplirá con su función de mostrar específicamente qué propuestas se realizarán en una jornada, en qué tiempos y en qué secuencia.
- Por esto mismo se hace necesario especificar los horarios tentativos en los cronogramas a fin de organizar mejor los tiempos, la cantidad de actividades y las supervisiones.
- Planificar las actividades de juego espontáneo y las cotidianas; esto incluye los momentos de recibimiento, el patio, mencionando qué propuestas se realizarán.
- Consignar los materiales para cada actividad o secuencia y no de manera general, así se esclarece la propuesta y se determina qué elementos deben prepararse para cada actividad.
- Especificar qué canciones, poesías, cuentos... se utilizarán, a fin de garantizar elecciones adecuadas.
- Entregar los días lunes las evaluaciones semanales y los cronogramas de la semana que comienza.

Desde la intensidad de todo lo presentado, y retomando la idea del docente como autor irremplazable en la tarea de diseñar los recorridos de enseñanza, vale la pena destacar una vez más que la tarea docente es de alta complejidad y profesionalidad,

¿Qué educadores pueden desarrollar significativamente estos recorridos? Aquellos que «miren» a la tarea educativa desde la ética y el conocimiento (Cullen, 2004), para el bien de la infancia.