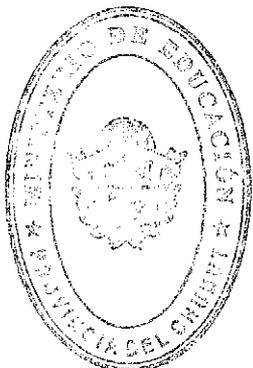




ANEXO III
GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Área de Lengua



CONTENIDO:

Fundamentación

Así comenzamos

¡Seguimos en marcha!

No nos detenemos

Todos podemos

- **Aulas heterogéneas.**
- **Modalidad Educación Especial.**
- **Educación domiciliaria y Hospitalaria.**

Todos somos parte

- **Alfabetizar desde las lenguas extranjeras y la interculturalidad.**
- **Alfabetizar a través del cuerpo.**
- **La Alfabetización en jóvenes y adultos.**
- **Alfabetizar a través de la música.**
- **Alfabetizar desde la biblioteca.**

Bibliografía.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Las guías de orientación didáctica constituyen un recurso que integra en sí mismo otros recursos y componentes del proceso enseñanza y aprendizaje, como los objetivos, los contenidos, estrategias metodológicas, los recursos de apoyo a esas estrategias, las formas posibles de organizar el proceso, entre otras maneras de acompañar la tarea docente.

“La enseñanza es grupal, el aprendizaje es personal. He aquí una contradicción dialéctica que de resolverse adecuadamente, profesionalmente, auspicia el crecimiento, pero para ello se requieren los conocimientos didácticos. En otras palabras, la actuación del maestro será cada vez más profesional, “centrada en la persona”, humanística, de calidad y equidad, en la medida en que tenga en consideración los conocimientos científicos que aporta la Didáctica para resolver entre otras la siguiente contradicción: la de enseñar a un grupo atendiendo a cada persona miembro del mismo, y como buen “pastor” conducirlo no tan solo al aprendizaje puntual de tal o cual concepto, desarrollo de una determinada habilidad o competencias o incorporación de una actitud o un valor, sino al crecimiento personal de cada uno de ellos y del grupo como consecuencia de ese aprendizaje.” R.F. Ferreiro Gravié (2019)

Pensar las guías requirió pensar y repensar las intervenciones pedagógicas necesarias para alcanzar los anhelados objetivos de la escuela, recuperando actividades cotidianas y dotándolas de sentido didáctico.

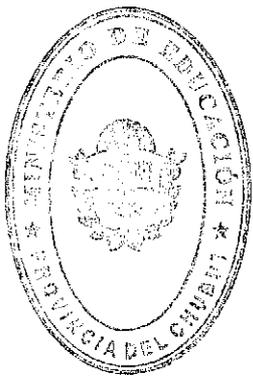
La invitación es a leer esta guía que destaca la vinculación de contenidos prioritarios con las estrategias para su desarrollo, así como la sugerencia de técnicas de trabajo, la aclaración de dudas que previsiblemente pudieran obstaculizar el progreso en el aprendizaje en nuestros estudiantes y la recomendación de estrategias de trabajo que nos permitan avanzar hacia el hecho de promover nuevos aprendizajes.

Sabemos que la escuela debe extremar todos los recursos y estrategias para que el estudiantado alcance óptimos niveles de alfabetización, es decir, debe sostener una enseñanza sistematizada, planificada desde acuerdos metodológicos sustentados en los aportes que brinda el conocimiento actual, implicados en el aprendizaje de estas capacidades” (Resolución ME 03/24).

En este contexto se sitúa el Plan Provincial Integral de Alfabetización “Chubut Aprende 2024-2027” y es que se realiza la siguiente guía para cumplir con algunos de sus objetivos:

- Acompañar la práctica docente desde la disponibilidad de guías orientadoras para todos los niveles del sistema, de manera de consolidar los criterios y metodología con los que se enfocará el plan a partir de la implementación.
- Asistir en esta primera instancia la labor docente con guías didácticas con el fin de orientar y/o encauzar la tarea de enseñanza en las áreas de lengua y matemática en los distintos niveles del sistema educativo de nuestra provincia. De manera paulatina se irán incorporando los cuadernillos para las y los estudiantes como así también guías para las y los docentes.

Este recurso está destinado a docentes que en conjunto presentan una propuesta de alfabetización para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Se incluyen orientaciones





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

claras y precisas, como así también actividades que los y las docentes pueden implementar en las salas. Se pretende así fortalecer la tarea de enseñanza cotidiana.

ASÍ COMENZAMOS

Los estudios nos señalan que durante los primeros años de vida hasta los ocho años aproximadamente se organiza la arquitectura del cerebro. Esta organización no depende únicamente del despliegue de estructuras genéticamente predispuestas, sino que está condicionada por las experiencias. En el intercambio dinámico entre genética, cultura y experiencias compartidas, cada niño –cada cerebro- va configurando una trama única, un modelo exclusivo.

En esta organización inicial del cerebro, la función comunicativa y la función lingüística cumplen un rol fundamental: son núcleo del despliegue cognitivo junto a la atención, la memoria y la motivación. Esto nos indica que todas las personas pueden aprender, desarrollar y potenciar sus capacidades, en tanto los entornos educativos en los que, las y los estudiantes transitan su escolaridad, ofrezcan acciones oportunas y adecuadas a sus posibilidades.

LA SALA ENTENDIDA COMO ESCENARIO DE JUEGO Y APRENDIZAJE

Siendo las salas de jardín un lugar muy significativo para los niños, niñas y sus docentes, es necesario pensarlas como espacios que provoquen e inviten a diferentes situaciones en y para los actores que las "habitan". Se sugiere diseñar el o los espacios convirtiéndolos en ambientes alfabetizadores considerando que las habilidades necesarias para el aprendizaje de la escritura y la lectura comienzan a desarrollarse en la primera infancia, de manera que el nivel inicial tiene un rol fundamental. El jardín de infantes constituye el espacio privilegiado para que los niños y niñas accedan a una alfabetización sistemática y sostenida.

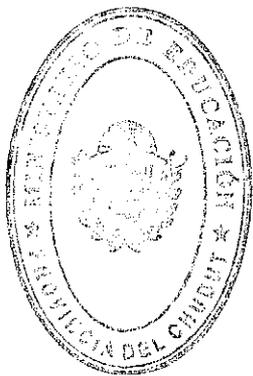
Los espacios significan y comunican, nunca son neutrales. Debemos percibir y diseñarlos con el valor pedagógico que poseen, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no sólo como un espacio de "decoración".

Esto implica tener en cuenta, entre otros aspectos, consideraciones con respecto a:

- El espacio en sí mismo (tamaño, mobiliario presente, sectores móviles, etc.) y también sus modificaciones posibles (flexibilidad) para adecuarse a las diversas situaciones y propuestas de tarea y juego.
- El tiempo y rutinas de sala (lo que permanece y lo transitorio).
- Las propuestas en sí mismas (alternancia entre quietud y acción; la intimidad y los vínculos; lo real y lo imaginario, etc.).
- Las propuestas y su viabilidad en relación con los materiales, la cantidad de niños y niñas, etc.

EL TIEMPO EN LA SALA.

Las consignas claras de trabajo y una planificación pertinente de las actividades logran aumentar el grado de autonomía de los y las estudiantes y redundan en un mejor





ANEXO III
GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

aprovechamiento del tiempo escolar. La o el docente es la /el principal promotor/a de actividades de formación integral, valiosas, creativas, adecuadas a lo largo del día, con un ritmo sostenido para el grupo.

A continuación, se presenta un esquema de organización semanal que incluye una serie de propuestas basadas en las actividades habituales en las salas de Nivel Inicial. Estas son potenciadas con el objeto de promover el desarrollo del lenguaje, del juego y de la alfabetización en lengua y matemática. Así, por ejemplo, se incluye el relato de experiencias personales en el tradicional espacio de ronda en el que habitualmente se impulsa un intercambio entre docente y estudiantes y entre ellos y ellas entre sí. Aquí lo denominamos "tiempo para compartir" y presentamos propuestas para que constituya una ocasión que enriquezca progresivamente el lenguaje oral de los niños y niñas. En este mismo sentido se presentan otras actividades tales como los juegos con sonidos, rimas y poesías; los juegos con palabras y conceptos; el juego dramático; los juegos con reglas convencionales, de construcción u otros; las lecturas de cuentos y de otros textos, entre otras.

CRONOGRAMA SEMANAL.

Este tipo de planificación parte de un recorte temporal acotado (la semana) y prevé actividades y propuestas para los diferentes días y momentos, con el fin de ordenar la tarea. Su implementación permite optimizar el tiempo y a la vez facilita una rápida visualización de la organización de las actividades con los horarios establecidos.

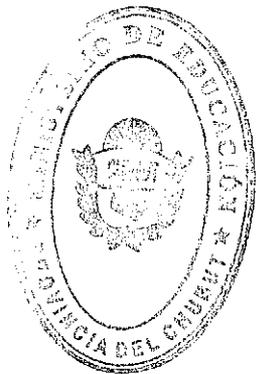
Un diseño posible para completar una jornada completa:

CRONOGRAMA SEMANAL.

Este tipo de planificación parte de un recorte temporal acotado (la semana) y prevé actividades y propuestas para los diferentes días y momentos, con el fin de ordenar la tarea. Su implementación permite optimizar el tiempo y a la vez facilita una rápida visualización de la organización de las actividades con los horarios establecidos.

Un diseño posible para completar una jornada completa:

Horario	Lunes- Martes -Miércoles- Jueves –Viernes
10 minutos	Entrada/ saludo. Se sugiere implementar canciones. La experiencia con la música fortalece aspectos del funcionamiento del cerebro que sostienen el lenguaje.
20 minutos	Actividades de Inicio Tiempo de compartir – Diario Mural – Mostrar y contar.
60 minutos	Actividades del desarrollo, por ejemplo: Propuesta- Juego - Talleres – Juego – Propuesta- Juego Centralizado- entre otros. (Pilares de la didáctica: Multitarea, escenarios lúdicos, aulas heterogéneas, grupos flexibles, globalización de los contenidos, centralidad del juego)





ANEXO III
GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

25 minutos	Actividades de higiene, desayuno o merienda.
25 minutos	Actividades lúdicas en el patio u otro espacio (SUM) Juegos corporales, de manipulación, de exploración, de construcción, de control inhibitorio, reglados, tradicionales.
40 minutos	Actividades grupales Lectura de cuento o de otro tipo de texto, juegos con sonidos, jitanjáforas, rimas, letras y poesías, trabajos con el cuerpo, ronda de canciones, lenguajes estéticos expresivos. Actividades individuales Registro de ideas en hoja o cuaderno agenda, registro de resultados.
20 minutos	Actividades finales o de cierre - Metacognición Recuperación de aprendizajes, Memoria de trabajo ¹ , planificación de actividades futuras, intercambio y despedida. Utilización del calendario para contribuir a desarrollar la memoria prospectiva, estrategias de planificación y la elaboración de narrativas de eventos futuros (anticipación de la tarea futura).

147

Según este esquema, durante una jornada escolar típica, se propone la consecución de seis actividades, además de las que se planteen de acuerdo a los proyectos que se lleven adelante a lo largo del año escolar:

1. El relato de experiencias personales o la descripción de un objeto en el "tiempo de compartir", "diario mural" y "mostrar y contar".
2. Una actividad centrada en el aprendizaje de vocabulario.
3. Una actividad breve centrada en el aprendizaje del sistema de escritura.
4. La lectura diaria de un texto (un cuento, un texto expositivo).
5. Un momento de juego dramático, de construcción o de otro tipo de juego.
6. Un intercambio de despedida.

Para que estas actividades tengan un verdadero impacto en los aprendizajes de los niños y niñas es importante que las mismas se lleven a cabo:

- con sistematicidad y frecuencia (una lectura de cuentos cada dos semanas no es suficiente).
- poniendo en juego en el intercambio verbal, estrategias para apoyar el desempeño lingüístico y cognitivo de los niños y niñas.

FUNDAMENTO DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

1. Actividades de inicio

Tiempo de compartir / Momento de la ronda:

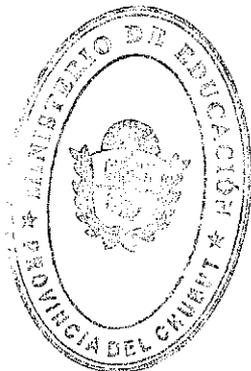
Se trata del primer momento del día que se realiza a diario. El objetivo es que los niños y niñas cuenten experiencias personales, que compartan con los demás algo que les sucedió y aprendan a realizarlo en forma clara y comprensible.

¹ Ver: Glosario y Anexo. Plan Integral de Alfabetización "Chubut Aprende 2024-2027".)



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Esta actividad se complementa con: "Diario Mural o Mostrar y Contar"



Diario mural

El objetivo de esta actividad es que los niños y niñas aprendan, con la colaboración de la o el docente, a relatar experiencias personales de manera tal que cualquier otra persona que no haya compartido la experiencia con él o ella pueda comprender lo que sucedió. Se ayuda al niño o niña a desplegar su relato por medio de preguntas que indagan dónde ocurrió lo que narra, cuándo y con quiénes, qué sucedió y cuál fue el desenlace. Una vez elaborado el relato oralmente, se escribe una oración que sintetice el relato al modo de un "titular" de un diario. Ejemplo: "La noticia del día es...", "Hoy nos visitó...".

Esta oración síntesis debería incluir las personas, el espacio, cuándo ocurrió, qué ocurrió y cuál fue el desenlace. La o el docente escribe a la vista de todos y todas.

Duración: 20 minutos. Recomendamos que esta actividad se realice con el objetivo de emplear el tiempo que los niños y niñas se hallan en la escuela para realizar actividades que constituyan una oportunidad para el aprendizaje del lenguaje y de distintos conocimientos culturales.

Es por ello que sugerimos articular las actividades de la jornada escolar denominadas de rutina con otras que tengan por objeto promover el aprendizaje de los niños y niñas.

Frecuencia: 3 ó 4 veces por semana.

Mostrar y contar

En el momento del desayuno o de la merienda también se puede realizar la actividad "Mostrar y contar". El objetivo de esta situación consiste en promover en los niños y niñas el aprendizaje del discurso descriptivo y la identificación y explicitación de las propiedades perceptivas - ¿qué forma tiene?, ¿cuál es su color?, ¿de qué tamaño es?, ¿produce algún sonido?, ¿cómo es el sonido?, ¿tiene olor?, ¿qué olor tiene?, ¿es áspero, rugoso, suave?- y funcionales de los objetos -¿para qué sirve?, ¿cómo se usa?, ¿quién lo usa?-. La o el docente le propone a un niño o niña que traiga un objeto de su casa para mostrar a sus compañeros/as. El niño o niña puede comenzar contando algo acerca del objeto (por ejemplo, quién se lo regaló, qué suele hacer con él) y luego, con la ayuda de la o el docente, lo describe. Para finalizar, la o el docente puede escribir el texto en un afiche a la vista de todos y todas, al igual que en la actividad de "Diario mural".

Duración: 20 minutos. Se puede realizar mientras toman el desayuno o merienda.

Frecuencia: 1 vez por semana.

2. Actividades para promover el aprendizaje del sistema de escritura

Se trata de actividades de distinto tipo, focalizadas en habilidades y conocimientos variados: conciencia fonológica (producción de rimas, jitanjáforas, identificación de sonido inicial y final), establecimiento de correspondencias entre letras y sonidos, escritura de palabras, entre otras. Es importante que el desarrollo de este tipo de actividades sea breve y mantenga un carácter lúdico.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Ver: Unicef (2015) . La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Guía 3 Juegos con sonidos, rimas, letras y poesías para promover el aprendizaje del sistema de escritura.

https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_Guia_3_ALFABETIZACION.pdf

Duración: 15 minutos.

Frecuencia: todos los días.

3. Actividades para promover el aprendizaje de palabras y el desarrollo conceptual.

Se propone la realización de diferentes tipos de actividades para ayudar a los niños y niñas a aprender palabras, para nombrar conceptos que ya poseen, para identificar y nombrar significados abstractos a los cuales sólo podrán acceder a través del lenguaje -por ejemplo: tristeza, revolución- y entidades de ficción -duendes, hadas- u otras entidades alejadas de su realidad cotidiana -carruaje, dinosaurio. Asimismo, en estas actividades se intenta que los niños y niñas progresivamente puedan explicitar -definir y caracterizar- los conceptos que subyacen a algunas palabras que usan habitualmente, pero con un significado muy limitado.

Algunos ejemplos de estas actividades son: adivinanzas, actividades en las que los niños imaginan un objeto, lo describen y dramatizan su uso; jugar a adivinar "¿Qué hay dentro de esta caja?" a partir de la formulación de preguntas sobre distintas características de los objetos, entre otras.

Ver: Unicef (2015). La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Guía 2 Juegos con palabras y conceptos para promover el aprendizaje del vocabulario.

https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_Guia_2_ALFABETIZACION.p

Duración: 20 minutos.

Frecuencia: todos los días.

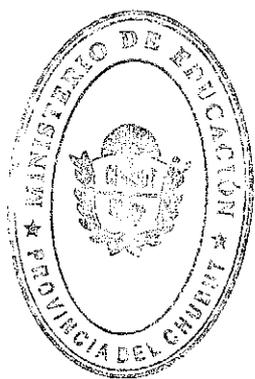
4. Lectura de cuentos

El objetivo de esta actividad es que los niños y niñas desarrollen estrategias de comprensión y de producción del discurso narrativo y aprendan palabras nuevas, poco familiares y diversas, y estructuras sintácticas más complejas que aquellas que caracterizan a la comunicación oral.

Leemos y Comprendemos: se propone una forma de lectura de textos conocida como lectura interactiva o dialógica . Así mismo se sugiere realizar varias lecturas del mismo texto en distintos días.

a) Antes de la lectura

El objetivo antes de la lectura es activar conocimientos previos que los niños y niñas poseen sobre aquello que se les leerá, para que estén disponibles para conocer algunos conceptos nuevos, realizando conexiones que favorezcan procesos de comprensión. Se recomienda que





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

cada docente prepare sus posibles intervenciones, a través de una charla, en función de sus intereses y los de su grupo.

La charla previa al cuento debe ser breve- cinco minutos aproximadamente- para activar los conocimientos de los niños y niñas sobre el mundo, vocabulario o relaciones que puedan servir para la comprensión del texto elegido, sin excedernos en la demanda de atención.

b) Durante la lectura

En este momento el objetivo es apoyar a los niños y niñas en el proceso de comprensión del texto. Para esto: realizar una lectura dialógica donde se proporcione un modelo lector activo, explicitando experiencias y se expliquen palabras desconocidas. Un aspecto importante en este momento es que la o el docente realice una lectura prosódica, es decir, realizando los acentos, las pausas, las entonaciones de la frase al inicio o al final, aplicando la diferencia entre interrogación y exclamación y así, facilitar el procesamiento de la información, para el aprendizaje del vocabulario y la sintaxis.

Para apoyar la comprensión se sugiere realizar pausas para recapitular o inferencia junto con los niños y niñas.

c) Después de leer (primera lectura)

El propósito de este intercambio es recuperar el argumento focalizando en las relaciones causales para profundizar la comprensión. Por ejemplo, se podrían hacer las siguientes preguntas: ¿Quién es el personaje? ¿Cómo empezó esta historia? ¿Qué le gustaba hacer? ¿Qué pasó un día? ¿Por qué? ¿Qué sintió? ¿Por qué? Si el docente piensa que los niños no comprendieron, se sugiere volver a leerla.

Ver: Unicef (2015), La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Guía 1 Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujos.

https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_Guia_1_ALFABETIZACION.pdf

Unicef 2015 La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Guía 4 Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de animales.

https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_Guia_1_ALFABETIZACION.pdf

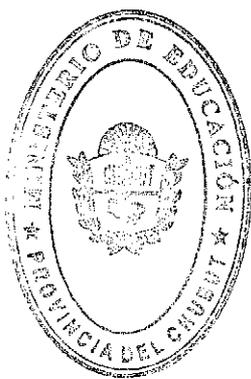
Duración: 40 minutos.

Frecuencia: 3 veces por semana.

5. Juego

El rol fundamental del juego en la infancia, como actividad rectora del desarrollo cognitivo y lingüístico infantil, explica por qué la presencia del juego resulta insoslayable en toda situación de interacción y enseñanza. Se ha observado que el juego promueve el incremento de habilidades lingüísticas, el desarrollo conceptual, la competencia social, la autorregulación y la alfabetización inicial en lengua y matemática.

El juego potencia el desarrollo del lenguaje y la capacidad del niño y de la niña para relacionar las acciones, los objetos y la interdependencia de roles. Lenguaje y juego sostienen una relación bidireccional de mutua influencia: por un lado, el lenguaje permite desarrollar la trama





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

del juego y sostenerlo en el tiempo. Por otro lado, al activar el juego, todo tipo de esquema de conocimiento facilita el uso por parte del niño y de la niña, de recursos lingüísticos más complejos.

El juego constituye un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje y para el desarrollo del discurso instructivo.

Los juegos de construcción proporcionan un espacio importante para que los niños y niñas planifiquen, expliquen y comenten lo que están haciendo. Asimismo, favorecen el aprendizaje de habilidades motrices y resolución de problemas. Algunos contribuyen a desarrollar fuerza y destreza corporal y control inhibitorio; otros, velocidad y aprendizaje de contenidos. En la mayoría se ven implicados procesos cognitivos como, atención conjunta, memoria de trabajo, planificación y Análisis-Síntesis.

En el juego dramático, los niños y niñas emplean el lenguaje con una mayor variedad de funciones que en otro tipo de juego. Su relevancia reside en el hecho de que promueve el desarrollo de la autorregulación, esto es, de un conjunto de capacidades mentales, complejas que incluyen control del impulso y emoción, autoorganización del pensamiento y del comportamiento, planificación, autoconfianza, interacción social efectiva con sus pares, representación simbólica y seguimiento de reglas sociales. Este tipo de juego genera una situación dinámica en la que se reconstruyen eventos, se establecen y asumen roles, se planifican acciones a ser realizadas por los y las participantes. Poniéndose en acción múltiples aprendizajes de forma integral.

Se propone la realización de distintos tipos de juegos, siguiendo los lineamientos de los formatos de juego que adopta el diseño curricular de nivel inicial. Se sugiere que una vez por semana la actividad de juego implique la dramatización de uno de los cuentos leídos.

Ver: Unicef (2014) Propuestas de enseñanza. Guía 5 El juego en el Nivel Inicial. Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje. http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_5.pdf

Unicef (2014). Propuestas de enseñanza. Guía 6 El juego en el Nivel Inicial. Juego de construcción. Caminos, puentes y túneles. http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_6.pdf

Unicef (2014) Propuestas de enseñanza. Guía 7 El juego en el Nivel Inicial. Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos.. http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_7.pdf

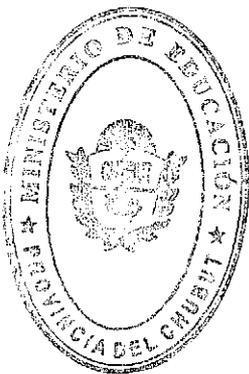
Unicef (2014) Propuestas de enseñanza. Guía 8 El juego en el Nivel Inicial. Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!. http://www.oei.org.ar/a/Cuaderno_8.pdf

Duración: 60 minutos.

Frecuencia: 2-3 veces por semana.

6. Intercambio de despedida

El objetivo de esta actividad es promover el desarrollo de estrategias de relato de eventos pasados, así como la planificación de eventos futuros. Al recuperar en un relato, lo que sucedió durante el día, los niños y niñas desarrollan estrategias para retener y organizar la información en la memoria y para producir un relato de experiencia pasada. Realizan así un





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

proceso denominado metacognición, que se define como un estado de conciencia acerca de los propios estados o procesos cognitivos.

En este intercambio la o el docente puede, junto con los niños y niñas planificar lo que van a hacer al día siguiente. De este modo puede contribuir a desarrollar la memoria prospectiva, estrategias de planificación y la elaboración de narrativas de eventos futuros.

Desarrollo de la actividad: antes de retirarse, los niños/as y la maestra/o tienen un breve intercambio en el que recuerdan y hablan sobre las actividades que realizaron ese día, cuál fue la experiencia personal que se contó en "Tiempo de compartir", si leyeron algún cuento, si dibujaron o jugaron en los sectores, etc.

Asimismo, conversan sobre lo que harán al día siguiente, si se prevé realizar alguna actividad especial o tendrá lugar un evento no frecuente, se puede contar a los niños y niñas lo que van a hacer, en qué consistirá el evento, explicar en términos generales la secuencia de acciones que realizarán. La actividad de planificación puede apoyarse en un calendario donde pueden marcar lo que harán el día siguiente u otros días de la semana.

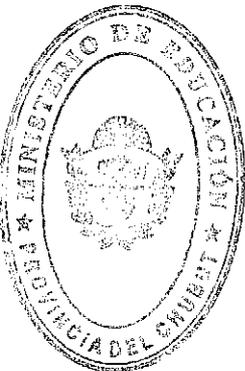
PARA SEGUIR SUMANDO RECURSOS y CONOCIMIENTOS QUE HACEN A LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE:

GUÍA: Leer cuentos y jugar con cuentos - Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas.

Propósito: Promover la lectura a cargo del docente, en especial de libros de cuentos.

¿Qué favorece la lectura de cuentos?

- Brindan oportunidades para que los niños/as desarrollen múltiples conocimientos y habilidades que son parte del proceso de alfabetización.
- Permiten que los/as niños/as se familiaricen con el estilo de discurso que caracteriza a la escritura y que la diferencia de la oralidad.
- Despiertan la imaginación y creatividad ligadas al juego, actividad imaginaria por excelencia. Toda lectura puede enriquecerse mediante el juego dramático. Dramatizar requiere tener conocimiento sobre determinadas situaciones y dialogar con lenguaje preciso. El o la docente como mediador/a irá planificando e enriqueciendo las propuestas de juego.
- Amplían su vocabulario al interactuar en situaciones de lectura junto a adultos/as y a otros/as pares, la gran capacidad que tienen los niños pequeños de aprender provoca una incrementación en el vocabulario, haciendo uso de construcciones sintácticas más complejas.
- Los intercambios luego de la lectura contribuyen al aprendizaje del estilo del lenguaje escrito y a que puedan ir desarrollando recursos lingüísticos que les permitan comprender y - a futuro- producir textos de complejidad creciente.
- Manifiestan emociones: las propuestas didácticas consideran relevante la enseñanza de las competencias socioemocionales como la conciencia emocional, las competencias sociales y las habilidades para la vida y el bienestar. Para poder aprender sin dificultad los niños y niñas deben poseer competencias emocionales y sociales adecuadas que les





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

permitan desarrollar relaciones positivas con adultos/as y los otros/as niños/as. La autonomía emocional es un pilar para la motivación del aprendizaje.

- Permiten construir significados sobre los textos literarios leídos: intercambiar ideas sobre el desenlace, opinar sobre algunos de los personajes y sobre sus acciones. Estas conversaciones deben estimular el avance y la progresión de las conversaciones, procurando respuestas cada vez más elaboradas por parte de los estudiantes.

Elección de cuentos: ¿cómo decidir si es comprensible para los o las estudiantes?

Tener en cuenta las siguientes características:

- Los hechos que se narran siguen el orden temporal: el comienzo de la acción, el desarrollo y la conclusión.
- Narraciones canónicas, es decir, narraciones de organización típica.

GUIA: Juegos con sonidos, rimas, letras y poesías para promover el aprendizaje de la escritura

Propósito

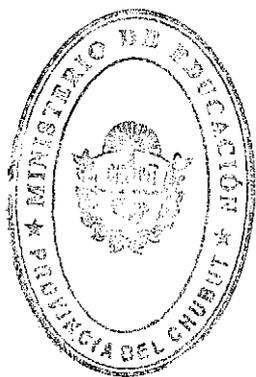
- Propiciar múltiples situaciones didácticas destinadas a ampliar y enriquecer las estrategias de comprensión y de producción del discurso narrativo.

Para que los niños y niñas puedan comenzar desde pequeños y pequeñas a dominar esta herramienta tan compleja, útil y vital que constituye la escritura, tienen que participar con frecuencia y sistemáticamente en actividades que potencien los distintos conocimientos y habilidades implicados en la alfabetización.

Las habilidades lingüísticas generales que se desarrollan inicialmente en la oralidad involucran la comprensión y el uso de vocabulario preciso, la posibilidad de construir frases y oraciones gramaticalmente correctas y de utilizarlas en un discurso extenso, así como también habilidades para utilizar el lenguaje de manera flexible con el fin de responder a las demandas de diferentes tareas y situaciones. Estos conocimientos y habilidades se desarrollan en la comunicación oral pero son luego retomados a medida que los niños avanzan en el proceso de alfabetización. Para el dominio de la escritura se requiere previamente el dominio de la conciencia fonológica.

¿Qué situaciones de enseñanza en el Nivel Inicial pueden favorecer su aprendizaje?

Un primer paso son las JITANJÁFORAS: textos carentes de sentido pero dotados de valor estético por la sonoridad y el poder evocador de las palabras. Tal como dice Alfonso Reyes quien acuñó el concepto en las jitanjáforas, las palabras no buscan un fin útil sino que juegan solas. Se trata de versos cortos en los que hay un reparto de sílabas o grupos fónicos de manera reiterada y caprichosa para lograr un texto en el que no importa tanto el significado como el juego fonético y de los sonidos que se repiten.





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica tiene lugar según una progresión (Borzzone, Silva y Rosemberg, 2011). Por ejemplo, para los niños suele ser más fácil reconocer una sílaba inicial de una palabra que cada uno de los sonidos que la conforman.

Puede establecerse la siguiente progresión:

- Reconocimiento y producción de rimas (“¿Pata y lata terminan igual?”)
- Reconocimiento de la sílaba inicial de las palabras (Maestra: “Estoy pensando en un nombre que empieza con Maaaaaaa”. / Niño1: “Marisa” / Niño 2: “Manuel”).
- Reconocimiento del sonido inicial de las palabras (Maestra: “Vamos a escribir -ALA. ¿Con qué empieza AAAAAAa?” / Niños: “AAAAAaaaaa”))
- Reconocimiento del sonido final de las palabras.
- Reconocimiento de todos los sonidos que forman una palabra.

Asimismo, para el desarrollo de la sensibilidad fonológica el trabajo sistematizado con rimas, trabalenguas, títeres contribuye a que los niños y niñas puedan atender a los sonidos del habla.

Las propuestas incluyen juegos de imitación de sonidos de animales, transportes, memotest, entre otros.

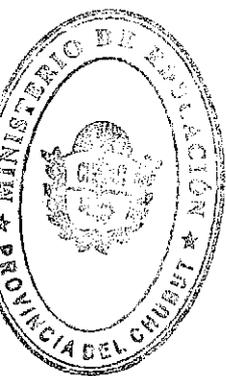
Es importante tener en cuenta que en el diseño de las actividades para promover el desarrollo de la oralidad y el aprendizaje de la escritura es necesario recuperar los contenidos de las unidades, secuencias e itinerarios didácticos a fin de que la planificación funcione como un todo articulado.

¡SEGUIMOS EN MARCHA!

Este proceso de aprendizaje requiere un trabajo planificado, consciente y sostenido entre todos los actores como corresponsables de la enseñanza: equipos directivos, docentes de distintos espacios curriculares, talleristas, tutores y otros recursos humanos.

En tal sentido realizamos la siguiente propuesta de estrategias posibles de implementar considerando necesario:

- Generar un clima de confianza y entusiasmo por aprender, para lo cual el juego y la participación guiada como modo de enseñanza resultan esenciales. Las propuestas de juego pueden repetirse una y otra vez, esto promueve mayor seguridad en los niños. Los juegos que no se han realizado con anterioridad necesitan ser modelados, para eso el docente muestra cómo realizarlos, los realiza con los y las estudiantes, a la par.
- Establecer acuerdos con las familias para ampliar tiempos y espacios de aprendizaje que todos los y las estudiantes necesitan, aprovechando las oportunidades que ofrecen las situaciones de la vida cotidiana. Promoviendo fortalecer la corresponsabilidad respecto a la educación de los mismos.
- Destinar tiempos específicos para la lectura, con la metodología de la lectura dialógica, que pone foco en las habilidades de comprensión.





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- Afianzar el desarrollo de la conciencia fonológica (tener en cuenta su progresión: rima, fonema inicial, fonema final, análisis fónico).
- Realizar de manera habitual juegos de adivinanzas o juegos de pistas para favorecer habilidades de pensamiento y habilidades semánticas.
- Organizar una agenda diaria y semanal que sea conocida por los chicos para ayudarlos a organizarse, a sentirse seguros y progresivamente más autónomos.
- Alternar momentos de mayor concentración con otros de descanso activo y recreación, como cantar, bailar, saltar, o jugar a hacer chistes.
- Favorecer el dibujo y la composición gráfica como otra manera de representación del mundo externo e interno.
- Favorecer la habilidad manual con actividades y materiales diversos.

APORTES PARA OPTIMIZAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Partimos del convencimiento de que todos los alumnos y alumnas pueden aprender si les enseñamos, les brindamos todo el apoyo necesario y tratamos de potenciar aspectos directamente vinculados con la escritura. Aspectos que comprenden, por una parte, el conocimiento de que la escritura es lenguaje, es decir, que comunica significados y, además, que tiene usos y funciones en una sociedad alfabetizadora.

Las actividades sugeridas podrán ser de distinto tipo, focalizadas en habilidades y conocimientos variados. Los niños tienen que llegar a dominar el sistema de escritura. Para ello, deben desarrollar **conciencia fonológica**, esto es conciencia de que el habla está formada por sonidos. Deben aprender que las letras representan los sonidos del lenguaje oral, a identificarlas y a trazarlas con **conciencia fonológica**, estableciendo las correspondencias entre letras y sonidos, escritura de palabras, entre otras. También tienen que reconocer que se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, y que las letras se combinan para formar palabras. Las letras "p-s-o-a" en un cierto orden dan por resultado la palabra "sapo" y ordenadas de otro modo esas mismas letras permiten escribir "sopa".

La inclusión de actividades de alfabetización en la jornada diaria debe pensarse con el objetivo de promover el ingreso temprano a la alfabetización, integrando situaciones de juego en el marco de las actividades cotidianas.

Recordemos que el desarrollo de la conciencia fonológica no ocurre por maduración. No se trata de una adquisición natural, sino que requiere de la intervención del adulto y de las experiencias que como educadores ofrezcamos para la manipulación de los sonidos del lenguaje. Sin embargo, podemos advertir una progresión en su desarrollo, que se intensifica cuando además de la experiencia vivida, hablamos con los niños de lo que hacemos.

Para el aprendizaje del sistema de escritura, se proponen algunas estrategias específicas para desarrollar habilidades por medio de actividades o juegos.



ANEXO III
GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Consideraciones en relación a las actividades/juegos sugeridos:

Conciencia Fonológica: Progresión.

- Reconocer palabras que riman entre sí: luna – cuna (Esta actividad puede realizarse de manera oral, con poesías y canciones o con dibujos, a través de un vocabulario visual).
- Clasificar palabras que riman: cuna – pluma; ardilla - frutilla
- Estirar los sonidos iniciales de las palabras (primero los vocálicos): aaaauto
- Agrupar palabras por el fonema inicial: ala - ángel. (Al decir "fonema" se trata de una distinción auditiva, no visual, como en el caso de las letras o grafemas, que implican una entrada visual o táctil si se trata de letras móviles o con relieves).
- Clasificar palabras por el fonema inicial: ala – uva –elefante; auto – uña –escalera.
- Estirar cada sonido de las palabras: aaauuuutttoo. Vincular el fonema inicial con el grafema correspondiente: agua empieza con la A como auto.

Habilidad	Actividad/juego sugerido
Reconocimiento de sonido inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Nombrar dibujos estirando el fonema inicial: aaaaaraña - uuuuuña. • El entrometido: indicar entre dibujos el que NO comienza como... (si los dibujos son ala – anillo – ángel – espada, seleccionar el dibujo que no comienza como "ala") • Veo-veo con dibujos: "veo – veo algo que comienza con uuuu". • Traigo un barquito cargado con... palabras que empiezan como.... Eeeeelefante - eeeeeestrella - eeeeeespada
Reconocimiento visual de las letras	Las palabras en su lugar: se entregan palabras escritas y los niños tienen que ubicarlas en las columnas que tienen la misma letra inicial (se hace primero con vocales y luego se incorporan las consonantes).
Lectura de palabras	Unir palabras con los dibujos correspondientes.
Relación sonido-letra	<p>Sobres atrapa-palabras: se propone guardar dibujos en sobres, clasificados según la letra inicial. En el sobre está escrita la letra. (Se realiza primero con las vocales, luego se incorporan las consonantes en la medida que se van presentando).</p> <p>El entrometido: encontrar el dibujo que NO corresponde. Se colocan en el sobre marcado con una letra específica dibujos que comparten sonido inicial y algún dibujo intruso que los niños deben encontrar.</p> <p>Trazado de letra cursiva en palabras punteadas mientras se pronuncia el sonido.</p>
Sustitución de sonidos vocálicos	Cantar canciones como "La mar estaba serena" o "Estaba la calavera". (con a: la mar astaba sarana... con e: le mer estebe serene... etc.)
Prolongación de sonidos	El cazasonidos: se presenta un dibujo y junto a él los vagones de un tren o las tiritas cazasonidos. No se trata de descomponer en sílabas, ni de



ANEXO III
GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA



	<p>decir los sonidos uno por uno, por ejemplo "m-a-n-o", sino que se trata de prolongarlos, sin perder de vista la palabra completa: "mmmaaaannnoo". A medida que van distinguiendo cada sonido los chicos van colocando una ficha o un poroto en cada casillero de la tirita cazasonidos o del vagón.</p> <p>Se trata de "deslindar" los sonidos que en la cadena del habla están "pegados". En la medida que se sienten animados a hacerlo los chicos también pueden ubicar las letras móviles debajo de cada sonido formando la palabra y luego escribirla debajo del tren cazasonidos, o del gusano cazasonidos, como en el ejemplo.</p>
<p>Escritura de palabras</p>	<p>El docente modela la escritura de palabras todas las veces que sea necesario pronunciando los sonidos, estirándolos a medida que escribe. Si la habilidad del trazado obstaculiza esta tarea puede realizarse con letras móviles (y practicar paralelamente el trazado).</p>
<p>Recodificación fonológica</p>	<p>La ventanita: Se coloca la palabra detrás de una "ventana corrediza" que puede armarse con un cartón o simplemente con un trozo de papel. El juego consiste en descubrir la palabra escondida que va apareciendo lentamente a medida que la ventanita se corre. Los niños deben ir "sosteniendo" en la pronunciación el sonido de cada letra que aparece para unirla con la siguiente, al mismo tiempo que recordar la palabra completa.</p>

- Deslindar los sonidos mínimos (fonemas) de las palabras.
- Armar nuevas palabras modificando un sonido: gata – cata; peso-beso.

Sobre Tipos de Letras:

Los estudiantes están en contacto desde el primer momento con todo tipo de letra. La discriminación y categorización de formas gráficas no ofrece en general mayor dificultad. Cuando se trata de textos completos es conveniente para la lectura ofrecer textos en imprenta minúscula y no en imprenta mayúscula, no sólo porque es más "amigable" en la percepción visual, sino porque, además de tener la mayúscula un uso reglado, cuando un texto está todo en imprenta mayúscula no se visualizan con claridad los comienzos y fines de oración, que ofrecen claves fundamentales para la comprensión. En cuanto al trazado de las letras, se recomienda iniciar cuanto antes el trazado de la letra cursiva ya que la investigación demuestra que aporta enormes beneficios para la fluidez lectora y la velocidad de escritura.

Sobre la Recodificación Fonológica:

El proceso de recodificación fonológica es una habilidad muy trabajosa para los niños que están aprendiendo a leer, pero a la vez es imprescindible que lo desarrollen. No se trata aquí de deslindar los sonidos, sino de unirlos. Es un procedimiento de unión, de síntesis de



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

sonidos. Consiste en asignar un sonido a cada letra de la palabra e ir juntando los sonidos hasta lograr la pronunciación de la palabra completa y, entonces, lograr representación de su significado. Como es un procedimiento complejo no se recomienda practicarlo para la lectura de textos, sino de palabras. Una vez que los chicos logran la pronunciación completa de las palabras que leen no es necesario continuar con esta tarea.

Sobre Portadores:

Construcción de portadores textuales con/entre estudiantes, con otros docentes, institucionalmente, como, por ejemplo: abecedario, calendarios, carteleras, efemérides, otros.

Situaciones didácticas posibles:

Las siguientes propuestas didácticas han sido diseñadas para promover los distintos aspectos comprendidos dentro del proceso de alfabetización temprana: juegos con palabras y conceptos para promover el desarrollo del vocabulario; juegos con sonidos, rimas, letras y poesías para promover el aprendizaje del sistema de escritura; leer cuentos y jugar con cuentos para promover el desarrollo discursivo. Estas propuestas didácticas ponen en juego el intercambio verbal, implementando estrategias para apoyar el desempeño lingüístico y cognitivo de los estudiantes en forma frecuente y sistemática, con actividades que potencien los distintos conocimientos y habilidades implicados en la alfabetización.

Bienvenida y asistencia: Es un momento clave de la jornada, donde se expresa la alegría del encuentro y se ponen en acción habilidades sociales y emocionales. Lo ideal es ofrecer paulatinamente un repertorio cada vez más nutrido y rico de canciones, con gestos y mucha expresividad. Planificar diversas maneras de observar la asistencia mediante la interacción de los niños con sus nombres escritos en carteles. Es conveniente aprovechar el inicio de la jornada para ofrecer a los niños una información detallada de los principales momentos que se espera tendrán lugar en ese día. El recurso en este caso es una agenda visual que organiza y predispone a una participación más asertiva.

Ronda de conversación: es el momento para la narración de experiencias, descripción de objetos, exploración de estados de ánimo. Momento privilegiado para desarrollar la escucha atenta, la expresión oral y el respeto por el otro.

Diario mural: entre todos deciden cuál es la noticia o suceso que quieren destacar y dejar escrita. Planifican juntos cómo redactarla.

El docente favorece la reflexión, seleccionan las palabras adecuadas, la atención a los nexos, tiempos verbales, etc. Escribe en el pizarrón, afiche u otro recurso, a la vista de los chicos y destaca detalles del estilo de la lengua escrita como los signos de puntuación y el uso de mayúsculas en los comienzos de oración y nombres propios.

A medida que los estudiantes van ganando autonomía el docente los invita a escribir algunas palabras o frases.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

¡A jugar! Tener en cuenta diversos tipos de juegos: construcciones, dramático, reglado, juego motor, de mesa, etc.

El juego permite al niño, en un espacio-tiempo suspendido, explorar y practicar, recordar y anticiparse, sin presiones. Potencia la capacidad cognitiva y simbólica, lingüística, social y emocional; brinda espacios de distensión, relajación, motivación, descubrimientos y desafíos.

El juego necesita ser planificado para poder aprovechar todo su potencial.

Leemos y comprendemos: Cada día debe tener un momento de lectura por parte del docente, con los momentos previo y posterior a la lectura para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

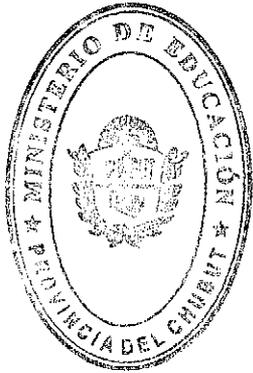
El docente pone en juego los recursos de la lectura dialógica que favorece que los chicos vayan construyendo representaciones mentales, llevando en su mente el hilo de la historia, realizando procesos de comprensión literal e inferencial. Incluir la lectura de los libros de la biblioteca y releer los libros que más les gustan.

Nuevas palabras nuevos mundos: implica destacar palabras nuevas e integrarlas a las palabras conocidas, usar palabras en contextos diversos o reforzar relaciones semánticas mediante categorizaciones o descripciones. Variados recursos pueden usarse para explorar y fortalecer estas habilidades: adivinanzas, veo-veo, juego de la memoria con tarjetas, bingos semánticos, etc. Algunas veces puede ser una actividad muy breve y otros días dedicarle mayor tiempo.

Lo contamos otra vez: se procura recordar historias que se han leído con anterioridad. Además de responder a preguntas como ¿quién?, ¿dónde? ¿cuándo? ¿por qué?, referir a la secuencia y algunos detalles de la narración, se procura que los chicos puedan narrar de manera progresivamente autónoma, respetando reglas de concordancia y entramado del texto. Pueden realizar la renarración con la ayuda de las ilustraciones que proveen los libros, con viñetas, con los dibujos que ellos mismos realizan, con palabras que empiezan a leer o recuerdan.

A dibujar, pintar y crear: la interacción con las artes visuales, la observación y apreciación de pinturas y esculturas de artistas de manera directa o a través de libros o videos. Mediante el dibujo, la exploración de formas y colores los chicos desarrollan representaciones acerca del mundo; aprenden a observar, a prestar atención a detalles, a planificar acciones en orden a un fin. Este apartado incluye no sólo dibujar y pintar sino también construir, por ejemplo, un escenario, una maqueta o una instalación; puede ser una tarea individual o colaborativa, lo cual implica conversar, pensar opciones, establecer acuerdos, resolver problemas, tomar decisiones.

A cantar, recitar o adivinar: escuchar música, bailar y cantar favorece el desarrollo emocional y lingüístico en múltiples aspectos. Cantar estirando los sonidos es una clave para





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

el desarrollo de la conciencia fonológica. Es importante ampliar los repertorios de los chicos, rescatar los cantos de la cultura local, las canciones de la infancia, los juegos que acompañan textos tradicionales. Se puede acompañar con instrumentos musicales o cotidiáfonos contruidos por los mismos chicos para marcar los ritmos. Se recomienda incluir cada cierto tiempo momentos específicos para recuperar las canciones o poesías que todos han aprendido.

Sonidos y letras marchando: Focaliza sobre habilidades de conciencia fonológica y asociación fonema-grafema. Es recomendable contar para estos momentos con letras móviles y proponer armar o desarmar palabras tomadas de algún texto que conocen.

Leemos en eco: Al principio los chicos "juegan a leer" repitiendo en voz alta la lectura de su docente, o bien lo hacen sobre textos que ya saben de memoria, a modo de "karaoke invertido". Cuando los textos son nuevos es necesario realizar el mismo proceso detallado en "Leemos y comprendemos", es decir, las estrategias de la lectura dialógica para que sea un texto que los chicos comprenden. Luego se continúa propiamente con la "lectura en eco". El recurso necesario es el texto escrito en tamaño lo suficientemente grande para que pueda ser seguido por un grupo de niños. En esta tarea van tomando conciencia de las correspondencias fónico-gráficas y la direccionalidad de la escritura, al tiempo que internalizan la prosodia y entrenan la atención focalizada, sostenida y conjunta.

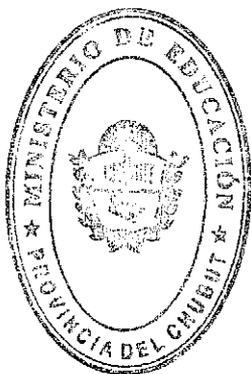
Historias para contar: Este apartado procura reconstruir historias que los chicos ya conocen, pero hacerlo a partir de viñetas o secuencias de imágenes pone en acción la capacidad de observación de detalles, la inferencia de relaciones de causa-consecuencia y la correspondiente organización discursiva, que requiere de nexos y tiempos verbales específicos.

Pensamos: ofrecer juegos que desafíen habilidades cognitivas: atención (focalizada, sostenida), memoria de trabajo, flexibilidad, planificación, etc. Pueden realizarse en interacción grupal, en pequeños grupos o de manera individual; en el espacio vital como juegos motores; en el piso como espacio gráfico; en el papel, etc.

¿Qué aprendimos?: al finalizar la clase o jornada hacer un momento de revisión y recuperación de los aprendizajes: qué hicimos y cómo lo hicimos, qué aprendimos, cómo podemos mejorar, qué nos proponemos para el día siguiente.

Mediante este ritual estamos promoviendo habilidades de metacognición, la cual es una estrategia potente y efectiva para el aprendizaje, con efectos a largo plazo.

Para que resulte efectiva necesita ser practicada de manera sistemática y metódica. Es un proceso que requiere, como otros, de modelado por parte del docente.





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Recursos para el desarrollo de la conciencia fonológica y para divertirse:

- Bingo de rimas [bingo-de-rimas-cpl.pdf](#)
[bingo-de-rimas-cpl.pdf](#)
- Sonidos y Letras en acción (grabaciones en Canal Acequia con Bernarda Masera)
<https://www.mendoza.edu.ar/alfabetizacion-letras/>
- Baggio, Mariana. Lulú MARIANA BAGGIO - Lulu (Nuevo Clip) ESTRENO 2017
[MARIANA BAGGIO - Lulu \(Nuevo Clip\) ESTRENO 2017](#)
- Pescetti, Luis. La barca Luis Pescetti: La barca.
[Luis Pescetti: La barca](#)
- Pim Pau (con Luis Pescetti). Caballito de mar.
[PIM PAU • CABALLITO DE MAR \(con Luis Pescetti\) • Stop Motion](#)
- Pim Pau. Viajando en tren PIM PAU • VIAJANDO EN TREN (Popurrí "El Tren Se Va")
[PIM PAU • VIAJANDO EN TREN \(Popurrí "El Tren Se Va"\)](#)
- Pim Pau. Pica piedra (juego de manos) PIM PAU • PICA PIEDRA (Juego de Manos).[PIM PAU • PICA PIEDRA \(Juego de Manos\)](#)
- AEIOU. Son de canción: Pakapaka
<http://www.pakapaka.gob.ar/videos/126720>
- Palabreando. Son de Canción: Pakapaka
<http://www.pakapaka.gob.ar/videos/126718>
- Chubarovsky, Tamara. Rimadas en movimiento. Rimadas en movimiento.
[Rimadas en movimiento.pdf](#)

RECURSOS:

Se proponen los siguientes recursos y actividades a modo de sugerencias.

Propuesta 1:

Juegos con sonidos:

Objetivo:

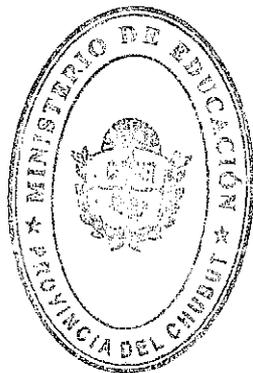
Promover el desarrollo de la sensibilidad fonológica en los niños, a partir de identificar y producir sonidos.

Se busca sensibilizar a los niños en relación con los sonidos del habla. Es importante tener presente que constituyen modelos de actividades a realizar y que pueden modificarse y llevarse a cabo con otros contenidos.

1. Sonidos de los medios de transporte

Actividad:

El docente les propone un viaje imaginario. Cada uno de los niños puede elegir el transporte en que viajará (auto, tren, moto, camión de bomberos, ambulancia, barco, etc.). Los niños van diciendo en qué medio de transporte viajan y entre todos hacen el sonido correspondiente. Por ejemplo: cuando avanza el tren por las vías hace "chucuchuuuuu", cuando suena el





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

silbato avisando que parte el tren hace "uuuuu"; un auto que frena bruscamente:
iiiiiiiiiiiiiiiiiiii.

-Tiempo de duración: entre 10 y 15 minutos.

2. Sonidos de los animales

Actividad:

Se propone a los niños imitar los sonidos de los animales. Tanto la maestra o el maestro como los niños mencionarán animales que conocen y los sonidos que producen.

Ejemplo:

Maestra: "¿Cómo hacen las vacas? Muuuuuuuu. ¿Y los caballos? ¿Cómo relinchan? Jiiiiiiiiiiiiii".

-Tiempo de duración: entre 10 y 15 minutos.

Propuesta 2:

Juegos con rimas y trabalenguas

Objetivo:

Promover el desarrollo de la sensibilidad fonológica, específicamente el reconocimiento y la producción de rimas. Las actividades que incluyen la lectura repetida y frecuente de textos breves tienen como propósito, además, que los niños puedan comenzar a establecer relaciones entre las grafías y los sonidos que permite el aprendizaje progresivo del sistema de escritura.

Nota: las poesías y canciones que se incluyen en esta propuesta didáctica son sólo sugerencias que pueden ser reemplazadas por otro material del mismo estilo.

De ese modo, la actividad puede reiterarse en días distintos.

Propuesta 3:

Versos para leer, releer y encontrar rimas

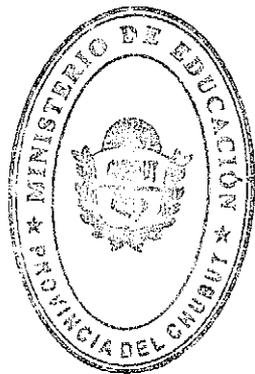
-Actividad:

La rima se lee y se relea. Se la puede cantar. Recitar/cantar junto con los niños. Se hace un recitado/canto compartido

(El docente dice el verso incompleto, los niños completan la palabra que rima).

Nota: Después de leída la poesía, de modo repetido, la maestra puede agregar una palabra simple de dos sílabas en el alfabeto mural. Si lo cree oportuno los niños pueden copiar la palabra en una hoja o en el pizarrón. La maestra colabora prolongando los sonidos de la palabra.

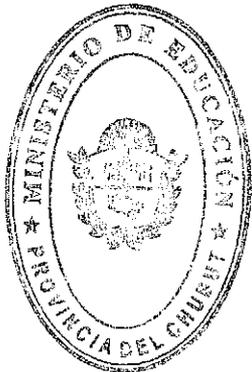
-Tiempo de duración: 15 minutos





ANEXO III
GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Algunas sugerencias de Rimas:



- **Rima tomada del libro ZOO LOCO de María Elena Walsh**

*"Si las víboras fueran elegantes,
si usaran pantalón, galera y guantes
y moñito de raso
igual no habría caso
quedarían tan feas como antes."*

- **Rima tomada del libro ZOO LOCO de María Elena Walsh**

*"Una vaca que come con cuchara
y que tiene un reloj en vez de cara
que vuela y habla inglés
sin duda alguna es
una vaca rarísima, muy rara."*

- **Una Hojita seca**

*"Una hojita seca se cayó de la rama
un colchón de hojas, le sirvió de cama.
Se quedó dormida, tan sólo un momento.
y mientras soñaba se la llevó el viento.
Visitó ciudades y muchos países
volvió junto al árbol, durmió en sus raíces".*

- **Versos de amor**

*"Cuando paso por tu casa
y asomadita no estas
voy contando los pasos
para ver si te asomás".*

*"Cinta verde
vale un peso
date vuelta
y dame un beso".*

*"Te quiero más que a mis ojos,
más que a mis ojos te quiero
y mucho quiero a mis ojos
porque con ellos te veo".*

*"De lejos te estoy queriendo
de cerca con más razón
y el rato que no te veo
se me parte el corazón".*



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Propuesta 4:

Juegos con sílaba inicial:

Objetivos:

Promover el desarrollo de la sensibilidad fonológica a partir de atender a la sílaba inicial de las palabras.

Que los niños puedan desarrollar habilidades para reconocer y producir palabras que comienzan con la misma sílaba.

Nota: es importante empezar por las sílabas que se reconocen con más facilidad: re-sa-fe-pa-to-me.

Propuesta 5:

"Veo Veo"

Actividad: se juega al veo-veo con objetos de la sala. La maestra dice "Veo, veo algo que empieza con me" (mesa). Los niños deben adivinar. La maestra lo hace varias veces y luego, si lo considera posible, propone que sean los niños quienes elijan el objeto y digan la sílaba inicial del nombre.

-Tiempo de duración: entre 10 y 15 minutos.

Propuesta 6:

El entrometido

Actividad:

Se presentan cuatro tríos de dibujos en los que hay dos dibujos cuyos nombres comparten el mismo sonido silábico inicial y uno no. Ese es el "entrometido". Se muestran los tríos y todos dicen qué está dibujado. Luego, tienen que identificar al entrometido.

Sugerencias para hacer los dibujos:

pato - pala - semáforo

martillo - mano — oveja

mesa — media - zapato

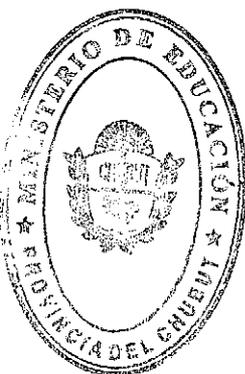
cama — caña - silla

A continuación, se les puede entregar a los chicos una hoja con dos o tres entrometidos para que los marquen

Propuesta 7:

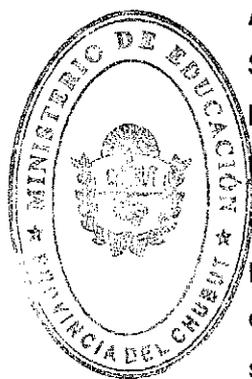
Lectura del cuento de Gerald Rose y Cristina Puerta Colección Buenas noches Editorial Norma

<https://www.institutonuevapompeya.com/wp-content/uploads/2020/05/horrible-melena-1-1.pdf>





ANEXO III
GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA



Antes de la lectura:

Se conversa con los niños y niñas acerca de los animales de la selva, especialmente de los leones. Se les explica que estos animales son felinos, de la familia de los gatos y los pumas. Los machos se caracterizan por su melena, que es el pelo de la cabeza; se puede presentar alguna imagen o video para que los chicos observen al animal y el entorno selvático; se presenta el nuevo cuento: se lee el título, el nombre del autor y del ilustrador. Finalmente se enuncia el tema, tópico o problema del cuento: "Al león lo invitan a una fiesta pero él dice que su melena es horrible y le da vergüenza. Veamos qué es lo que hace"

Durante la lectura:

Donde dice:	Se explica:
Invitación	Nota o carta para que vaya a un lugar.
Asistir	Ir a un lugar.
Melena	Pelo de la cabeza del león.
Quejó	Enfadó.
Al respecto	En relación a eso.
Cepillar	Peinarse el pelo.
Peinó	Acomodarse el pelo.
Encrespó	Peinarse el pelo para que quede parado.
Ensayó	Probó.
Estilo	Forma de peinarse.
Opinión	Saber qué piensan.
Hipopótamo	Animal de la selva que vive en el agua y en la tierra.
Mandril	Animal de la familia de los monos.
Deshazte	Sacarte.
Burió	Reir.
Jabalí	Animal de la familia de los chanchos.
Chilló	Gritó.
Pinlabios	Para darle color a los labios.

147

Después de la lectura:

Se reconstruye el cuento con los niños y a continuación, se puede les pedir que mencionen todos los animales que conocen (se puede empezar enumerando todos los animales que aparecen en el cuento y agregar otros que los niños conozcan), los diferentes tipos de animales, etc.

Actividad:

Se les propone a los niños que hagan distintos sonidos con la boca, imitando a los animales del cuento, por ejemplo, cuando sollozan o suspiran.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Propuesta 8:

Lectura del cuento "El terror de los pulpos" de Silvia Schujer

Editorial Atlántida

<https://online.fliphtml5.com/ezcmm/rbwl/#p=23>

Antes de la lectura:

Se conversa con los niños acerca del mar, sus animales y plantas. Se le puede dedicar más tiempo a conversar sobre los pulpos y sus características como los tentáculos.

Finalmente, la maestra presenta el nuevo cuento: lee el título, el nombre del autor y del ilustrador.

Después de la lectura:

Se reconstruye el cuento con los niños y se puede cantar la Canción del Pulpo que figura en la última página del libro.

Objetivo:

Que los niños puedan recrear el cuento representando el significado de otra manera.

Actividad 1: "Armar un monstruo de pulpos".

Juntar ovillos de lana de distintos colores y tamaños, atarlos para que no se desarmen, dejándoles ocho hilos colgando. Se les puede dibujar los ojos con un marcador. Los niños van anudando los ovillos de manera que quede como el monstruo de pulpitos. Le pueden poner nombre y quedar en la sala para jugar con él o tenerlo de mascota.

Materiales: ovillos de lana, tijera, marcador.

Objetivo:

Ampliar el conocimiento sobre la flora y la fauna del mar para expandir de ese modo su mundo conceptual.

Actividad 2: "¿Qué hay en el fondo del mar?"

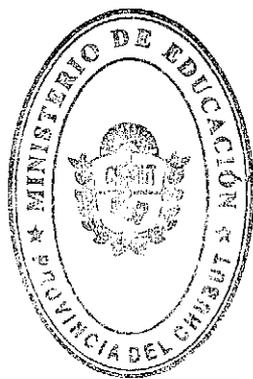
La maestra o el maestro puede extender un afiche sobre el pizarrón. Con ella/él tiene distintas imágenes de animales y flora del mar, que debe ir mostrando y pedirles a los niños que los reconozcan o que digan de qué animal se trata. Juntos mencionan algunas características y lo describen. Las imágenes se pegan en el afiche para que quede como una foto del fondo del mar. La maestra escribe debajo de cada imagen de qué animal o vegetal se trata.

Materiales: afiche azul, imágenes de distintos animales del mar y algas, cinta scotch.

Enlaces - Descargas de los cuentos para abordar las propuestas de la Guías Didácticas:
Kasza, Keiko. (2005) "Choco encuentra una mamá". Ed. Norma

https://www.catamarca.edu.ar/plataforma_educativa/wp-content/uploads/2021/04/choco_encuentra_mama.pdf

Kasza, Keiko (2010) "Cuando el elefante camina". Ed. Norma





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

[http://maternalrayuela.com/wp-content/uploads/2020/04/Cuando el elefante camina 3 Keiko Kasza.pdf](http://maternalrayuela.com/wp-content/uploads/2020/04/Cuando_el_elefante_camina_3_Keiko_Kasza.pdf)

Schujer, Silvia (2005). "El terror de los pulpos". Ed. Atlántida
<https://online.fliphtml5.com/ezcmm/rbwl/#p=23>

Rose, G y Puerta C. (2005) "Horrible Melena" Colección Buenas Noches, Editorial Norma.
<https://www.institutonuevapompeya.com/wp-content/uploads/2020/05/horrible-melena-1-1.pdf>

Machado, Ana María. (2016) "¿Dónde está mi almohada?", Ed Loqueleo.

<https://youtu.be/KrZ2LOLXJCw?feature=shared>

Legnazzi, Claudia (2005) "Tuk es Tuk". Ed. Libros del zorro rojo
<https://web.unican.es/unidades/escuela-infantil/Documents/Tuk%20es%20TuK.pdf>

NO NOS DETENEMOS.

Históricamente a la escuela secundaria se le ha demandado convocar e incluir a todos los estudiantes en un sistema educativo que les proporcione aprendizajes significativos y que los habilite a ser ciudadanos participativos y responsables. Aunque ya se ha recorrido un importante trayecto en este sentido, es necesario seguir trabajando y poner a prueba propuestas que puedan ofrecer oportunidades reales de aprendizaje.

Las áreas de lengua y matemática son sumamente importantes en el currículo educativo, ya que son pilares en el desarrollo académico, social y cognitivo de los estudiantes. Por esta razón la presente guía, basada en el enfoque de trabajo que sugiere el Plan Provincial Integral de Alfabetización (Res.ME N° 03/24), brinda algunas sugerencias y herramientas para abordar la etapa diagnóstica en estos espacios curriculares, que permitan recuperar información útil acerca de la situación real de los aprendizajes adquiridos o no, estableciendo el punto de partida con los estudiantes de primer año del nivel secundario. No obstante, es indispensable el desarrollo de "...modelos institucionales y de enseñanza flexibles para atender a la diversidad; procesos de reflexión y acuerdos institucionales que consoliden los equipos docentes y den coherencia a la propuesta educativa de cada escuela" (p. 1).

En base a ello, se sugiere:

- Priorizar el acompañamiento pedagógico de los estudiantes de primer año, garantizando los procesos de Articulación Interniveles.
- Implementar evaluaciones o trabajos diagnósticos que ayuden a identificar los avances y detectar los andamios que requieran los estudiantes en comprensión y fluidez lectora así como en habilidades matemáticas. Poder comprender la evaluación como una herramienta, da lugar a una retroalimentación oportuna, continua y útil para mejorar el aprendizaje procesual, tal como lo menciona la Resolución ME N°29/24, en el punto 2: "Evaluación: Consideraciones generales" y punto 3: "Promoción, acreditación y calificación: conceptos y requisitos".





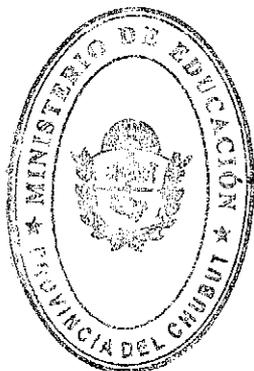
ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- Incorporar herramientas tecnológicas y aplicaciones que hagan que el aprendizaje sea interactivo y atractivo. Plataformas en línea, simulaciones y software educativo pueden brindar experiencias de aprendizaje más dinámicas y significativas.
- Organizar tutorías y colaboración entre estudiantes: Cuando los estudiantes colaboran entre sí, no sólo fortalecen su comprensión, sino que también se motivan mutuamente. Teniendo en cuenta esto y con el fin de potenciar y acompañar el trabajo áulico, en un primer momento, se deberá identificar a aquellos estudiantes que tienen un buen dominio de los conceptos y habilidades para dialogar con ellos sobre la posibilidad de que acompañen y ayuden a sus compañeros a entender y desarrollar los contenidos que se proponen en el área. En segundo lugar, con el debido seguimiento del docente, se tendrán que establecer ciertos momentos específicos para llevar a cabo las tutorías. Cabe aclarar que no se trata de que los estudiantes resuelvan la tarea a sus compañeros, sino ayuden a ver elementos que estos no han tenido en cuenta y puedan explicar los conceptos de manera clara y sencilla.
- Realizar intervenciones a corto plazo dirigidas a estudiantes que tienen que recuperar contenidos y/o habilidades para continuar con el proceso educativo. Dichas intervenciones pueden ser en formato de tutorías o talleres, ejercitadas dentro del aula o en horas de “Proyectos específicos”. En algunos casos, será necesario volver sobre aquellos conceptos que les resultan confusos con la intención de fomentar una mejor manera de aprender y construir puentes entre lo que conocen y lo que se está enseñando.
- Utilizar horas institucionales y de articulación para planificar, organizar y coordinar actividades, proyectos y/o experiencias de alfabetización en formatos diversos entre docentes de los distintos espacios curriculares y otros actores institucionales como por ejemplo bibliotecarios y profesor de enseñanzas prácticas (PEP). En este caso, pueden servir también como orientación las guías didácticas específicas de las áreas propuestas en esta página web. El trabajo en conjunto permite contribuir a la construcción de un marco mental sólido y coherente en los estudiantes.
- Establecer acuerdos con las familias para ampliar tiempos y espacios de aprendizaje que todos los estudiantes necesitan, aprovechando las oportunidades que ofrecen las situaciones de la vida cotidiana. Dichos acuerdos buscan promover la corresponsabilidad respecto a la educación de los adolescentes.

Orientaciones generales

Se espera que cada docente, en diferentes momentos de la clase, explicita de manera clara los conceptos y habilidades que se están enseñando a través de:

- Socializar los objetivos y los criterios de evaluación, que contemplan entre otros, el interés de los estudiantes.
- Enseñar estrategias paso a paso, como una manera de ayudar a los estudiantes a internalizar y aplicar métodos analíticos y creativos.
- Desglosar cada paso del proceso permitiendo que los estudiantes con diferentes niveles de habilidades puedan seguir el contenido de manera más efectiva.





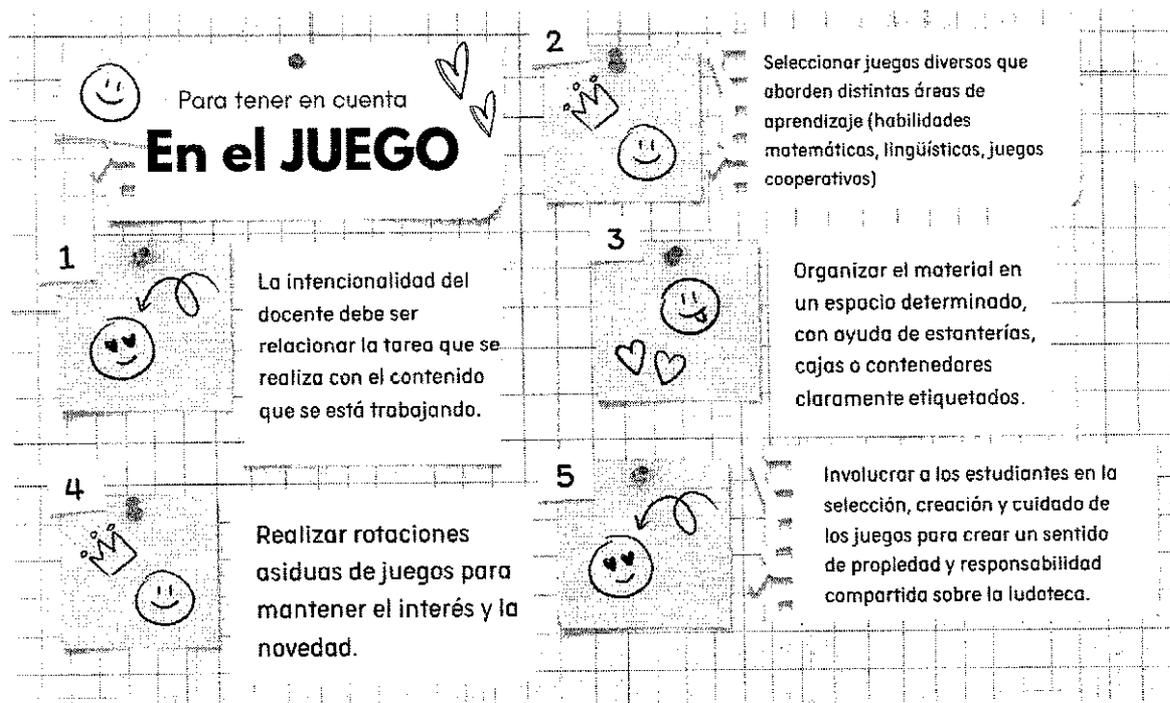
ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- Proporcionar ejemplos concretos y explicar cómo los conceptos propios de cada espacio curricular tienen relevancia práctica, con el fin de ayudar a los estudiantes a comprender la utilidad de lo que están aprendiendo.

Finalmente, dentro del Plan, la utilización de juegos ocupa un espacio central. En la enseñanza es una estrategia poderosa para motivar a los estudiantes, fomentar la participación activa y hacer que el aprendizaje sea más divertido y significativo. Pueden trabajar en equipos para resolver problemas o competir de manera individual o grupal para alcanzar objetivos específicos. Por ejemplo:

- Juegos que permitan enseñar a través de actividades físicas, involucrando el cuerpo de una manera efectiva y divertida.
- Los juegos de preguntas y respuestas (estilo concurso) pueden ser emocionantes para los estudiantes. Esto puede incluir competencias de velocidad para resolver problemas o juegos de trivia que aborden diferentes conceptos.
- Los juegos de cartas pueden ser herramientas versátiles. Juegos como "Suma 10" o "Guerra de Fracciones" pueden hacer que la práctica de operaciones matemáticas sea más dinámica y atractiva.
- Los "escape rooms" son actividades en las que los estudiantes resuelven diversos desafíos para avanzar en el juego y "escapar". Estos juegos fomentan la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento lógico mientras se aplican conceptos de manera práctica.

147



En las actividades que encontrarán a continuación, podrán observar que las consignas evalúan tanto la comprensión y producción de textos como el desarrollo de habilidades matemáticas integradas. Además, han sido pensadas para admitir un uso flexible que permita adaptar, modificar y ampliar la propuesta, de acuerdo con las diferentes realidades y situaciones institucionales, con el fin de propiciar un aprendizaje relevante y significativo. Al hacerlo, se podrán crear experiencias más auténticas y enriquecedoras, que promuevan el

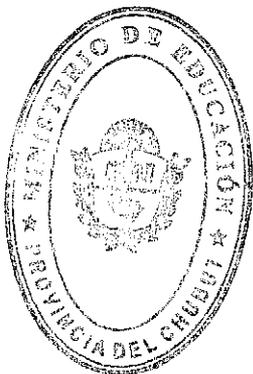


ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

desarrollo integral de los adolescentes y su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones de la vida real.

Orientaciones para el espacio curricular de Lengua y Literatura

La comprensión se realiza a partir de relacionar diferentes tipos de representaciones que van dibujando el significado final del texto, es decir, es un trabajo de construcción. Si sólo intervenimos en la "post lectura", no estaremos seguros si los estudiantes han comprendido correctamente o cuánto han comprendido de todo lo leído. Por eso es que la lectura dialógica propone tres momentos claves en la lectura de todo tipo de texto. Dichos momentos marcan el paso a paso para asegurar la comprensión de palabras, de contenido, de referencias e inferencias.



147



ANTES DE LA LECTURA

- Indagar.
- Enseñar Vocabulario nuevo.
- Activar conocimientos previos.
- Anunciar el tema o conflicto central del texto.

DURANTE LA LECTURA

Pausas breves para:

- Aclarar vocabulario.
- Recuperar y jerarquizar información con preguntas.
- Establecer relaciones.
- Identificar motivaciones y estados emocionales de los personajes.

DESPUÉS DE LA LECTURA

Intercambio para recuperar

- Características de los personajes.
- Eventos principales y la relación tiempo-causal entre ellos.
- En textos no literarios: Temas y Subtemas.
- En textos explicativos: explicitación de procesos y fenómenos..

Además de aprovechar esta estrategia, debemos generar un clima de confianza y entusiasmo por aprender, para lo cual el juego y la participación guiada como modo de enseñanza resultan también esenciales. Por ejemplo, realizar de manera habitual juegos de adivinanzas, ingenio, enigmas, entre otros para favorecer habilidades de pensamiento y habilidades semánticas. Además, alternar momentos de mayor concentración con otros de descanso activo ayudan a mantener el interés y la buena predisposición.

Con lo dicho, propiciamos actividades que ayuden a los estudiantes a:

- Ampliar y profundizar el vocabulario.
- Jerarquizar la información y retener lo más importante.
- Entender las ideas que se presentan y poder relacionarlas entre sí.



ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- Inferir la información no explícita en el texto
- Construir una representación mental del texto.

Actividad sugerida:

LECTURA DIALÓGICA DE UNA LEYENDA URBANA

Momento 1: Antes de la lectura

Objetivos:

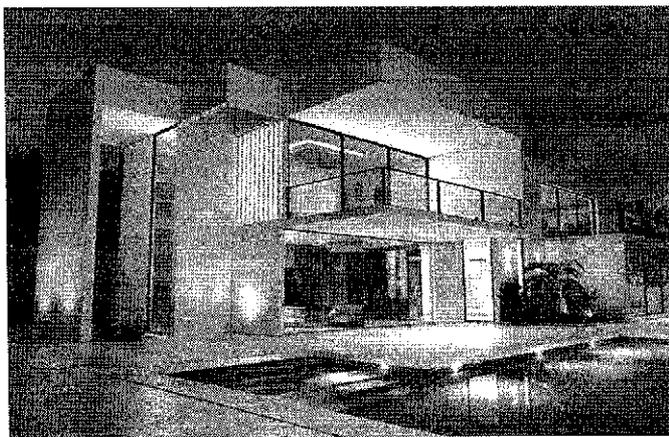
- Ejercitar la oralidad.
- Activar de conocimientos previos.
- Anticipar de vocabulario y contenido para evitar confusiones, ambigüedades y propiciar la comprensión.

Desarrollo de la actividad:

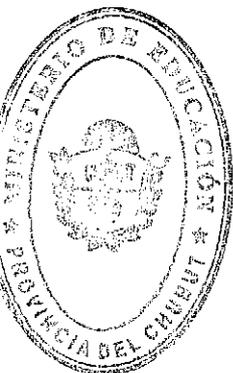
A modo de anticipación de la lectura:

- **Indagar en conocimientos previos:** ¿Conocen lo que son las leyendas urbanas? ¿Qué tipo de historias cuentan? ¿Conocen algunas? ¿Las leyendas urbanas son ciertas o falsas? ¿Cuánto hay en ellas de ficción y cuánto de realidad? ¿Han leído o visto historias de terror? ¿Cómo definirían terror? ¿Qué es lo que genera terror en las historias?
- Podemos explicitar que el texto que leeremos es una leyenda urbana asociada al terror y que está relacionada a las imágenes que se mostrarán a continuación (también pueden ser aprovechadas para definir algunas palabras del vocabulario que utiliza el texto):

- **Primera imagen:** Se comienza mencionando que la historia transcurrirá en una “**casa LUJOSA**”. ¿Qué es lujosa? ¿Cómo son las casas lujosas? Luego podemos mostrar la fotografía ² y preguntar: La casa de la foto, ¿lo es? ¿Por qué? ¿Cómo la describirían? ¿Quiénes pueden vivir allí?



² Nota. Adaptado de Tendencias en la construcción de viviendas de lujo [Fotografía], por Guillermo Strofer, 2022. Arena Gorda Construcciones <https://www.arenagorda.com/2022/11/30/tendencias-en-la-construccion-de-viviendas-de-lujo/>





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

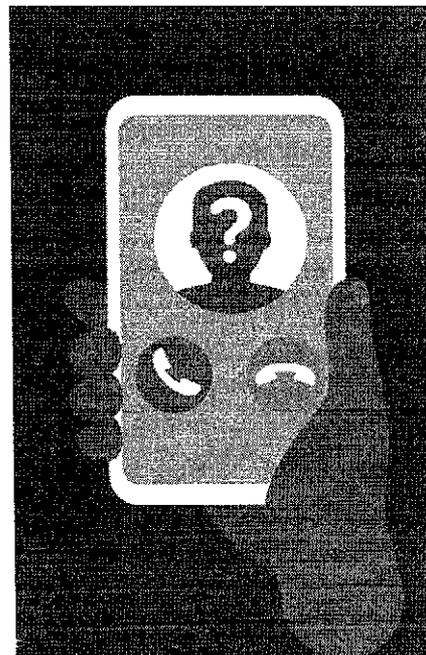
- Segunda imagen: Al mostrar la segunda imagen, podemos comentar que a la protagonista de esta historia la llamarán “canguro”. Mostrando la imagen y luego de su lectura (puede ser por parte del docente u ofrecerla a algún estudiante que se anime a leer en voz alta), preguntemos:

¿Qué es una “canguro”? ¿En qué país se usa esta palabra? ¿Cómo le decimos en nuestro país? ¿Conocen palabras que se usen con diferentes significados en distintos lugares de nuestro país o el mundo?



- Tercera imagen: Antes de mostrar esta última imagen³, podemos reflexionar con los estudiantes que para que exista una historia debemos tener presente que a los protagonistas siempre les ocurre algo: se les presenta un problema que deben resolver o un obstáculo a vencer. Preguntémosles ¿Qué le podrá ocurrir a esta “canguro” en esta casa lujosa? (no olvidemos que nos referimos a una leyenda urbana).

Luego del intercambio, mostremos la imagen y consultemos “¿Qué ven en ella? ¿Por qué hay un signo de pregunta? ¿Cómo asociarían esta imagen al conflicto que tendrá la niñera?”. Orientándolos de ser necesario, se cerrará el intercambio clarificando la idea central del relato:



La niñera trabaja en una casa lujosa y recibe una llamada misteriosa. Vamos a ver qué le sucede.

Momento 2: Durante la lectura

Objetivos:

- Ampliar vocabulario.
- Ejercitar la lectura en voz alta.
- Propiciar la comprensión lectora.
- Jerarquizar información.

³ Nota. Adaptado de *Llamada desconocida. llamada telefónica, smartphone en el icono vectorial de la mano* [Fotografía], por Aliaksei Brouka, 2020, Istock <https://www.istockphoto.com/es/vector/llamada-desconocida-llamada-telef%C3%B3nica-smartphone-en-el-icono-vectorial-de-la-mano-gm1285496227-382315427>



ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Desarrollo de la actividad:

Con el propósito de acompañar el proceso de comprensión, es óptimo continuar con el trabajo de lectura dialógica que proporciona un modelo de lector activo, en el que se explicitan inferencias y se explican palabras desconocidas. En esta instancia se podrán realizar pausas BREVES para:

- Aclarar de forma simple (evitemos la definición tipo diccionario), vocabulario nuevo. En este caso podemos trabajar sobre los términos "denuncia" y "estridente". Sumando cualquier otra palabra que se crea pertinente.
- Recuperar información esencial con ayuda de preguntas, de esta forma también enseñamos a jerarquizar: ¿A quiénes cuidaba la Canguro? ¿Dónde estaba? ¿Qué sucedió en la primera llamada?, etc.
- Establecer relaciones de causalidad y temporalidad.
- Identificar las motivaciones y estados emocionales de los personajes.

En cuanto a la metodología de lectura, existen diferentes estrategias y se puede optar por alguna de ellas:

- Lectura completa del texto por parte del docente que puede actuar como modelo de un lector que juega con la entonación, las pausas y los suspensos (evitando una lectura monótona y aburrida).
- El docente comienza la lectura en voz alta e invita a participar a los estudiantes que se animen a leer para sus compañeros.
- Previo a la lectura, el docente comenta que él/ella comenzará y luego continuarán leyendo todos los estudiantes (en orden de filas o columnas). Llegado el momento, cada adolescente optará por leer como mínimo una sola oración o, como máximo un párrafo completo.
- Lectura por parte de los estudiantes en pequeños grupos.

LEYENDA URBANA

"¿Has subido a ver a los niños?"

Una adolescente está cuidando por primera vez a unos niños en una casa enorme y lujosa. Acuesta a los niños en el piso de arriba, y, cuando apenas se ha sentado delante de la televisión, suena el teléfono. A juzgar por su voz, el que llama es un hombre. Jadea, ríe de forma amenazadora y pregunta: "¿Has subido a ver a los niños?"

La canguro cuelga convencida de que sus amigos le están gastando una broma, pero el hombre vuelve a llamar y pregunta de nuevo: "¿Has subido a ver a los niños?". Ella cuelga a toda prisa, pero el hombre llama por tercera vez, y esta vez dice: "¡Ya me he ocupado de los niños, ahora voy a por ti!"

La canguro está verdaderamente asustada. Llama a la policía y denuncia las llamadas amenazadoras. La policía pide que, si vuelve a llamar, intente distraerle al teléfono para que les dé tiempo a localizar la llamada.





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Como era de esperar, el hombre llama de nuevo a los pocos minutos. La canguro le suplica que la deje en paz, y así le entretiene. Él acaba por colgar. De repente, el teléfono suena de nuevo, y a cada timbrado el tono es más alto y más estridente. En esta ocasión, es la policía, que le da una orden urgente: “¡Salga de la casa inmediatamente! ¡Las llamadas vienen del piso de arriba!”.

De “Tened miedo... Mucho miedo. El libro de las leyendas urbanas de terror”, de Jan Harold Brunvand.

Momento 3: Después de la lectura

Objetivos:

- Jerarquizar información.
- Reconocer los eventos principales y las relaciones témporo-causales entre ellos.
- Recuperar las características de los personajes.

Desarrollo de la actividad:

De forma oral podemos preguntar y anotar en el pizarrón lo que se vaya comentando:

- Si tuvieran de describir la situación inicial de este texto ¿Qué dirían?; ¿Cuál es el conflicto que tiene la protagonista? ¿Tiene esta leyenda una resolución o tiene un final abierto?
- ¿Cómo es la protagonista del texto? ¿Cómo se siente cuando la llaman? ¿Cómo se habrá sentido luego de la última comunicación con la policía? ¿Qué hubieran hecho ustedes en su lugar?
- ¿Cómo imaginan que es el oponente? ¿Por qué se lo imaginan así? ¿Cuál será el motivo de su accionar?

Actividad lúdica de escritura creativa (grupal):

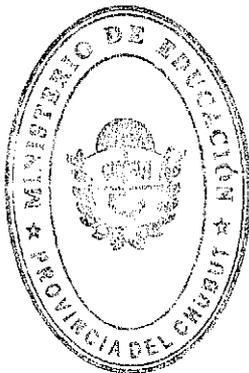
Observación: Esta actividad está pensada para ser desarrollada en tres a cuatro clases. Puede llevarse a cabo dentro del aula, en la biblioteca, SUM, sala de juegos, entre otros.

Podemos proponer la escritura grupal (no más de 4 integrantes) de un texto narrativo breve (ayudar a recordar de forma oral, la estructura de un texto narrativo y los tipos de narradores para que no lo olviden en sus escritos). Pueden optar por alguna de las siguientes opciones:

- Sos el personaje de la niñera y nos contás qué hiciste y lo que sucedió después de la última comunicación con la policía (narrador en 1era persona).
- Pensá en el policía que se comunicó con la niñera ¿Qué hizo luego de darle la mala noticia? ¿Se acercó hasta el lugar? ¿Qué descubre? ¿Con quién se encuentra? (narrador en 3era persona).
- Sos el hombre que llama por teléfono, estás bajando las escaleras y... ¿qué sucede? ¿Qué hiciste con los niños? (narrador en 1era persona).

Además, les comentaremos que, para dar a conocer los relatos al resto de la clase, se llevará a cabo una variante de la actividad denominada “CUENTO MOTOR”:

Mientras uno de los integrantes del equipo lee en voz alta el escrito, el resto del grupo se dedica a escenificar





ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

lo relatado. Para esto último, pueden traer o crear los elementos que necesiten para la escenificación.

TODOS PODEMOS AULAS HETEROGÉNEAS

El trabajo en **aulas heterogéneas** propone el uso de una variedad de estrategias de enseñanza apelando a la idea de un **ambiente flexible**. A fin de acompañar a las/os docentes en sus planificaciones y prácticas de enseñanza en el marco del Plan Provincial Integral de Alfabetización, pueden considerarse tres cuestiones centrales desde dicho enfoque: 1) el entorno educativo, 2) la organización del trabajo en el aula y 3) las consignas de trabajo y textos de estudio (expositivos/literarios).

1) El entorno educativo tiene un papel decisivo en el proceso de alfabetización. Esto implica la creación de un ambiente donde los objetos y modos de actuar, propios de la cultura letrada, estén presentes diariamente. Para esto, puede proyectarse:

- Propiciar un entorno de bienvenida a todas/os las/os estudiantes. Buscar alternativas que sean una invitación a leer y a escribir desde el momento que ingresan las/os estudiantes a la escuela.
- Organizar los espacios (sala/aula/biblioteca/galerías/SUM), para interactuar de manera significativa con variados y numerosos materiales escritos.
- Hacer circular distintos portadores de informaciones para aprender a leer y escribir en el marco de situaciones organizadas mediadas por la/el docente.
- Optimizar el uso de los espacios y recursos del aula, para que cada estudiante sienta como propio y responda a sus necesidades. Cuidar el espacio circundante en cuanto a los estímulos visuales, de acuerdo a las características sensoperceptivas de los/las estudiantes.
- Utilizar calendarios, controles de asistencia, carteles con textos, en diversos portadores, que sean leídos por la/el docente o puedan ser manipulados por los/las estudiantes.
- Construir colectivamente el abecedario áulico, guiando desde el desarrollo de la conciencia fonológica, con imágenes significativas para las paredes del aula.
- Propiciar que la organización del material y actividades a ejecutar estén adecuadas gradualmente para fomentar la autonomía del estudiante.
- Favorecer que la información esté disponible en formato múltiple (texto, imagen, audiovisual, etc) y sea accesible de acuerdo a las necesidades de cada una/o.

2) La organización áulica puede comprender el trabajo con todo el grupo, tareas individuales o en parejas, así como también la ejecución de actividades en pequeños grupos. Cada docente en pareja pedagógica con otras/os colegas o configuraciones de apoyo, posibilitará variar los intercambios y agrupamientos, atendiendo a las posibilidades de las/os estudiantes en beneficio de su autonomía. En dichos contextos, se sugiere:

- Definir claramente las tareas en sus alcances, en cuanto al para qué se van a llevar a cabo, en qué tiempo de ejecución, dónde, desde qué abordaje (direccionado, alternativo, de libre elección).



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- Arbitrar estrategias y recursos para que cada estudiante pueda tomar "la palabra" y se posibilite su decir evitando el "ser hablado y/o interpretado" por otro/a, sea este un/a docente o un/a compañero/a.
 - Propiciar un clima afectivo dentro del aula, favorecedor de los vínculos y de los aprendizajes que procure una buena calidad de vida escolar.
 - Considerar las necesidades del estudiante con interacción con otros, desarrollando actividades que despierten su intención comunicativa.
 - Graduar la participación en el trabajo en pequeños grupos, asignando roles específicos y rotativos que propicien producciones colaborativas.
 - Pautar anticipadamente, cómo regularizar situaciones que alteren la convivencia escolar (tiempo fuera, objeto transicional, regulación sensorial, etc.).
 - Trabajar con material concreto y desde lo práctico.
 - Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología a las necesidades de las/os estudiantes, a sus desempeños particulares, efectuando cambios en el transcurso de las propuestas.
 - Utilizar agenda visual para estructurar y anticipar la jornada de trabajo.
 - Propiciar ejercicios de metacognición y revisión de lo aprendido al finalizar la jornada. La enseñanza basada en estrategias de aprendizaje y en metacognición asegura un aprendizaje duradero.
 - Brindar diferentes experiencias de aprendizaje que le permitan a las/os estudiantes conocer su entorno, las posibilidades de su cuerpo, nuevas formas de comunicarse y de interactuar con otras personas.
 - Contextualizar la enseñanza a la realidad de las/os estudiantes, con el fin de potenciar sus capacidades.
 - Antes de introducir un nuevo saber, considerar: ¿qué valor tiene para el/la estudiante?, ¿por qué debería aprenderlo?, ¿es importante en sí mismo?, ¿conduce al desarrollo de otras técnicas importantes?, ¿constituye una prioridad educativa?, ¿promueve la autonomía personal?, ¿se considera un saber indispensable y aplicable a la vida diaria?
 - Considerar a aquellas/os estudiantes que se muestran desinteresadas/os en las tareas porque sus potencialidades cognitivas desafían la propuesta docente, en caso de personas con altas capacidades intelectuales. No requieren mayor cantidad de ejercitación o dejarlos en espera hasta que la mayoría del grupo termine la actividad, por el contrario, requerirán propuestas motivadoras y entornos de aprendizaje adecuados y estimulantes que desafíen sus potencialidades.
- 3) Las consignas de trabajo ocupan un lugar central, por su alcance respecto de lo que proponen, en términos de contenido/s, actividad/es y porque al ser explícitas (en sus diversas formas), contribuyen al desarrollo de la autonomía de las/os estudiantes. Por ello, resulta importante:
- Proponer consignas que estimulen la expresión personal de las/os estudiantes por medio de una variedad de desempeños orales, escritos y de acción, contemplando en ellas, además, la escucha y el intercambio con otras/os.

147



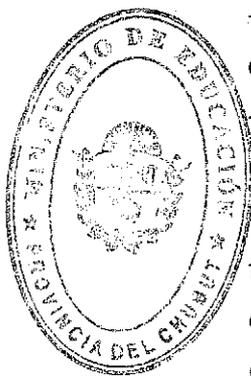
ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- Plantear distintos niveles de logro en la misma clase, para que se ajuste el desafío a las/os estudiantes ya que desde el enfoque de aulas heterogéneas, el nivel de desafío y los apoyos que las consignas sugieren, son primordiales.
 - Utilizar un lenguaje claro y preciso para la formulación de consignas auténticas y significativas. Esto implica que las/os estudiantes logren comprender lo que se espera de ellas/os, sin necesidad de depender de la/el docente para completar el sentido de las mismas.
 - Asegurar que la consigna fue comprendida por las y los estudiantes.
 - Posibilitar conexión con los saberes previos e intereses de las/os estudiantes atendiendo a significatividad y autenticidad de las consignas.
 - Desdoblar las consignas o problemas con enunciados, sin son extensos o cuentan con varios pasos.
 - Modelar de ser necesario lo que se espera que ejecuten en la consigna y explicitar estrategias, es decir, mostrar el cómo. Acompañar/guiar la aplicación del cómo.
 - Verificar que las/os estudiantes presten su atención, convocarlas/os en la explicación sea general de las consignas de trabajo.
 - Brindar explicaciones personalizadas cuando sea necesario, utilizando la ejemplificación para asegurar la comprensión de las consignas.
- En cuanto a los textos de estudio (instructivos/expositivos/literarios) se debe tener en cuenta que la posibilidad de acceder al contenido no siempre depende de la competencia lectora de las/os estudiantes, sino que más de una vez es el mismo texto quien se erige como barrera, como límite, como tope para su comprensión e interpretación. En este sentido, es relevante:
- Atender a la tipografía (fuente y tamaño de la letra) e interlineado de los textos presentados, siempre debe ser accesible para la lectura de las/os estudiantes. El cerebro activa mejor el reconocimiento de palabras que tienen forma como es el caso de la imprenta minúscula y la cursiva, donde existen letras altas y bajas, lo que favorece la lectura. Frente a tamaños más pequeños, el cerebro activa recursos de decodificación al igual que cuando el interlineado no es espacioso.
 - Leer en voz alta, por parte del o la docente, del texto a abordar en caso de que sea necesario si el o la estudiante no tiene autonomía en la lectura.
 - Utilizar recursos audiovisuales, como fotos de contexto real y próximos al/la estudiante, juegos interactivos como complemento del contenido a abordar en los textos a fin de facilitar la comprensión.
 - Utilizar soportes tecnológicos, en beneficio de la apropiación de los contenidos a transmitir (computadora y celular).
 - Proponer en cajas rotuladas: juegos lingüísticos que involucren rimas e inicios y finales de palabras; fichas “ayudamemoria” con información disponible a aplicar en las tareas que ejecuten.
 - Enseñar en forma explícita, a partir de la lectura de los textos, a establecer relaciones, deducir causas y consecuencias, armar una línea cronológica, a elaborar redes/mapas conceptuales/mentales.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA



- Sustituir la escritura manual en estudiantes que lo necesiten, a partir de apoyos tecnológicos, convertir de voz a texto o escribir con teclado.
- Guiar la edición de los textos producidos, para corregir posibles errores en el tipeo, ortografía, gramática, puntuación y en la organización de los mismos.
- Apelar al uso de herramientas digitales para sustituir el acto lector cuando la lectura se hace trabajosa o requiere de mucho esfuerzo. Para esto se debe disponer de textos en forma digital o leer desde lo que brinda la web. Es importante que se disponga de la concentración y la cognición en el procesamiento de dicha información, de lo contrario, se tenderá a la dispersión (tomar notas, pausar la lectura y volver a activarla o volver hacia atrás).

En el contexto de la diversidad, todas las personas necesitamos ayudas, que se materializan en personas que guían en los aprendizajes, estrategias didácticas para crear entornos educativos significativos y comprensiones compartidas, andamiajes que favorecen la autonomía, el autocontrol y los procesos de autorregulación. Las ayudas para aprender son, en definitiva, herramientas que buscan disminuir las barreras en el aprendizaje y la participación y con ello contribuir a la construcción de una escuela inclusiva.

147

MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL.

Desde el paradigma de la educación inclusiva apoyado en el modelo social de la discapacidad, **todas** las personas pueden aprender, desarrollar y potenciar sus capacidades. En este modelo social, que es el que se plasma en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N° 26.378), se considera a la discapacidad como el resultado de las barreras sociales para poder aprender y participar en igualdad de oportunidades. “(...) las barreras no son inherentes a los alumnos con discapacidad, sino que son estructuras, concepciones, recursos propios del sistema educativo que, en interacción con alumnos con discapacidad, actúan vulnerando sus oportunidades de participación y aprendizaje y generando múltiples formas de exclusión educativa”. (Cobeñas, [et al.], 2021: 139)

En este sentido, la Educación Especial como modalidad del SE (LEN 26.206, art. 42º) procura las mismas metas que tienen los niveles de educación obligatoria lo que implica un trabajo compartido entre lo universal –común para todas y todos-, la accesibilidad y las configuraciones de apoyo específicas que acompañan la propuesta pedagógica, claves para la inclusión de estudiantes con discapacidad y la eliminación, superación o minimización de las barreras de acceso a los bienes culturales. Pensar en y desde la accesibilidad corre la mirada del sujeto y la ubica en el contexto.

La alfabetización constituye uno de los procesos de aprendizaje centrales en el desarrollo de toda trayectoria escolar, entendida esta como las múltiples formas de atravesar la experiencia educativa. La modalidad Educación Especial aporta capacidades para desarrollar configuraciones de apoyo que hagan posible el acceso al currículo, con lo cual se garantizan las trayectorias educativas de las personas con discapacidad.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

El presente apartado se inscribe en el Plan Provincial Integral de Alfabetización “Chubut Aprende 2024 - 2027” aprobado por Resol. ME 03/24, y busca enriquecer la caja de herramientas de que dispone la/el docente en su tarea cotidiana para potenciar la práctica pedagógica alfabetizadora. Ciertos métodos de alfabetización como los denominados, “Troncoso” y “SELEC”, permitieron la accesibilidad a la escritura y a la lectura, en estudiantes con o sin discapacidad que con propuestas convencionales no lograban alfabetizarse. La propuesta jurisdiccional nos compromete a llevar adelante prácticas pedagógicas que posibiliten la alfabetización, más allá de la discapacidad permanente o transitoria de las y los estudiantes que se encuentren incluidos en escuelas de los diferentes niveles educativos, como las/os que realizan su escolaridad en escuelas de la modalidad de Educación Especial.

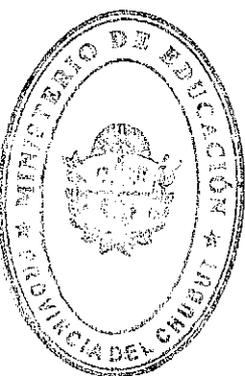
- Cuando la discapacidad compromete la comunicación verbal se han de favorecer otras formas dialógicas alternativas para establecer y sostener el vínculo directo de las y los estudiantes con sus docentes y pares. La accesibilidad comunicativa en nuestras clases, moviliza a revisar los modos preferentes y valorados en forma verbal, escrita y/o visual. Contar con material gráfico específico, que sea accesible y fácilmente manipulable, al que el o la estudiante, sus pares y/o docentes puedan recurrir para indicar sus deseos, necesidades o respuestas y le permitan participar de la propuesta curricular grupal.

En estudiantes sordos con implante coclear o hipoacúsicos que cuenten con equipamiento auditivo adecuado, la promoción de la conciencia fonológica será relevante dado que pueden hacer uso de la audición para comunicarse y darse cuenta de que las palabras que decimos están formadas por distintos sonidos.

La LSA (Lengua de Señas Argentina), se debe tener en cuenta para estudiantes sordos o con otra discapacidad que les impida el lenguaje hablado a fin de superar la barrera comunicacional/lingüística.

Sin dejar de lado la presencia de recursos tecnológicos que permitan la adecuada comunicación como recurso cotidiano al servicio de todos los estudiantes en general.

- En el caso de las y los estudiantes con ceguera o baja visión serán necesarias las referencias orales, como por ejemplo la descripción de los materiales e imágenes, y de todo aquello que se va registrando en los diversos soportes visuales o está aconteciendo en el entorno educativo. Es clave para que esta información resulte accesible a las y los estudiantes, consultar con ellas/os cuáles son las ayudas que mejor les resultan. Utilizar material gráfico simple con bordes bien definidos y amplificados, remarcar renglones, utilizar colores contrastantes, facilitar el acceso a los textos de estudio utilizando recursos TIC y tiflotecnológicos y/o trabajar con máquina Perkins y regleta Braille, para que puedan leer y producir a la par de sus compañeras/os, son modos de facilitar la accesibilidad a los materiales de trabajo.





ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual u otras/os que presenten dificultades en la simbolización, se debe tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere del desarrollo de metodologías más minuciosas y de momentos de intervención individualizados que implican tiempos más prolongados de tarea.
- En estudiantes con discapacidad neuromotora es preciso considerar los aspectos motrices propios de la escritura y la lectura. Existen diversos recursos tecnológicos que permiten que estudiantes con dificultades motrices logren realizar los movimientos que se requieren para la elaboración de un producto escrito. El desarrollo de la motricidad fina es fundamental para el logro de este aprendizaje y, encontrándose la misma afectada muchas veces en este tipo de discapacidad, se hace necesario focalizar sobre la misma y las TIC existentes que puedan facilitar la accesibilidad.
- Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) constituyen una herramienta esencial, aluden a las diversas formas de expresión que aumentan y/o compensan el lenguaje hablado, valiéndose de símbolos, gestos, señales, dispositivos tecnológicos y recursos de apoyo. A partir de la evaluación precisa de las barreras en la comunicación, siempre deben definirse junto a las/los estudiantes y su contexto (familia, profesionales intervinientes y otros) cuáles sistemas le resultan más adecuados en tanto posibilitan al máximo la expresión e interacción.
- Las TIC en todos los casos constituyen uno de los principales apoyos para garantizar accesibilidad a las diferentes formas de representación, acción y expresión de la información. Abonan esta idea variados materiales que complementan la información: gráficos, cuadros, mapas conceptuales, viñetas, videos, películas, enlaces para evocar, ayuda-memorias, diccionarios personalizados, etc.

147

Podemos mencionar algunos ejemplos:

- **Apoyo para personas con discapacidad motriz:** Para el uso del mouse mediante pulsador como: Rata Plaphoon; Teclados virtuales: VirtualKeyboard; Programas para el uso del mouse como: Headmouse, Mouse Joystick.
- **Apoyo para personas con discapacidad visual:** Acceso de información a las pantallas como NVDA, Orca, Jaws, Pequén Lee todo; Lupas; programas de magnificación de pantallas, impresoras braille; grabadoras de audio y audioblogs; conversores de texto a audios como Ballabolka y Dspeech. Cabe destacar que muchas de estas herramientas las encontramos instaladas en el sistema operativo de la computadora y/o celular (accesibilidad), como el talkback o la lupa, o bien se pueden descargar como apps.
- **Apoyo para personas con discapacidad Auditiva:** LSA en familia, LSApp, debemos de tener en cuenta que la LSA (Lengua de Señas Argentina) como su nombre lo indica, es una lengua, por lo cuál cada país tiene su propio dialecto/idioma.
- **Programas de aplicación para Comunicación Alternativa / Aumentativa:** Plaphoons, JClic, Háblalo, Quiero decirte, PictoDroid LITE, Asistente de voz, Estos son solo algunos ejemplos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que pueden utilizarse o no, dependiendo siempre de la necesidad de la persona con



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

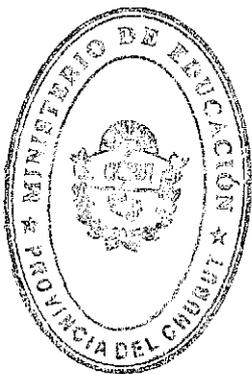
discapacidad. Recordemos que "No todo es para todas/os", para ello es importante el aporte de las/os profesionales que acompañan las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad a partir del intercambio con las/os docentes.

Si aún considerando todos los apoyos antes mencionados, algún/a estudiante no cuenta con una oferta accesible o potenciadora de sus aprendizajes, se reformula o amplía la propuesta pensando en ajustes razonables y en caso de ser necesario se desarrolla un Proyecto Pedagógico Individual (PPI). Se trata de plantear un trabajo conjunto y corresponsable entre docentes, MAI y equipos interdisciplinarios de acompañamiento, como así lo dicta la Resol. ME 439/18 .

La alfabetización para algunas/os estudiantes de la modalidad no culmina en los primeros años de la escolaridad primaria, muy por el contrario, requiere de un continuo período de aprendizaje que se extiende durante toda la vida. De ahí la necesidad de considerarlo un eje prioritario en la enseñanza, que transversaliza todos los espacios curriculares de los distintos niveles educativos.

En relación a la enseñanza de la Matemática, partimos del mismo principio de que todas las personas pueden aprender, promoviendo la participación activa de las mismas, la resolución de problemas con diferentes niveles de complejidad y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Pensar una propuesta para estudiantes con discapacidad requiere ofrecer mayores oportunidades de mediar con el conocimiento matemático, en lugar de menor o nula interacción, y a su vez, ampliar el despliegue de intervenciones didácticas ligadas a la explicitación y continuidad de los procesos de estudio de contenidos escolares, en lugar de una práctica exclusivamente ligada a la acción. Pensamos que en aulas en las que las y los estudiantes estén resolviendo problemas de un mismo tipo, aunque con niveles de complejidad diferente y con los apoyos variados que precisen, será posible construir un espacio colectivo de análisis sobre algunas estrategias de resolución o algunas propiedades desplegadas durante la clase. Desde este punto de vista se torna necesario disponer de una mirada abarcativa sobre la progresión de contenidos como una potente herramienta didáctica tanto a nivel de la planificación como en los momentos de trabajo colectivo en aulas inclusivas.

El aprendizaje a través del juego, involucrando la corporeidad en el conteo, la manipulación de material concreto, la representación gráfica del número, la sistematización del cálculo mental, la enseñanza del algoritmo, la socialización de los procedimientos puestos en juego para resolver los desafíos procura la adquisición de los contenidos matemáticos. Se propone un enfoque para la diversidad así como también variedad de oportunidades de ejercitación y prácticas que propiciarán la curiosidad y la integración con otras áreas, donde las TIC también podrán ser consideradas para todas/os los estudiantes más allá de su discapacidad.





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Educación domiciliaria y hospitalaria

La EDyH (Educación Domiciliaria y Hospitalaria) como modalidad del sistema educativo, transversal a los niveles obligatorios (Inicial, Primaria y Secundaria) y a otras modalidades (LEN 26.206, art. 60º y 61º) tiene el objetivo de hacer efectivo el derecho a la educación de estudiantes que atraviesan una situación de enfermedad (Resol. CFE 202/13) o compleja (Resol. CFE 425/22) y (Resol. ME 825/23) y no pueden asistir con regularidad a la escuela. Para asegurar la continuidad de los aprendizajes y resguardar las trayectorias educativas de estas personas, la MEDyH se acerca a las y los estudiantes y despliega la tarea educativa allí donde se encuentren, ya sea en el propio domicilio o en las instituciones de salud.

Por tanto, las tareas de la MEDyH se encuadran en los lineamientos pedagógicos y curriculares que los niveles de educación obligatoria establecen, atendiendo a las particularidades y al contexto de cada estudiante en su condición de enfermedad o situación compleja. En ese sentido y acorde al Plan Provincial Integral de Alfabetización “Chubut Aprende 2024 - 2027”, la propuesta de la modalidad deberá articularse con las escuelas de origen de las y los estudiantes que acompañen para que al momento del retorno, puedan reinsertarse a las mismas en las mejores condiciones pedagógicas posibles.

En este sentido, es importante que la o el docente DyH organice los contenidos prioritarios de la sala/grado/año —en cuanto a las actividades, tiempos, recursos— de manera que su propuesta desarrolle la alfabetización, atenta al enfoque metodológico que el Plan Jurisdiccional procura, en el marco de condiciones organizacionales específicas.

En general, el trabajo con materiales concretos, el desarrollo de la oralidad y el juego como contenido y estrategia en esta modalidad adquieren especial relevancia dado que propician un ambiente confortable e interesante. Como lo dice Alicia Camillioni (2009) “es indispensable, para el docente, poner atención no solo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase, sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos”.

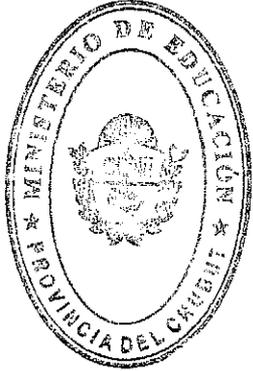
“La finalidad y responsabilidad del docente de la modalidad de EDyH es la de promover los aprendizajes conforme a los saberes previstos en los diseños curriculares ...” (Circular Técnica Conjunta N° 2/23). En consecuencia, deben considerarse para la MEDyH, los aportes realizados en las guías didácticas para cada uno de los niveles educativos obligatorios y modalidades del SE.

TODOS SOMOS PARTE

ALFABETIZAR DESDE LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y LA INTERCULTURALIDAD

Las siguientes actividades están propuestas para los primeros pasos en la adquisición de una lengua extranjera – LE inglés.

En su función transactiva la LE adquiere una característica exolingüe que demanda un mayor contacto y exposición al idioma. El énfasis está puesto, entonces, en la escucha activa y la





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

oralidad, es decir, en la exposición al idioma y sus sonidos, proceso por el cual, los alumnos logran incorporar fonemas para, posteriormente, reproducirlos. En este proceso de enseñanza es importante poner especial atención en la articulación de los sonidos propios de la variedad de LE que se enseña siempre teniendo como prioridad los estándares internacionales.

1 Low-Prep Phonological Awareness Activities

1 Actividades de simple preparación. Conciencia fonológica

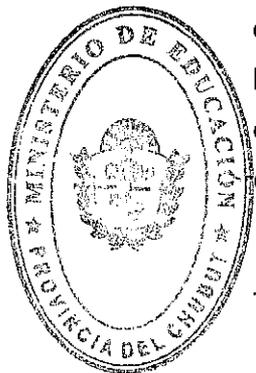
2 Why are phonological awareness activities important? Phonological awareness is the ability to hear and work with word parts and sounds in spoken language. Hearing rhyming words, breaking words into syllables, and comparing the beginning or ending sounds in words are all examples of phonological awareness. Having this flexibility with spoken sounds is essential for kids to learn to read and write. Phonological awareness serves as a foundation for phonics skills—learning how letters represent sounds in written language.

2 ¿Por qué son importantes las actividades de conciencia fonológica? La conciencia fonológica es la habilidad de escuchar y trabajar con partes de la palabra y sonidos en el lenguaje oral. Escuchar palabras que riman, palabras separadas en sílabas, comparar los sonidos del inicio o el fin de la palabra son ejemplos de conciencia fonológica. Contar con esta flexibilidad en el análisis del lenguaje oral (escucha comprensiva y producción oral) es esencial para que los alumnos logren, posteriormente, leer y escribir. La conciencia fonológica sienta bases para las destrezas fonéticas, es decir, aprender cómo las letras representan sonidos en la lengua escrita.

3 Why are phonemic awareness activities important? Phonemic awareness is a subcategory of phonological awareness—and it’s a biggie! These skills allow kids to hear individual sounds in words to be ready to write them. They also let kids blend spoken sounds together to be ready to read words. Solid phonemic awareness is a key predictor of reading success.

Phonological awareness activities, including phonemic awareness activities, don’t involve letters. (That’s phonics!) This is important to remember, because a word may have a different number of sounds than letters (e.g., “car” has three letters but two spoken sounds, /c/, /ar/). Words might also have different letters but the same sounds when spoken (e.g., *car* and *kitten* start with the same /c/ sound). By playing with sounds using their voices, bodies, objects, toys, and picture cards, kids learn to hear the parts and sounds that make up spoken language. Then they can use those skills to move into reading and writing.

3 ¿Por qué son importantes las actividades de conciencia fonológica? La conciencia fonética es una subcategoría de la conciencia fonológica. Estas destrezas ayudan a los alumnos a escuchar sonidos y, asociarlos a las letras, para posteriormente, poder escribirlos. También permite a los alumnos combinar sonidos de la lengua oral, y posteriormente, poder leerlos. Un sólido conocimiento de conciencia fonológica es la llave para poder realizar lecturas





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

comprensivas.

Las actividades a continuación propuestas, no involucran letras del alfabeto. Es importante remarcarlo porque en la LE- inglés, la cantidad de letras y sonidos varía. Las palabras pueden también tener diferentes letras pero mismos sonidos. Usando sus voces, cuerpo, objetos, juguetes, tarjetas, etc, los chicos son expuestos a las partes y a los sonidos de las palabras del lenguaje oral. Posteriormente, utilizarán esas habilidades para lograr leer y escribir.

4 Use these activities to help kids hear and work with words, syllables, and word parts.

4 El uso de las siguientes actividades ayudará a los alumnos a escuchar y trabajar con palabras, sílabas y partes de la palabra.

A continuación se proponen distintos ejercicios, como sugerencia, para trabajar el proceso de adquisición de la LE desde la escucha activa. En el siguiente link se encontrarán más ejemplos de actividades áulicas.

<https://www.weareteachers.com/phonological-awareness-activities/>

147

Activities

Use these activities to help kids hear and work with words, syllables, and word parts.

1. Count My Words

Say a sentence (the sillier the better!) and ask kids to count how many words you said on their fingers.

2. Chop Up a Message

Plan a sentence/word out loud. Have kids help chop up a sentence strip to create a piece for each word. As kids get good at this, talk about chopping a longer piece for a word that sounds longer. Practice touching each piece and saying the word it represents. (If you model writing or write the message

together, that's phonics—but still great!)

3. Syllable Puppet Talk

Puppets are awesome for making phonological awareness activities fun! Use a hand puppet to say words (or have kids try). Together, count how many times the puppet's mouth opens as a way to notice syllables.

4. Syllable Clap, Tap, or Stomp

Use any percussion instrument, like rhythm sticks, homemade drums, or shakers, or just kids' hands or feet. Say each child's name one syllable at a time with a clap, tap, or stomp. When you get tired of class names, use characters from books you read, or content words from a curriculum unit.

5. How Many Syllables? Box

Put a collection of unexpected items in a box. Dramatically pull an item out, talk about the word, and clap how many syllables it has.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

6. Stuffy Syllable Sort

Grab a pile of stuffed toys (or any character toy kids like). Lay out number cards 1 through 4 on the floor and have kids clap each word, count the syllables, and put the item in the right pile.

7. Thumbs Up, Thumbs Down Rhymes

Say a pair of words and have students indicate whether or not they rhyme. Expand on this game with Jack Hartmann’s

8. Guess My Rhyming Word

Give a rhyming clue for students to guess your word, such as “I’m thinking of a word that rhymes with goat” for “boat.” Or clip picture cards to student headbands, and have them give each other rhyming clues to guess their word. For example, “Your word rhymes with red” for “bed.”

9. Which Word Doesn’t Belong? Rhymes

Say or show pictures of a set of rhyming words with one non-rhyme. Have students call out the one that doesn’t belong.

10. Mirror Sounds

Help kids notice how their lips, tongue, and throat move, look, and feel when they make a specific sound. (Later, they can attach this information to the letter that represents the sound.)

11. Tongue Twisters

Practice saying tongue twisters together. Talk about the words in each tongue twister that start with the same sound.

12. Robot Talk

Make a simple robot puppet. Use it to say words segmented into individual sounds for kids to blend.

References.

<https://www.readingrockets.org/literacy-home/reading-101-guide-parents/your-kindergartener/phonological-and-phonemic-awareness>

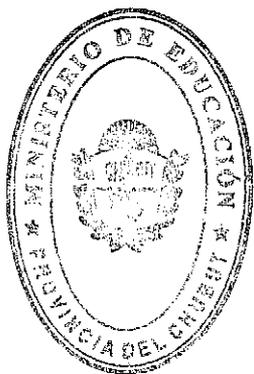
<https://www.weareteachers.com/phonological-awareness-activities/>

<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/n-p/phonology>

<https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-phonics-can-give-children-head-start-reading-english>

La interculturalidad desde la alfabetización

La Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), tiene alcance transversal a todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial y como destinatarias a todas las instituciones educativas, en particular a aquellas que registran una matrícula altamente atravesada por la diversidad cultural. Una educación que respete, valore y dé cuenta de la diversidad originaria, lingüística y cultural de los Pueblos Originarios —Territoriales y Migrantes— presentes en el territorio, constituye un aspecto que debe ser profundizado para acompañar y garantizar una educación respetuosa de los derechos de las y los estudiantes.





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Abordar la EIB implica el reconocimiento y la revalorización de la diversidad cultural y lingüística, el respeto y la aceptación de los saberes, valores y prácticas ancestrales de los Pueblos Originarios que portan muchos de las y los estudiantes, así como los modos de aprender y de enseñar propios de sus Pueblos. Es también asumir la pertinencia de este enfoque como herramienta de equidad educativa para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje acordes a una sociedad pluralista.

En el marco del “**Plan Provincial Integral de Alfabetización - Chubut Aprende 2024-2027**”, y para el desarrollo de aquellas propuestas con enfoque Intercultural, es importante promover prácticas pedagógico-didácticas que contemplen la atención a la diversidad y el acercamiento a los saberes, prácticas y valores de estos pueblos, a través de la convocatoria de las familias y comunidades originarias generando una participación activa en la elaboración de acciones y propuestas, para así fortalecer y reivindicar sus identidades. A continuación, se detallan algunos aspectos fundamentales a considerar para la elaboración de propuestas EIB y para profundizar la perspectiva Intercultural de forma transversal.

147

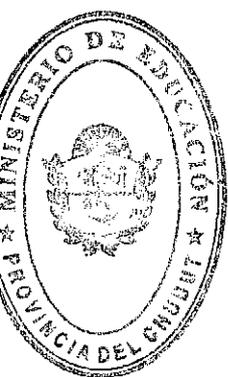
La participación comunitaria originaria

Para el abordaje y desarrollo de un enfoque Intercultural y Bilingüe, es necesario que en las escuelas (especialmente aquellas con Modalidad EIB) se garantice la participación comunitaria originaria (de referentes, grupos o familias originarias cercanas a la institución), de las figuras de EIB en el ámbito escolar — cuando se cuenta con dicho perfil —, la contextualización curricular y la enseñanza en las Lenguas Originarias, así como de los modos de transmisión propios de los pueblos. La participación de las familias y comunidades es sustancial para que sean ellas las transmisoras de su Lengua y su Cultura en y hacia el conjunto de la comunidad escolar, fortaleciendo así el vínculo escuela-familia-comunidad, en el diálogo de saberes que requiere y hace posible la EIB. A la vez que propicia la complementariedad de modos distintos de aprender y de enseñar, posibilita la construcción de una pedagogía desde y en la diversidad, es decir, una pedagogía intercultural. Se espera que esta participación no solo sea la convocatoria a acompañar en una propuesta ya planteada, sino que se invite a formar parte de su elaboración. Por ejemplo, no sólo se convoca para transmitir o leer un *epew* (cuento o relato), sino para participar en la elección de los textos a trabajar.

La participación de las figuras de EIB, referentes, familias o de personas pertenecientes a Pueblos Originarios es clave, ya que serán ellos quienes podrán ahondar tanto sobre los aspectos cosmovisionales y simbólicos de su cultura, los saberes, valores y prácticas propias, como de la dimensión lingüística.

Estrategias de contextualización

Es importante el fortalecimiento curricular articulando los contenidos prioritarios con los propios de la EIB, siempre que sea posible. De manera que también las estrategias de enseñanza puedan considerar las prácticas pedagógicas y modos de transmisión de



ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

conocimientos propios de los Pueblos Originarios, tal como se mencionó anteriormente. En este sentido, se destacan: la oralidad, la práctica de actividades tradicionales y juegos, la reflexión individual y colectiva, entre otras; para garantizar el desarrollo del currículum contextualizado. Esto implica, a su vez, la valoración de estos aspectos en condiciones de igualdad, receptividad desde todos los actores que conforman la comunidad educativa y apertura para lograr articulaciones más simétricas, que posibiliten una construcción colectiva y nutrida en diversidad de las estrategias de enseñanza.

Oralidad, Lengua Originaria e Identidad

El relato oral representa la forma de transmisión más humana y más antigua, y constituye una práctica fundamental de nuestros Pueblos Originarios. La riqueza de la narrativa consiste en la subjetividad que porta, y la mirada que cada uno ha tenido sobre la experiencia o vivencia transmitida, hace que se dé especial importancia y protagonismo a esas personas que construyen la historia y la memoria a diario. Como estrategia para su abordaje, y para revalorizar la transmisión oral que caracteriza a nuestros Pueblos Originarios, se sugiere invitar e involucrar a las familias para que puedan compartir relatos populares, adivinanzas, refranes, dichos, consejos, trabalenguas. Estas propuestas hacen posible contar con la presencia de las Lenguas Originarias en la escuela.

147

Las Lenguas Originarias son identidad. En ellas se inscriben los valores y la cosmovisión de un Pueblo, por ello revalorizar la diversidad lingüística permite la vinculación con el mundo simbólico de la cultura y contribuye al reconocimiento de la identidad propia. Si bien siempre se nos habla en base a un “lenguaje estándar”, es preciso contemplar, entender y atender esas múltiples lenguas que nos atraviesan y nutren como sociedad, no solo para reconocer las formas de transmisión de saber y conocimientos de los Pueblos Originarios, sino para enriquecer la mirada sobre las diferentes formas que existen de ver y comprender el mundo.

Por ello, la presencia de la Lengua Originaria en el ámbito escolar aporta al sentido de pertenencia y la contención de las y los estudiantes. La dimensión lingüística, es otro de los aspectos que puede recuperarse y sostenerse con propuestas que hagan foco en la Oralidad.

Otro aspecto importante e ineludible es la producción de discursos en los que los niños “tomen la palabra para parlamentar” y se asuman como protagonistas de la oralidad a la usanza de sus culturas. Los repertorios culturales y lingüísticos propios de las y los estudiantes transmitidos oralmente deben ser reconocidos y considerados como constitutivos durante toda la trayectoria escolar para darles el apropiado marco de seguridad y confianza, en tanto se recupera y revaloriza lo aprendido en la familia y en la comunidad. En el pueblo Mapuche la transmisión del *kimün* (sabiduría) se realiza a través de los *epew* (relatos) y de la *ngütram* (relatos reales, historia, conversa). Particularmente los *epew*, los testimonios y las “historias de vida” de las personas más ancianas —portadoras de sabiduría en las comunidades originarias— permiten construir y reconstruir situaciones, procesos históricos y



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

acceder no solo al relato de sucesos significativos; sino además al conjunto de prácticas, creencias, costumbres y valores que caracterizan y que permanecen hoy vigentes en los Pueblos Originarios.

La importancia de los Juegos

Para relacionarnos durante nuestras actividades cotidianas, realizamos permanentemente prácticas corporales y los juegos son una de ellas, además de una gran herramienta para permitir la socialización y la integración. También son fuentes de conocimientos que se inscriben en nuestros cuerpos y nos permiten transmitir saberes desde lo colectivo y el compartir con el otro. Dar a conocer los juegos de los Pueblos Originarios contribuye a difundir no solo sus prácticas corporales, sino también su historia y valores, ya que se desarrollan en el contexto de lo comunitario y espiritual. Por ello, y como ya fuera mencionado, se recomienda convocar a la participación de las comunidades, familias o figuras de EIB, en este tipo de actividades para ahondar tanto sobre los aspectos lingüísticos, cosmovisionales y simbólicos de estas prácticas.

147

Enlaces sugeridos

- **Comunicación Intercultural y Lenguas Originarias -Fortaleciendo el Mapuzungun desde el Taller de Radio.** Nociones básicas, aspectos gramaticales de la Lengua Mapuche, y diez lecciones que abordan vocabulario, frases y diálogos de uso cotidiano y útiles para la interlocución. Recurso complementario en soporte sonoro, que permite reforzar el aprendizaje de la lengua y su pronunciación. El contenido en formato digital y los audios se encuentran disponibles en el Canal You Tube: <https://youtu.be/4gqgz1N26dw>

<https://www.chubuteduca.ar/comunicacion-interculturalylenguas-originarias/>

- **Colección "Historias por leer", del Ministerio de Educación de la Nación. La colección está compuesta por seis títulos literarios y sus versiones en Mapuzungun.** Disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/nivelesymodalidades/direccion-nacional-de-educacion-primaria/versiones-en-lenguas-indigenas>

- **Adivinanzas, trabalenguas y canción de Luzmila Carpio en Quechua, en Juchuy Quichwa Pacha.** Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson, páginas 22 y 23, disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/juchuy-quichwa-pacha-pequeno-mundo-quechua/>

- **Aspectos significativos de Pueblos Andinos, vocabulario en Quechua en Fichas de Alfabetización Inicial desde la propia cultura – Serie Andina.** Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/alfabetizacion-inicial-propia-cultura>



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- Para profundizar en aspectos significativos del Pueblo Mapuche -Tehuelche, *Epew* (relatos), repertorio visual y vocabulario en Mapuzungun, se sugiere ver: *Mapuche Piwke*. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/libro-mapuche-piwke/>, *Cuaderno de Actividades - Mapuche Piwke*. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/cuaderno-de-actividades-mapuche-piwke/>

-Canciones en Lengua Mapuche, para Nivel Inicial:
<https://youtube.com/watch?v=D1ot2ueLCk8&feature=shared>

OTROS MATERIALES SUGERIDOS

Publicaciones EIB Chubut disponibles en <https://www.chubuteduca.ar>:

AUTORÍA COLECTIVA. (2010). Mapuche Piwke. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/libro-mapuche-piwke/>

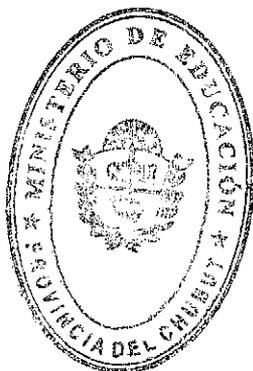
AUTORÍA COLECTIVA. (2018). Cuaderno de Actividades - Mapuche Piwke. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/cuaderno-de-actividades-mapuche-piwke/>

AUTORÍA COLECTIVA. (2016). Aprendamos Aonek'o 'a'yen. 1° ed Rawson: Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/libro-aprendamos-aoneko-ayen/>

AUTORÍA COLECTIVA. (2010). Mapuche Kimün - Módulo 1 / Afumün - La Cocina. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/mapuche-kimun-saber-mapuche-afumun-la-cocina/>

AUTORÍA COLECTIVA. (2013). Mapuche Kimün - Módulo 2 / Awkantün - Los Juegos. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/mapuche-kimun-saber-mapuche-awkantun-los-juegos/>

AUTORÍA COLECTIVA.(2021). Juchuy Quichwa Pacha / Pequeño Mundo Quechua. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson
Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/juchuy-quichwa-pacha-pequeno-mundo-quechua/>





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

AUTORÍA COLECTIVA. Serie Voces - Relatos del Chubut diverso N° 1 a 7. 2012-2013. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson.

<https://www.chubuteduca.ar/voces-02-relatos-chubut-diverso-historias-vida-nahueltripay/>

AUTORÍA COLECTIVA (2023) Serie Voces - Relatos del Chubut diverso N°_9 *Voces N°9 Las señales de las aves en la cultura Mapuche-Tehuelche.* 2023. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/voces-9-relatos-chubut-diverso/>

Propuesta Metodológica de Abordaje Pedagógico: Material de acompañamiento para la publicación *Voces N° 9.* Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Disponible en: www.chubuteduca.ar/voces-9-propuesta-metodologica-abordaje-pedagogico/

AUTORÍA COLECTIVA. (2014). Fichas de Alfabetización Inicial desde la propia cultura – Serie Andina. Modalidad Educación Intercultural y Bilingüe. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. Rawson. Disponible en: <https://www.chubuteduca.ar/alfabetizacion-inicial-propia-cultura/>

ALFABETIZAR A TRAVÉS DEL CUERPO

La alfabetización escolar nos invita a la articulación de las áreas incluyendo la de Educación Física, disciplina escolar que atraviesa todos los niveles del sistema educativo. Por esta razón, se elabora una posible herramienta pedagógica para iniciar el camino de la alfabetización a través del cuerpo, es decir, a través del movimiento.

El juego entendido como contenido de la Educación Física del nivel inicial, primario y secundario, es un bien cultural con una versatilidad que impide una definición conceptual acabada. Así presenta y desarrolla una polisemia de sentidos: aprendizaje y juego, el juego y la construcción de la subjetividad, el juego y el desarrollo infantil.

El juego como palabra mayor en la educación

“Nada enciende más la mente de un niño que jugar”

Stuart Brown

Esta frase nos invita a reflexionar sobre la esencia y el verdadero significado del juego para el desarrollo infanto juvenil. Jugar es un derecho de la infancia, fundamentalmente porque la vida infantil no puede concebirse sin juego. Así lo señala la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 31: “Se reconoce el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad ya participar libremente en la vida cultural, y en las artes. Se respetarán y promoverán el derecho del niño a participar en la vida cultural y artística, y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad de



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

participación en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento a través de la educación física escolar”.

Teniendo en cuenta esto, no es ilógico pensar que el juego se ha convertido en la principal estrategia de aprendizaje y un disparador fundamental para la alfabetización. En este sentido, las **LUDOTECAS** dirigidas por la psicomotricidad, pedagogía y la participación en equipo, facilitan el trabajo articulado para una construcción de la alfabetización a través del cuerpo en movimiento. Son espacios para la educación y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. En ellas se cultivan el civismo y la comunidad; el aprendizaje de valores fundamentales, como la solidaridad y la tolerancia, y el sentido de pertenencia a un lugar y a un colectivo.

¿QUÉ ES UNA LUDOTECA?

Etimológicamente, la palabra ludoteca deriva de ludos y theca. **Ludos deriva del latín que significa “juego”, mientras que theca se refiere a “caja” o espacio para el guardado**”. En este sentido, las ludotecas fueron pensadas como lugares en los que se guardaban juegos y juguetes con la idea asociada de situaciones de préstamo para sus usuarios. Hoy también podemos pensarlas como “espacios de expresión lúdica creativa de niños, jóvenes y adultos. Tienen la principal y global finalidad de favorecer el desarrollo integral de la persona en una dinámica de interacción lúdica” (Dinello: 2007).

La primera ludoteca surgió en Los Ángeles, Estados Unidos, en el año 1934 (año de la Gran Depresión), como un servicio de préstamo de juguetes como recurso comunitario. El acceso era libre y gratuito a través de sesiones de orientación sobre la elección y uso de los juguetes de préstamo. A partir de los años sesenta, luego de la Declaración Universal de los

Derechos del Niño, se promovió la formación de ludotecas en diferentes instituciones de orden público (hospitales, cárceles, colegios), todas bajo la idea de contribuir al desarrollo integral del niño.

En 1963, en Estocolmo, Suecia, aparece por primera vez **Lekotek** (“ludoteca”, en sueco), con el objetivo de prestar juguetes y dar orientaciones a los padres de niños con discapacidades. Su funcionamiento era similar al de una clínica con programación de horas y servicio individual, a cargo de profesionales. En ese sentido, el préstamo de juguetes era parte del programa educativo brindado.

Dinello (2006), presidente de la FLALU (Federación Latinoamericana de **Ludotecas de Uruguay**), explica que el surgimiento de las ludotecas en América Latina estuvo, en su mayoría, asociado a proyectos de lucha contra la marginalidad, la desocupación, el analfabetismo y la delincuencia, problemas propios de las crisis económicas en que las sociedades se encontraban inmersas. En esta línea de desarrollo, las ludotecas implementadas en América Latina tienen una dimensión socioeducativa, ya que se constituyen en un dispositivo privilegiado que más allá de promover el juego en sí mismo por





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

su valor constitutivo en la vida infantil, tienen como función suplir carencias de la educación formal y contribuir a resolver problemas vinculados a la marginalidad. Su principal objetivo es estimular el proceso de estructuración afectivo-social del niño, así como el despliegue de sus potencialidades cognitivas. Las ludotecas funcionaban en las propias comunidades. Por ello, más allá de la diversidad de formas que asuma un dispositivo lúdico y de los objetivos que se proponga una ludoteca, todas tienen como eje principal el destinar un tiempo y lugar para jugar aprendiendo.

En síntesis, podemos decir que la ludoteca es un espacio que se constituye a partir de la presencia de:

- El despliegue de las actividades lúdicas.
- La participación libre y voluntaria de los asistentes.
- La disposición de materiales lúdicos, juegos y juguetes.
- La presencia de facilitadores y/o dinamizado-res de actividades lúdicas.

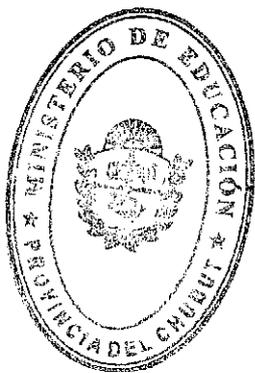
¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL JUEGO EN NIVEL INICIAL, PRIMARIO Y SECUNDARIO?

En términos de desarrollo cognitivo, es sabido que desde los 2 a los 7 años (nivel inicial, primero y segundo grado de nivel primario) el pensamiento es simbólico y egocéntrico (no socializado). La ludoteca escolar plantea nuevos desafíos para esta etapa y prepara a los niños y las niñas para las **operaciones concretas** que se dan entre los siete a los once años aproximadamente (primer y segundo ciclo del nivel primario). Es una etapa que se caracteriza por el empleo de algunas comparaciones lógicas para responder al estímulo que ya no es influido únicamente por la apariencia. Sin embargo, no se manejan abstracciones y está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico.

Una ludoteca pensada para los primeros años del nivel secundario también sería exitosa puesto que es coincidente con la adquisición de la capacidad de pensar de manera abstracta. Los y las adolescentes pueden pensar en soluciones en base a ideas abstractas e hipótesis.

Teniendo en cuenta que el movimiento socialmente significativo genera cambios apropiados de enseñanza que permiten adquirir saberes que mejoren la disponibilidad corporal de los sujetos, es que la Educación Física, en sus lineamientos, tiene como propósito que cada estudiante asuma y construya su cuerpo. Es por esto que, todo aquello que suceda dentro de las escuelas (y en todos los espacios curriculares) deberá garantizar la inclusión social y educativa, ponderando al sujeto de derecho y garantizando la igualdad de oportunidades.

En este sentido, las LUDOTECAS son ambientes abiertos y democráticos por su libre elección a la hora de seleccionar el rincón de juego: propician un ambiente alfabetizador que implica un espacio físico pleno de formas, colores, objetos, figuras, sonidos y desafíos intelectuales atractivos y se conciben como ambientes provocadores, motivantes, que posibilitan la exploración, la investigación y que generan placer, bienestar y confianza.





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

PROPÓSITOS

Siguiendo con los lineamientos curriculares de Educación Física, se pueden nombrar tres tipos de LUDOTECAS en las que no sólo intervengan docentes propios del área, sino que también trabajen interdisciplinariamente con lengua y matemática, en los tres niveles, para seguir fortaleciendo los procesos de alfabetización y habilidades matemáticas. Los núcleos temáticos serán elegidos por los docentes, pero siempre estarán atravesados por actividades que permitan la alfabetización a través del cuerpo. En este marco, se explicitan algunos propósitos:

LUDOTECA DE HABILIDADES MOTORAS

Se sugiere abordarla desde el **eje 1: En relación con las prácticas corporales ludomotrices referidas al conocimiento, expresión, dominio y cuidado del cuerpo.**

-La participación en prácticas corporales, motrices y ludomotrices que impliquen aprendizajes significativos, inclusión, imaginación y creatividad, comunicación corporal, cuidado de sí mismo de los otros y del ambiente.

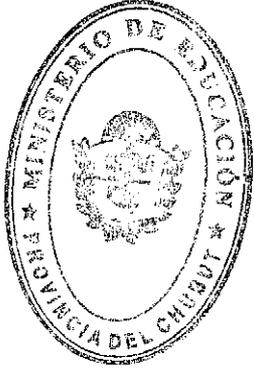
La resolución de problemas con ajuste progresivo de las habilidades motoras combinadas y específicas involucradas en variadas situaciones individuales y colectivas estables y cambiantes, en ambientes diversos, considerando la estética, la eficacia, eficiencia y la expresión.

- La comprensión, participación y apropiación de juegos con base en los deportes, en propuestas que posibiliten: el análisis de su estructura lógica, la presentación de un enfoque de formación polivalente y propicien el desarrollo multilateral.
- La organización, diseño y realización de proyectos en ambientes naturales.
- La reconstrucción, reflexión y representación de las experiencias corporales y motrices a través de diferentes lenguajes con apertura a la articulación con otras disciplinas escolares.

LUDOTECA ESCOLAR JUGADA

Se sugiere abordarla desde el **eje 2: En relación con las prácticas corporales ludomotrices en interacción con otros.**

- La participación de intercambios, encuentros y eventos con otras instituciones para la realización de prácticas corporales y/o ludomotrices que promuevan la inclusión e integración social.
- La comprensión, construcción, práctica y revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y / o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión, superando antagonismos y la competición desmedida con actitudes de respeto y aceptando la posibilidad de modificación conjunta de reglas que permitan el juego grupal.





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- El desarrollo de la imaginación, la creatividad y la comunicación corporal en actividades motrices compartidas explorando libremente las posibilidades expresivas corporales.

LUDOTECA ESCOLAR EN AMBIENTE NATURAL

Se sugiere abordarla desde el eje 3: **En relación con las prácticas corporales ludomotrices en ambiente natural y otros.**

- Favorecer el reconocimiento de la importancia del cuidado de la salud a través de la práctica de actividades físicas y deportivas y del aprendizaje de los saberes relacionados.
- Posibilitar situaciones que demanden la resolución de problemas motrices en diferentes juegos, juegos deportivos y / o deportes, que requieran la construcción de comunicaciones motrices, saberes tácticos y habilidades motoras.
- Organizar y promover experiencias significativas que incluyan prácticas corporales en el medio natural, con creciente complejidad y favoreciendo actitudes de integración con la naturaleza.

Para nivel secundario, además, se plantea una **LUDOTECA** con **enfoque sociomotriz**, donde los ejes a trabajar son: prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo, prácticas corporales en interacción con otros, prácticas corporales en ambiente natural.

ACERCA DE LOS ESPACIOS PARA JUGAR

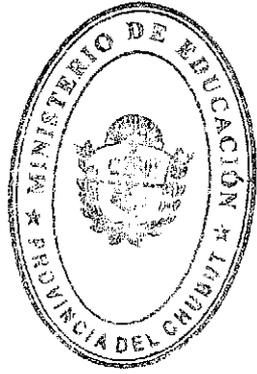
Los espacios de juego pueden organizarse por niveles, por grados, cursos o grupos más pequeños. Hay que tener en cuenta que las características de los espacios para desarrollar la educación física impactan en el agrupamiento de los chicos, en el uso de objetos y en la experiencia corporal. Por tal motivo resulta de interés:

Identificar en qué lugares del edificio escolar se pueden llevar adelante las actividades planteadas: aulas, patio (techado/descubierto), S.U.M, gimnasio, arenero, jardín.

Analizar el espacio interior de cada aula para reconocer las alternativas de organización del espacio, en función de la cantidad de chicos, y del mobiliario, la viabilidad de los sectores de juego de distinto formato y nivel, las posibilidades de movimiento/desplazamiento por parte de los chicos durante el proceso de juego.

ACERCA DEL TIEMPO PARA EL JUEGO

Proponemos poner especial atención a los tiempos de juego que son planificados con intencionalidad pedagógica. Así queda establecido el tiempo de juego real. Un análisis posible, es detectar cuáles son los formatos de juego que menos presencia tienen en las trayectorias escolares y que permitirán hacer las modificaciones que se consideran pertinentes. Estos formatos alternativos son interesantes para los chicos y docentes ya que

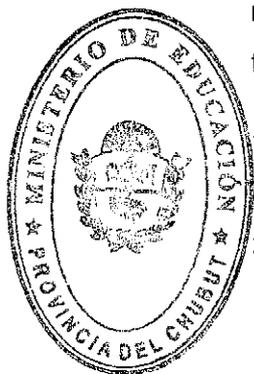


147



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

resultan innovadores y generan curiosidad, logrando aprendizajes. Podemos diferenciar tres formatos diferentes de juego que permiten el trabajo en equipo



1. **Juegos de sala total:** una propuesta que está coordinada por el profesor de educación física, el maestro, el profesor, como parte de una propuesta pedagógica.
2. **Juegos en pequeños grupos** (distintos formatos en rincones/ sectores de juego): propuestas que dan lugar a procesos de juegos organizados con formatos distintos, en simultáneo, que pueden resultar complementarios entre sí. Por ejemplo, el profesor de educación física junto a las maestras/tros, profesores/ras de música, de lengua, matemática, informática, entre otros, seleccionan ciertos objetos y rincones/sectores que deberán organizar.
3. **El juego como contenido independiente de las unidades didácticas y de los proyectos.** Cuando el juego es pensado y planificado por sus características específicas que promueven un desarrollo integral.

ACERCA DEL CÓMO

147

Todo trabajo se inicia con la planificación de la secuencia, por parte del/la docente de educación física, para articular con maestras/tros, profesores/ras, bibliotecarios/as, personal auxiliar y equipo de gestión para que las actividades sean atravesadas por alfabetización. Se debe organizar los espacios que se utilizarán, los materiales que se seleccionarán, el tiempo, los recursos y los responsables.

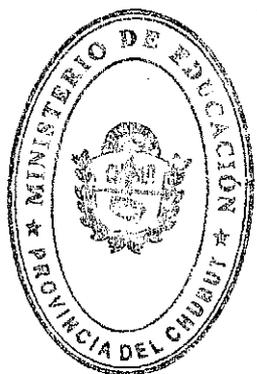
Esta propuesta se puede trabajar con diversas cantidad de personas: con un grado/ curso e ir de manera progresiva hasta lograr un inter-turno con mismos grados o cursos o por ciclos. Las ludotecas también se pueden trabajar interinstitucionalmente lo que permite una articulación entre niveles y son fundamentales seguir construyendo prácticas corporales alfabetizadas para alojar trayectorias escolares futuras. Por ejemplo, una ludoteca en una articulación de nivel inicial y primer ciclo de primaria se da en un tiempo estimado de dos horas y media. Los grados de distintos turnos se juntan a la mañana o a la tarde y realizan las actividades propuestas. También, se pueden pensar proyectos para actos pertenecientes a diferentes efemérides escolares. Por ejemplo, algunas experiencias de ludotecas escolares son implementadas en septiembre, para el día del niño o el día del estudiante.

Si bien no existe una reglamentación universal aplicable a los distintos modelos de ludotecas que pudieran existir, se considera que, en cada institución, su funcionamiento se vería facilitado con la elaboración de un reglamento que especifique la asistencia y estadía de los asistentes, así como el uso y retiro de los materiales. Entre los aspectos que tener en cuenta en la elaboración de un reglamento de ludoteca se puede mencionar:

- Horario de funcionamiento (dirigido a los y las estudiantes asistentes).
- Horario de los docentes convocados.
- Formas de asociación o registro de estudiantes.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA



- Condiciones de acceso y permanencia.
- Condiciones para la elección del uso de materiales.
- Dinámica de funcionamiento de la ludoteca.
- Normas de higiene.
- Funciones del personal encargado del espacio lúdico.

EL ROL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA COMO DINAMIZADOR DE LA LUDOTECA

El dinamizador es la persona responsable de llevar adelante el proyecto de la ludoteca. Su figura es clave ya que desarrollará la propuesta, haciendo de ese espacio un lugar donde los y las estudiantes disfruten, jueguen, se emocionen, aprendan y se diviertan. Su figura es la de mediadora/or de procesos lúdicos. Por ende, ese rol requiere de coordinación de grupos y en actividades de recreación, tiempo libre y ocio.

Pensar en un profesional que nuclea todos esos saberes puede parecer por momentos algo ambicioso, pero la realidad nos muestra que la formación como ludotecario se va desarrollando también a medida que se va involucrando en su actividad diaria, desplegando así conocimientos lúdicos, expresivos y creativos.

El perfil del profesional dinamizador de las propuestas de juegos deberá caracterizarse por tener:

- **Dinamismo** en la medida que pueda involucrarse de manera activa en las propuestas de juego, favoreciendo así las relaciones interpersonales.
- **Afectividad** para abrir vínculos de confianza y seguridad que permitan el despliegue de las acciones de los niños en un marco de respeto mutuo.
- **Capacidad de observación** para reconocer necesidades, demandas, escuchar sugerencias críticas y planteamientos.
- **Habilidades de motivación**, demostrar entusiasmo e inquietudes para animarse a explorar nuevos escenarios y enriquecer las situaciones lúdicas.

Flexibilidad para adaptarse a las características de cada situación, admitir modificaciones y propuestas que surjan sobre la marcha.

- **Creatividad para innovar** desde sus propias experiencias artísticas y lúdicas, y fomentar esos mismos procesos en los niños.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- **Actitud investigativa** con la finalidad de poder sistematizar la alfabetización a través de las prácticas corporales de la educación física en los distintos niveles, con miras a desplegar procesos de análisis, evaluación y ajuste permanente.

¡A JUGAR!

Partiendo de la idea de que este material pretende constituirse en una herramienta que permita la implementación de propuestas de prácticas corporales alfabetizadas, este medio está dentro de los lineamientos de la Disposición N° 205/22, de la Coordinación de Educación Física, cierre de secuencia. También se pretende lograr que pertenezca al Proyecto Educativo Institucional. Invitamos a reflexionar juntos algunas ideas para hacer realidad la propuesta en su escuela. Si pretendemos que el espacio de la ludoteca se constituya en un ambiente de experiencias enriquecedoras y placenteras, es necesario concebirlo en términos de ambiente que habilite el diálogo, el encuentro y la acción.

Respecto de la ambientación es fundamental tener en cuenta la cultura propia del territorio y sus manifestaciones estéticas, lo que permitirá dar una identidad propia a la vez que evitará modelos estereotipados. Es necesario acudir a los elementos tradicionales, al arte, la imaginación y la creatividad que permitan la adaptación de las actividades para la alfabetización y así llenar de sentido y significado el espacio de la ludoteca

Este documento aspira a convertirse en una herramienta facilitadora de la tarea del dinamizador (Profesor de educación física), ofreciendo una mirada sobre los tipos de juegos posibles de desarrollar. Presentamos a continuación diversas propuestas de juegos y materiales agrupados en cuatro grupos diferentes.

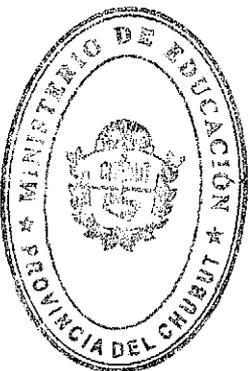
- Juegos de exploración con objetos y de construcción.
- Juegos motores.
- Juegos de simbolización.
- Juegos de reglas

Juegos de exploración:

Los niños y niñas pequeños muestran un interés marcado en explorar y conocer los objetos que los rodean. Es así que hacen uso de los recursos corporales de que disponen, mirando, agarrando, chupando, oliendo y golpeando todo material que logran tener a su alcance. Los sentidos y el movimiento son sus herramientas para conocer y comprender el mundo.

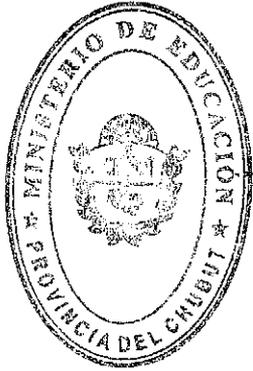
En la medida en que ponen en práctica esas estrategias de exploración, sus sentidos y movimientos van desarrollándose y ajustándose mejor a su entorno. Estas acciones son la base del desarrollo cognitivo.

En el caso de los bebés, es el adulto quien debe ubicarlos en el espacio y poner a disposición los objetos de exploración. En la medida que avanza en su desarrollo con el logro del gateo y





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA



posteriormente la marcha, el niño logra mayor autonomía en sus desplazamientos y, por lo tanto, amplía sus posibilidades de juego.

Juegos motores

Durante el primer año de vida, el bebé va adquiriendo paulatinamente un control de los movimientos de su cuerpo. Se explica que el control corporal sigue una dirección céfalo-caudal (desde la cabeza hacia las extremidades inferiores) y próximo distal (desde el centro de su cuerpo hacia sus extremidades). El primer logro madurativo del niño es el control cefálico, luego el postural (cuando logra permanecer sentado), posteriormente avanza hasta posicionar su cuerpo sobre cuatro apoyos (el gateo), y más tarde logra la bipedestación (pararse y desplazarse por el espacio caminando).

A partir de la adquisición de la marcha, logro que se da alrededor del primer año de vida, los niños adquieren una herramienta fundamental para su desarrollo. La posibilidad de caminar les permite moverse de manera independiente y con intencionalidad por todo el espacio disponible. Es por esta razón que los llamamos deambuladores.

Para que un niño pueda desplazarse y experimentar en el espacio, es necesario que la organización de ese espacio cumpla con ciertas condiciones; por un lado, asegurar las condiciones de seguridad para permitir un desplazamiento libre del pequeño, y, por otro lado, brindar un lugar que invite a la exploración a través de juegos motores. Con esos fines, es prioritario que la organización de la sala ofrezca:

- Objetos de distintas alturas que inviten a trepar, subir, bajar, entrar y salir con diversos desplazamientos (caminando, gateando, arrastrándose, etc.); cuerpos geométricos grandes de un material seguro (bloques de goma espuma, rampas, escalones, cajas grandes de electro-domésticos, etc.).
- Trayectorias en el piso que permitan seguir recorridos.

Juegos de simbolización

Alrededor de los 18 meses, con el surgimiento del lenguaje, aparece en el niño la capacidad de simbolizar la herramienta fundamental para el despliegue del pensamiento. Las habilidades de simbolización se manifiestan de diferentes formas; el lenguaje, la imitación, el juego simbólico, el dibujo y más adelante la lengua escrita y los números son manifestaciones de esa misma herramienta intelectual (la simbolización).

Se incluyen aquí todos aquellos juegos que involucran lenguajes no verbales (dibujos y actividades plásticas, actividades sonoro-musicales y expresivo-corporales).

Es importante aclarar que los primeros juegos de ficción los realiza el adulto, cuando despliega acciones que simulan situaciones de la vida cotidiana a través de juegos corporales, expresiones verbales y uso de elementos del entorno (juega al doctor, a darle de comer a las muñecas, al mecánico y otra infinidad de propuestas).



ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Juegos reglados

En esta categoría incluimos todos aquellos juegos y actividades que presentan ciertas condiciones (normas o reglas) necesarias de respetar para desarrollar el juego. Esas reglas generalmente están escritas en el envase del juego y es un requisito compartirlas, conocerlas y respetarlas para poder jugar. Estos juegos invitan a niños y niñas a descentrarse de su propio punto de vista para poder cumplir con las reglas del juego. Son excelentes actividades para iniciarlos en la comprensión y respeto a las normas sociales.

Dentro de esta clasificación incluimos los juegos reglados de fabricación masiva para su comercialización, como son las loterías, dominó, juegos de la oca, memorias, cartas, etc. Generalmente, las instrucciones de los juegos vienen explicitadas en sus cajas y su lectura y explicación es una condición inicial para el desarrollo de la actividad

También se enmarcan en esta categoría aquellos juegos tradicionales transmitidos de generación en generación y que forman parte de la memoria oral y la tradición de las diferentes culturas. Muchos de ellos son juegos con canciones y movimientos corporales que no requieren de material concreto para su despliegue. Una forma de recuperar y mantener la memoria colectiva es a través de los adultos, en actividades de conjunto, donde se sondea la historia personal de cada uno en relación con el juego y se van encontrando elementos lúdicos en común. Incluimos dentro de esta categoría de juegos las rondas, el descanso, el tuka' ã escondido, el "Pasará, pasará" o Martín pescador, el juego Arroz con leche, y otros.

Estos contenidos son ideales para la organización de la ludoteca escolar jugada, para inicial y primer ciclo de escuela primaria. Para construir ludotecas escolares para segundo ciclo de primaria y secundaria, considerar que para armar las actividades jugadas alfabetizadas se deben tener en consideración los siguientes aspectos: 1-A quién va dirigida?; 2- Instrucciones.; 3- Materiales/espacio requeridos. ; 4-Condiciones de seguridad; 5- Desafíos que propone; 6 -Tipo de interacción que se promueve

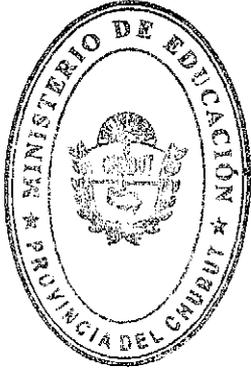
RINCONES DE JUEGO

¿A quiénes van dirigidos?

Este aspecto remite a considerar la edad y las características de los destinatarios del juego. Es útil reflexionar sobre la cantidad de personas que jugarán de manera simultánea, si el juego es versátil, en el sentido de poder adaptarlo según la edad y posibilidades de los chicos, el nivel escolar, etc.

Instrucciones

Este aspecto hace referencia a hacer explícitas las reglas del juego. Nos invita a analizar si el material que deseamos elaborar requiere de instrucciones o es un juego de tipo intuitivo.





ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

En caso de requerir instrucciones, se recurrirá a una redacción simple y clara, que se apoye con imágenes sencillas que ilustren y complementen el texto. Las instrucciones siempre deben estar disponibles en el juego o en su embalaje, escritas en letras de imprenta mayúscula y con tamaño de fácil lectura.

Materiales y espacio requerido

La selección de los materiales para la construcción de las prácticas corporales seleccionadas debe responder a criterios de durabilidad (utilizar materiales de calidad, que sean resistentes), sustentabilidad y economía (reutilizar materiales en desuso y adecuándolos a su nueva función, evitando de esa manera incurrir en gastos innecesarios).

Condiciones de seguridad

Es muy necesario tener en cuenta aspectos que hacen al tamaño de las piezas (según la edad de los usuarios), el uso de pinturas y pegamentos (que no sean tóxicos) y los bordes, las esquinas (evitando puntas y filos peligrosos).

Desafíos que propone

Los desafíos tienen relación con las capacidades de los niños a quienes van dirigidos, ya que deben ser posibles de resolver, pero no ser tan sencillos como para no despertar el interés, ni tan complejos como para desestimarnos.

Tipo de interacción que promueve

Si bien se pueden diseñar actividades individuales jugadas, es recomendable pensar en proponer juegos que promuevan vínculos interpersonales, desafíos corporales de tipo competitivo (la lógica del juego se basa en ganar o perder) o de tipo colaborativo (el juego requiere de estrategias de cooperación entre los participantes).

Algunos ejemplos:

RAYUELA TRADICIONAL: Esta rayuela puede estar en un rincón de la ludoteca, en una mesa hay cartas del número uno al quince. El alumno/na toma una carta y debe iniciar del número que sacó. Debe tomar el número, reconocerlo en la rayuela y leerlo para poder identificar a cuál pertenece su carta. Si inicia en el seis debe ir siempre en ascenso y volver hacia tierra.

Siempre que saque un número va hacia arriba (cielo, entra y vuelve) hasta llegar a tierra.

Puede ir con una pierna saltando, siempre adentro de los números (las reglas son las mismas), sin pisar ninguna línea y ningún número que no esté dentro del cuadrado.

Una vez que pasó, vuelve a sacar y va con el otro pie desde el número que sacó. Como tercera variante, vuelve a tomar una carta de otro número y lo debe buscar en la rayuela, leerlo y comenzar desde ahí, pero esta vez con dos piernas juntas.



ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

A través de la rayuela se trabaja la alfabetización de lectura numérica.

Rayuela dos: Esta variante es interesante porque los números están desordenados y los chicos deben iniciar (misma modalidad que la rayuela uno), desde el número que les tocó y buscar la secuencia que le corresponde. Acá también deben leer el número y buscarlo en el suelo e identificar cuál le tocó. También deben ir y volver pero buscando el número que está desordenado. Las variantes son idénticas a la rayuela número uno.

Otra variante interesante que se puede utilizar con números o letras es la rayuela china (caracol o circular). En vez de poner números se colocan letras (mismo sistema de las rayuelas anteriores). Pero en vez de sacar un número sacan una palabra y deben a través de la rayuela, armar, reconocer la palabra y las letras que la forman. Siempre en movimiento, trabajando con su propio cuerpo.

Rincón de cuentos motores.

Definición de cuento motor:

El cuento motor, es una variante del cuento hablado. Podríamos denominarlo como el cuento representado, un cuento jugado, en el cual hay un narrador y un grupo de alumnos/as que representa lo que dice el narrador. Se trata de una variante del cuento, motivadora, educativa y estimulante, que resulta muy eficaz sobre todo en la escuela primaria e infantil, para el desarrollo tanto psíquico, físico como mental del alumno, donde el factor fundamental es el juego.

Y observando lo anterior, diremos que el juego es una acción motriz libre y placentera, pero con determinadas reglas, que hay que cumplir. Y así estaremos exponiendo al individuo a solucionar todos aquellos problemas o circunstancias que se le presentan durante la actividad, para poder jugar al límite sin necesidad de saltarse las reglas del juego. Por ello, se fomenta el respeto hacia el compañero y hacia sí mismo, la deportividad, el compañerismo, etc.

Tipos de cuentos motores:

Podemos concretar 4 tipos de cuento motor:

Cuento motor sin materiales:

En este tipo de cuento, se desarrolla sobre todo la imaginación y la creatividad del niño, ya que no hay materiales y tienen que utilizar lo que el medio le proporciona. Es el mejor en el desarrollo social, en el desarrollo de las emociones y los sentimientos. Aquí el profesor y el maestro cumplen un papel muy importante como guía, ya que los estudiantes pueden verse desbordados de información y no saber cómo representar lo que se le dice.

Cuento motor con materiales

Este tipo de cuento motor es el más común, el que más se emplea en las clases de Educación Física. Aquí se desarrollan además de la creatividad y la imaginación, las habilidades y las



ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

destrezas básicas. Se fomenta sobre todo la participación, el respeto al material y a los compañeros, el compañerismo, etc.

Cuento motor con materiales musicales

Es igual que el cuento motor con materiales, sólo que esta vez el cuento está adaptado para utilizar instrumentos musicales, como por ejemplo, “... el puma que caminaba sin saber dónde, de repente se encontró una flauta y sopló, sopló y sopló...”

Cuento motor con materiales alternativos o de reciclado

Este es el cuento motor es más complejo, ya que los materiales serán de reciclado, quiere decir, materiales que han sido construidos por los alumnos/as a priori. Por lo que el profesor y el maestro, deben de haber contado el cuento con anterioridad, para que los alumnos escuchen el relato y averigüen qué cosas o materiales deben de construir y que son necesarias para poder interpretar el cuento. Por lo tanto tiene una primera parte de escucha, una segunda parte de exposición de materiales, una tercera parte de construcción de materiales y finalmente, el desarrollo del cuento motor.

Beneficios del cuento motor

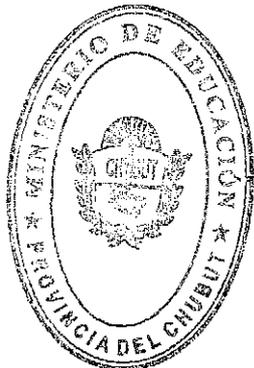
Lo mejor que tiene el cuento motor es la motivación que activa en el alumno/a, porque el niño cuando escucha un relato, interpreta en su mente o representa mentalmente sus escenas. Pero un cuento motor hace que el niño sea protagonista de esas imágenes o representaciones mentales. Es una forma libre y desenfadada, en la cual el niño lleno de energía, expresa sus emociones y sentimientos, además de explayar su imaginación.

Por lo tanto, es el mejor nexo de unión que hay entre el niño y el adulto, ya que el primero escucha y realiza la tarea de una forma libre y espontánea y el segundo consigue los chicos/cas desarrollen y afirmen el esquema corporal, por ejemplo.

Se puede generar un espacio potencial para trabajar cuentos locales sobre la fauna patagónica o de la cultura ancestral.

El cuento motor en la Educación Primaria. Características

- Para llevar a cabo la realización de un cuento motor, hay que tener en cuenta una serie de ítems que son:
- El cuento motor debe realizarse con un grupo de niños/ñas no muy numeroso.
- El profesor debe haber leído el cuento con anterioridad con el propósito de no entorpecer la dinámica de la clase, porque si se detiene mucho para leerlo, los niños pierden el ritmo de trabajo.
- El material también debe de estar preparado con anterioridad, por si lo que se necesita para el desarrollo de la sesión no se encuentra, y sea necesario un material alternativo que pueda servir para el objetivo a desempeñar.





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

- El profesor debe integrarse y formar parte del cuento motor, para así motivar al alumno/a y guiarlo hacia una práctica participativa en todos los aspectos. De este modo, se pretende el fomento de la integración entre todo el grupo clase, evitando desigualdades, discriminaciones e injusticias.
- El profesor debe pensar en el espacio, en el cual tiene lugar el cuento motor. Debe ser amplio, sin obstáculos y predispuesto a ser utilizado con todos aquellos materiales que sean necesarios para realizar la sesión. Además, dependiendo de la cantidad de alumnos/as que haya, se podrá utilizar el aula, siempre que sus dimensiones lo permitan. Aunque lo ideal sería el gimnasio, un espacio amplio y bien conocido por el docente. El patio de recreo también es una buena opción siempre que no sea interferido por otro grupo de alumnos o que las condiciones meteorológicas lo permitan. Debe tener dos o tres cuentos preparados para cambiar. Ya que la dinámica de la ludoteca tendrá a los chicos/as en constante movimiento y cambio permanente.
- La duración de los cuentos motores no debe de ser muy extensa de diez minutos a quince en los niños más pequeños y de veinte a cuarenta minutos en niños más grandes, que forman parte ya de primaria.
- El profesor observará al grupo en todo momento, y si éste se muestra muy cansado, hará más hincapié en la parte del cuento hablado más que a la parte motora o física. Además, destacará algún aspecto o contenido concreto del cuento motor, que haga reflexionar al alumno/a, mientras descansa físicamente.
- Al igual que toda sesión práctica, el cuento tiene una estructura, es decir, una primera parte de calentamiento, donde las exigencias motorices son mínimas, una parte de desarrollo donde se intentará alcanzar el límite de sus posibilidades y limitaciones y finalmente una de vuelta a la calma, donde volvemos como al principio, a exigir en el niño lo mínimo físicamente, para relajarse y volver con el seguimiento de las demás clases.

El cuento motor y su relación con las demás áreas

Además, podemos señalar que el cuento motor es un enlace hacia otras áreas, como por ejemplo la **Educación Artística**, que puede utilizar los personajes del cuento motor y con ellos hacer muñecos de arcilla o dibujarlos simplemente como ellos creen que son, según las descripciones apreciadas y dadas por el maestro, durante el desarrollo de la actividad.

También puede estar enlazado con **Lengua y Literatura**. Después de realizar el cuento motor en la clase de Educación Física, el maestro/a de lengua puede utilizar el mismo cuento, para enseñarles a los alumnos/as, cuáles son las tres partes que forman una narración (introducción, nudo y desenlace). Y como han sido vivenciadas por ellos mismos, les resultará más fácil aprender y una clase de lengua más motivadora, donde los niños son protagonistas.

Las Rayuelas Circulares, que tienen distintos formatos son una opción más, con la misma intención pedagógica.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

Otros rincones de la ludoteca para trabajar la alfabetización corporal

Rincón de memo test: Imagen palabra

Es una variante entretenida que fortalece la lectura y la atención. Sobre el suelo o mesa se disponen una serie de tarjetas con dibujos de habilidades motoras básicas, (saltar; correr; trepar; reptar; lanzar; etc.) y otra con palabras. Un jugador levanta uno de cada grupo. Si coincide se la lleva, si no coinciden, la vuelve a dejar y va al lugar de partida donde están los chicos esperando su turno.

Cada globo amarillo guarda una habilidad, al darla vuelta, y si coincide con la figura que está dentro del cuadrado rojo, el chico se la lleva. Y si no, da vuelta la figura y la palabra y vuelve al lugar de inicio.

Ejemplo:

Este ejemplo se plantea para primer ciclo. En segundo ciclo se hace con la unión de habilidades motoras: correr y saltar o una unión de cadenas motoras más complejas para primer ciclo de secundario (por ejemplo correr-saltar-lanzar).

En otro rincón:

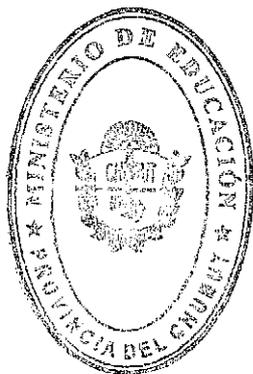
Juego de lanzamientos, cortar botellas de distintos tamaños y utilizar la base para ponerle distintos puntajes. Los chicos que pasen por ese juego deben lanzar una pelotita de ping-pong (desde una distancia preestablecida) y si embocan deben agarrar una tarjeta y sumar los puntos. Acá estamos alfabetizando desde el movimiento trabajando las matemáticas.

Segundo ciclo de primaria: con una tela, sábana, hule o material similar, realizar círculos o agujeros y ponerle distintos puntajes. Los chicos deben lanzar con el pie o con la mano (siempre que se trabaja lateralidad se utilizan ambos segmentos corporales. Derecha-izquierda) y sumar los puntos que van haciendo en una tarjeta que está sobre la mesa que cada rincón debe tener.

Otro ejemplo de alfabetización a través del movimiento

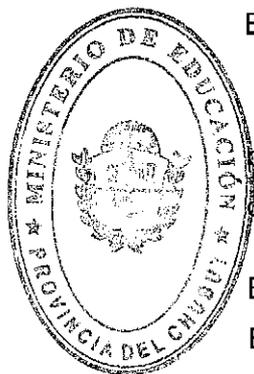
Una variante interesante es utilizar distintos tipos de balones y graduar la dificultad, como por ejemplo la distancia. Acá los materiales no son condicionantes, también se utiliza el cartón de las cajas, aros pegados con cinta en la pared o incluso pintura lavable.

Escrabel dinámico: en una mesa se colocan letras sueltas (lo ideal sería tener tres abecedarios completos) boca arriba. Los alumnos/nas sacan una carta con una palabra, esta carta deben leerla, recordar las letras que lleva, darla vuelta y dejarla en la mesa. Deben tomar (de a una letra) y correr hacia donde está el aro (en el suelo) para armar la palabra. Este juego de lectura es súper dinámico (se le puede, como variante, poner un tiempo para armar las palabras).





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA



Este escrabel dinámico dependerá de la cantidad de participantes que pasen por el rincón.

El **juego de la oca** es un juego de mesa tradicional familiar, de origen español. La variante posible, para ser adaptado: con tiza, o con cinta de papel (dependiendo del piso) marcar los casilleros que pueden ir hasta el número que se desee.

Esta variante se puede utilizar en segundo ciclo primario y primer ciclo del secundario. Ejemplo: se juega con dos dados, inicia primero aquel que saque el número mayor (arrojando un dado). La oca motriz para segundo ciclo de primaria debe tener en algunos casilleros con la oca, esta cantidad va a depender de los organizadores. Cada vez que un chico caiga en estos casilleros vuelve a tirar **"de oca en oca, tiro porque me toca"**.

En un número (casillero) determinado está **"la posada"**, si caigo en este lugar pierdo un turno y debo tomar una carta que está en la mesa con una tarea para hacer. Las tareas van a estar relacionadas con las Habilidades Motoras. Básicas, unión de las mismas (ejemplo: un trabajo de equilibrio estático + un salto), saltar y correr. Pero lo interesante es que deben sumar para continuar con el juego.

147

"Los dados": en dos casilleros va a haber dados en el suelo dibujados o en figuras con números. Deben sumar los valores de sus dados del suelo más los dos que arrojan para avanzar de casillero.

"El pozo de bronce": este es un casillero solo, donde se pierden tres turnos y debe realizar una tarea de lectura, hasta que pase otro compañero y lo rescate. La lectura está relacionada con las habilidades motoras básicas: saca una carta y debe leer ¿qué son las H.M.B? ¿para qué sirven? ¿se pueden juntar o unir?. La carta debe estar relacionada con la educación física para trabajar la alfabetización corporal.

"El laberinto": ubicado en un casillero distinto, cuando se cae acá se retrocede al casillero x. Esto va a depender de la cantidad de casilleros que se hagan. Si se hace uno con 70 casilleros o **63 (número original del juego)**, debe volver al 30.

"La cárcel": otro casillero diferente, se pierden dos turnos. Saco una carta de tareas, hasta que caiga otro jugador, quede atrapado y lo rescate.

"La calavera": en otro casillero diferente, si caigo vuelvo al inicio para comenzar nuevamente.

"Jardín de la Oca" casilla final. Obtener los puntos exactos con los dados, de lo contrario retrocedemos tantas veces como puntos sobren.

La oca en movimiento se puede utilizar en ciclo básico del secundario. Por cada casillero se ponen cartas con actividades (flexiones de brazos, saltos, sogas, planchas para zona media, coordinación), en otros casilleros, ejercicios de flexibilidad.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

RINCÓN DE PICTOGRAMAS

Este espacio es interesante y una de las maneras para alfabetizar : a través de actividades con los pictogramas

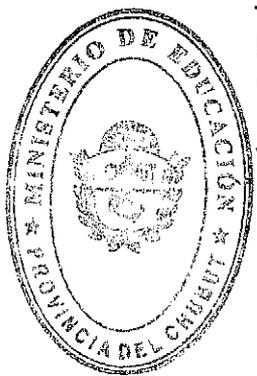
Lectoescritura y pictogramas

Desde el enfoque socio histórico-cultural, el primer contacto con el lenguaje escrito se produce antes de que el niño esté alfabetizado (no dispone de la habilidad para leer y escribir). Este primer acercamiento se produce a través de las experiencias tempranas en el ámbito familiar y social, es decir, en contextos naturales fuera del ámbito educativo. Son varios los ejemplos de experiencias previas: el niño coge un libro y pasa sus páginas contemplando las imágenes y el texto, observa las etiquetas de los envases o los logotipos. La acción mediadora del adulto se da cuando le lee un cuento, el niño participa en la lectura con la persona mayor produciéndose una interacción . Los niños observan e imitan a las personas de su entorno cuando leen o escriben, intentan escribir ciertas palabras, etc. En estos primeros años de vida, los niños se mueven por su curiosidad y ansias de explorar los textos escritos, ya que estos están presentes en su vida cotidiana, como señalan Fernández y Gómez (2007, p. 123), que aprovechan para recordar las palabras de Luria cuando afirma que "la historia de la escritura en el niño comienza mucho antes de que un maestro ponga un lápiz en sus manos y comience a enseñarles cómo se dibujan las letras".

El significado de pictogramas podemos encontrarlo en su traducción al latín: pictus "pintado" y grama "letra". Uniendo ambas palabras obtendríamos: palabra pintada. Según Guzmán (2008, p. 81), "un pictograma es un signo que representa esquemáticamente un objeto real". Los pictogramas transmiten un significado preciso y exacto, deben ser lo más universal. Una característica de los pictogramas es que son independientes de una lengua y permiten ser utilizados y empleados por cualquier persona. Sin duda alguna ésta es una de las mayores ventajas, sobre todo en esta sociedad donde convergen ciudadanos de diferentes países y vivimos en plena interculturalidad.

Guzmán (2008, p. 81) señala que "la escritura pictográfica es la primera manifestación de expresión gráfica y se caracteriza porque cada signo del código gráfico es la traducción de una frase o de un enunciado completo". Los pictogramas forman parte de la evolución de la escritura, se emplearon como primeros símbolos de comunicación y su origen es anterior al inicio del lenguaje escrito. Los seres prehistóricos realizaban creaciones artísticas en las rocas o cuevas (pinturas rupestres) para transmitir o dejar permanente determinada información. También tenemos constancia del uso de los pictogramas en las grandes civilizaciones: por ejemplo, los egipcios los empleaban como método de escritura para narrar sus historias. Actualmente, los pictogramas se siguen empleando en nuestra sociedad y tienen una gran utilidad. Un ejemplo de ello lo tenemos en los aeropuertos, donde los iconos permiten el conocimiento ante el posible desconocimiento de la lengua.

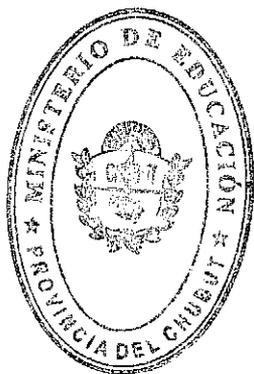
El uso de pictogramas se ha transferido al terreno educativo. Inicialmente se empleaban para la elaboración de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación y estaban destinados a alumnos con dificultades comunicativas. Pero actualmente sus posibilidades son mucho más amplias y se han utilizado como recursos para facilitar y fomentar la lectura y la escritura. Martos (2008, p. 61) afirma que "el uso de los pictogramas es algo más que una técnica de





ANEXO III
GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

apoyo para la lectura y puede ser de gran interés para muchos campos de la didáctica de la lengua y la literatura, y áreas específicas como la educación de adultos, la educación especial (cf. la comunicación aumentativa) o incluso la educación literaria."



Ejemplo: Actividad juego de pistas y señas

Si se utiliza en la ludoteca, el rincón estará con las tarjetas que harán referencia a los contenidos del área. Iniciamos con el cuerpo, habrá varias tarjetas distribuidas en el rincón, (sobre la mesa). Los chicos toman una tarjeta que tendrá una imagen de una parte del cuerpo (músculos, ejercicio de flexibilidad, etc.) y una serie de números que harán referencia a letras en la cartulina. Los chicos deben correr hacia varias paredes del espacio de juego donde habrá cartulinas con el abecedario (a cada letra le corresponde un número). Finalmente, haciendo la asociación de números que tiene en su tarjeta con los números y letras de las cartulinas, podrán descubrir qué palabra se esconde detrás de la encriptación numérica.

Ejemplo: **CARTULINA**

A B C D F G H I J K L M N Ñ,

etc.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

Cuando completo la tarjeta, la dejo y busco otra.



17-9-5

Pie

Esta imagen es un ejemplo de cómo quedaría la tarjeta, la parte de las letras iría con guiones, porque deben completarla los chicos.

Esto se realizaría con primaria y cada grado junto al profesor de educación física para graduar los contenidos abordados por el docente.

Variante: Darle al nene la tarjeta con el dibujo, más los números con sus respectivas letras. En las cartulinas pegadas habrá números. Deberá asociar la letra con el número correspondiente para descubrir la palabra que está en las cartulinas con su tarjeta.

ALFABETIZACIÓN A TRAVÉS DE LA NATURALEZA:

Acá presentamos una breve guía que se puede utilizar en la naturaleza, campamento, pernoctada, caminata, juego campamental.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

A modo introductorio, podemos decir que el rastreo es el arte de seguir las huellas o señales que una persona, animal o cosa en movimiento, va dejando en su camino. Éste es sumamente importante en la vida al aire libre y en nuestra vida diaria, pues no sólo se trata de seguir huellas, sino también de tener capacidad de observación. El valor educativo del rastreo de pistas radica en que, para realizarlo, se deben desarrollar la **observación, la concentración, la vista, la deducción y el conocimiento técnico**, pues sin una buena técnica, es muy difícil ser buen rastreador.

Pistas

Podemos reconocer dos tipos de pistas: naturales y artificiales.

Pista natural: Son señales que deja a su paso todo elemento, cosa o ser, que anduvo por allí, y sin intención de hacerlo. Estas señales permiten que nosotros podamos seguir su ruta o camino y se producen cuando el entorno natural sufre un cambio por el hecho de que algo pasó por allí. Por ejemplo: las huellas que deja un auto en una calle de tierra, una rama rota por un animal, excrementos, etc.

Pistas artificiales: Son dejadas con la intención de que se puedan seguir. Las rutas o autopistas con sus señales, carteles y líneas son la expresión más moderna de una pista artificial.

Señales de pista

Estas son señales preestablecidas, que se colocan para que otros puedan seguir un camino o actúen de tal o cual manera. Son una serie de señales que indican acciones, rutas a seguir, lugares, o tareas. También pueden usarse para comunicarse sin tener que esperar o regresar para avisar de un peligro, desvío, etc. Se realizan por lo general con elementos naturales que se encuentran en el lugar y para realizarlas se deben seguir ciertas reglas, a saber:

Armando una Pista con Señales

- Poner en el lugar convenido la señal de "Inicio de Pista".
- Las señales deben ponerse siempre a la derecha del camino, evitando que sean demasiado visibles.
- Si se va a hacer un recorrido largo, donde no habrá pistas, o se atravesará un poblado, dejar especificado –puedes dejar un mensaje oculto– que indique la dirección de la siguiente pista.
- Colocar la pista teniendo en cuenta que el que viene detrás no conoce el camino ni dónde estará la siguiente pista.
- Si el camino es complicado, o hay varias curvas, colocar las pistas bastante seguidas.
- Poner en el camino tantas señales como quieran, pero nunca sin un motivo claro.



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

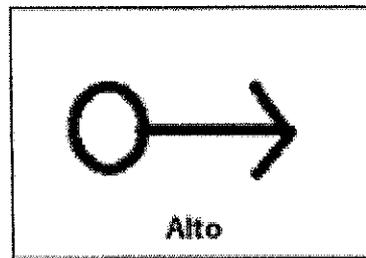
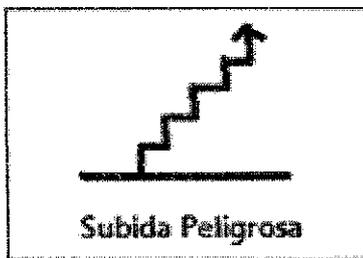
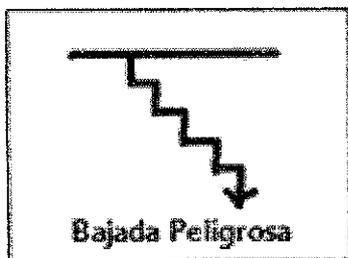
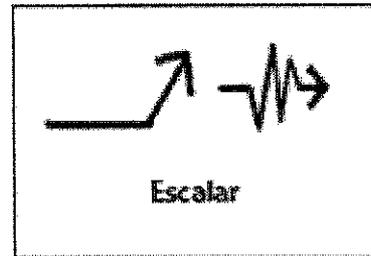
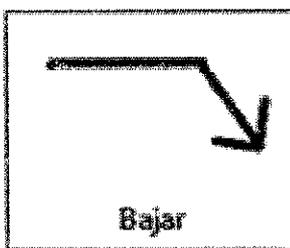
- No dejes señales en objetos móviles, que puedan caerse o que no sean fácilmente visibles.
- Controla que las pistas no se confundan con lo que las rodea.
- No poner ninguna señal a mayor altura de un metro del suelo, salvo casos especiales.
- Posteriormente de haber colocado una pista, revisar si todo está en orden y en posición correcta.
- Nunca hacer indicaciones sobre la corteza de los árboles o cortando ramas verdes.
- Puedes usar ramas, troncos, piedras lo que se te ocurra, pero ten siempre presente que a la Naturaleza la debes cuidar.
- Poner en un lugar visible la señal de "Final de Pista".

Siguiendo una pista de señales de pista

- Para seguir una pista, es importante tener en cuenta los siguientes puntos:
- Nunca corras siguiendo una pista, la perderás.
- Si pierdes la pista, vuelve sobre tus pasos y piensa para retomarla, no te quedes pensando que el otro se "equivocó". Lo más probable es que la pista se te haya pasado por alto, se haya caído o haya sido movida por un animal u otra persona.
- Pon atención constantemente, una pequeña distracción puede implicar que te pierdas.
- Si vas en grupo, caminar en fila india, no en montonera.
- Pon atención especial en lugares complicados, como puentes, tranqueras o vados.
- El último en pasar borrará todas las pistas, salvo orden contraria.

Algunos signos de pista

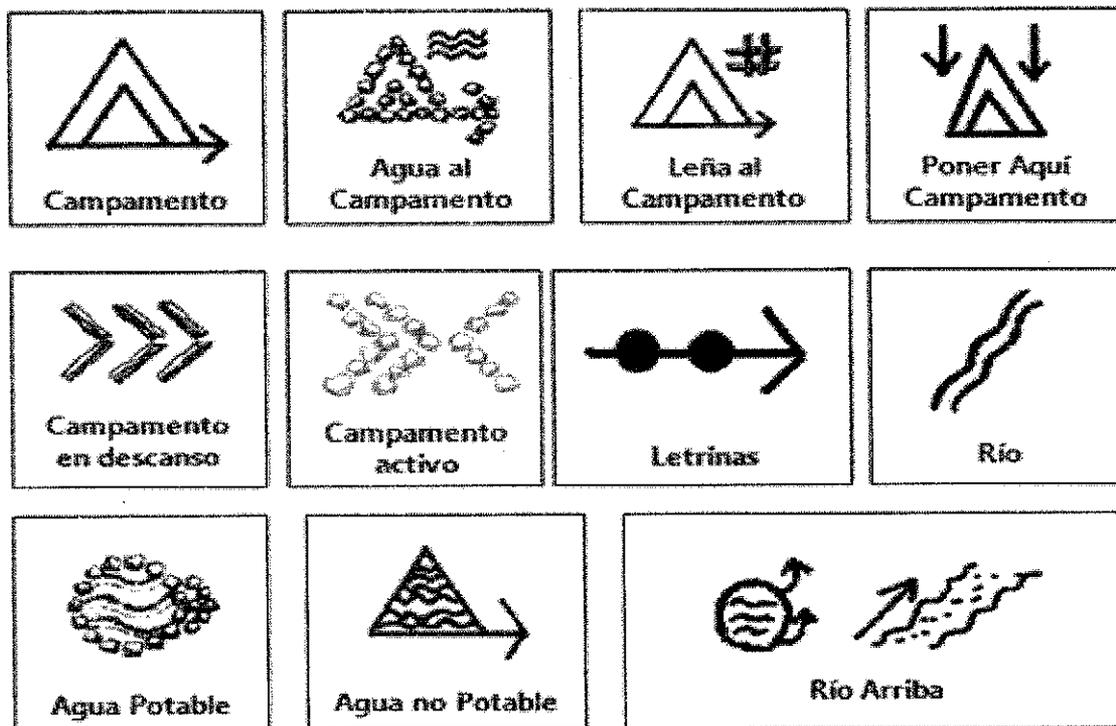
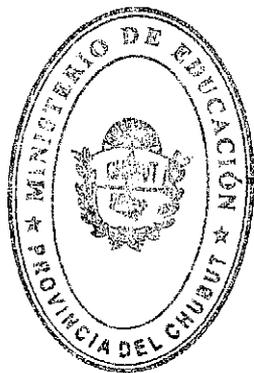
Aquí se han incluido diversos signos de pistas que es importante conocer, pues en algunos casos para determinado significado (o indicación) existe más de un signo de pista (o signifiicante). Por ejemplo, en el caso de la alerta de peligro o pista falsa.



147



ANEXO III
GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA



147

Recordar que los nombres irían con número, los grupos llevarán una tarjeta con las pistas y las referencias para completar y descubrir qué dice cada señal. Esto se puede aplicar en secundaria y primaria. Para secundaria sería interesante utilizar la letra cursiva.

No olvidar que el docente de educación física debe adaptar esta actividad a su espacio escolar y ver de qué manera se podrá llevar adelante la actividad. Esto es una guía de cómo se puede trabajar la alfabetización corporal a través de la educación física.

Cabe recordar que estas actividades son algunas de una infinidad. La ludoteca brinda la posibilidad del trabajo en equipo, entre grados, turnos, ciclos. Las actividades propuestas por el docente de educación física son muy bien recibidas por las maestras/tros y profesores. También permiten la posibilidad de trabajar muy bien con los docentes de música y plástica que se acoplan de manera perfecta en los rincones de las ludotecas.

EVALUACIÓN

Las evaluaciones de las Ludotecas se realizan generalmente en equipo y se proponen preguntas en base a las actividades realizadas: si fueron motivantes, de interés, ¿los chicos se movieron?, ¿estuvieron en un solo rincón?, ¿los rincones estuvieron organizados?, etc. Estas son preguntas disparadoras.

La evaluación planteada por Rebeca Anijovich y Graciela Capelletti "la evaluación como oportunidad", es funcional para ser aplicada en esta propuesta.

La Alfabetización en jóvenes y adultos.

Al iniciar un nuevo Ciclo Lectivo consideramos oportuno hacerles llegar el presente documento a fin de que sea un insumo más para pensar la alfabetización de nuestros estudiantes, dando valor a las prácticas de enseñanza y permitir revisitarlas, hacer foco en



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

ellas, pensar colectivamente aspectos superadores y proyectos de alfabetización que impacten en de cada uno de los sujetos que habitan las aulas de E.P.J.A. (Educación para Jóvenes y Adultos)

El presente anexo, en congruencia con la Política Educativa de la Provincia del Chubut, acompaña y sugiere acciones en relación al Plan Provincial Integral de Alfabetización “Chubut Aprende 2024-2027” RES ME N° 03/24, que toma como eje transversal la Alfabetización . Desde esta perspectiva, se plantea la articulación como un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas para promover el proyecto alfabetizador de forma institucional y colectiva, con el objetivo de asegurar a las y los estudiantes aprendizajes plenos y sostenidos en sus trayectorias.

Se presenta un modelo multidimensional de intervención para la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del análisis de los diversos aspectos que se requiere atender cuando se aborda la alfabetización desde esta modalidad.

Teniendo en cuenta que la situación de analfabetismo no afecta solamente a los jóvenes y adultos en esta condición, sino también la vida de sus hijos y de su entorno familiar, laboral y comunitario es que es necesario construir propuestas de enseñanza que permitan la superación de la problemática.

Es indispensable considerar en simultáneo y sistemáticamente las diferentes dimensiones para la enseñanza en la modalidad de EPJA que otorgan significado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Dimensión socioeconómica del proceso de alfabetización:

Los grupos que concurren a las distintas instancias educativas para jóvenes y adultos conforman una población muy heterogénea en cuanto a la edad, años de escolaridad en la infancia, conocimientos que tienen sobre distintos dominios del mundo, sobre la lectura y la escritura y sobre su origen y variante dialectal o lengua.

La heterogeneidad de las edades involucra, además, que dentro de un mismo espacio tengan que interactuar una gran diversidad de experiencias de vida, de expectativas e intereses.

Sin embargo, esta heterogeneidad no coincide con la homóloga situación socioeconómica de la mayoría de ellos: situaciones de pobreza y en algunos casos extrema, con trabajos muy precarios, de nula o escasa estabilidad y legalidad. Teniendo en cuenta las observaciones de Benítez (2013) ha advertido que el mayor porcentaje corresponde a empleadas domésticas (trabajos de limpieza en casas y por hora), también desarrollan tareas como la de cartonero, modista, albañil, carpintero de obra o bien, cuidar chicos o abuelos; atender clientes y otras actividades en supermercados, apoyar la venta en comercios gastronómicos (casas de comidas), vender productos por catálogo, trabajos por temporada como la pesca, otros.

La situación de pobreza en la que se encuentran, en general, las personas no alfabetizadas





ANEXO III

GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

juega y ha jugado un papel relevante en su biografía educativa. Les impidió concurrir durante su infancia a la escuela y es también una consecuencia de la falta de alfabetización en la medida en que dicha carencia torna irreversible la exclusión y la marginación: sólo acceden a trabajos precarios y/o inestables que los retienen en condiciones muy marginadas.

La situación se agrava si se tiene en cuenta que la mayoría concurre a la escuela y sólo permaneció pocos años. Y aun cuando hayan cursado varios grados muy pocos alcanzaron un nivel de alfabetización suficiente que permitiera revertir su situación socioeconómica.

Dimensión afectiva, emocional y psicosocial del proceso de alfabetización:

Cuando los jóvenes y adultos comienzan una experiencia de educación no han transitado un camino fácil para llegar hasta esa instancia.

Por tal motivo es necesario comprenderlo y dar la respuesta adecuada: volver a la escuela constituye un logro en sí mismo, ya que implica una serie de procesos psicosociales que están relacionados con la imagen de sí mismo y el poder correrse del lugar de la imposibilidad. Asimismo involucra una acción sobre su entorno inmediato que les permita organizarse para asistir a la escuela. La persona con bajo nivel de alfabetización debe tener una fuerte decisión para realizar los pasos que le permitirán comenzar un proceso de aprendizaje: búsqueda de una institución, organización de la vida y del trabajo para poder concurrir a la institución, sostener la permanencia, entre otros. En este proceso se ponen en juego factores que algunas veces impiden el sostenimiento de la demanda. Estos obstáculos explican la existencia de sucesivos intentos de volver a estudiar por parte de los jóvenes y adultos

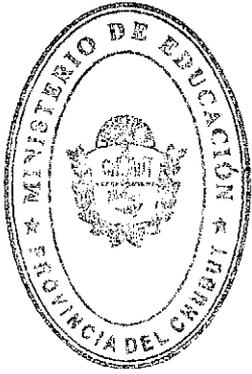
Es necesario considerar que la realización de las aspiraciones educativas implica un alto grado de autonomía de los sujetos para la toma de decisiones, así como el sostenimiento de la decisión a lo largo del tiempo. **En este sentido, el avance en los aprendizajes juega un rol fundamental en la consecución o no de la experiencia. En la medida en que los sujetos identifiquen dicho avance cuentan con más motivos para sostener el intento.**

Dimensión lingüística y cognitiva del proceso de alfabetización

El desarrollo de la psicología cognitiva, de la psicolingüística y de las neurociencias han permitido recabar evidencia empírica sobre la incidencia de la cultura escrita en el perfil cognitivo y lingüístico de los jóvenes y adultos.

Benítez (2013) en coincidencia con otros trabajos (Ardila *et al.*, 2010) ha observado, por un lado, dificultades para el uso adecuado de recursos lingüísticos para la producción de géneros discursivos propios de la escritura, vocabulario y memoria operativa. Es importante tener en cuenta estos resultados dado que actualmente se considera a la capacidad de la memoria de trabajo como el fundamento de toda operación cognitiva

Sin embargo, es importante señalar que el bajo desempeño en habilidades cognitivas generales no impide el aprendizaje cuando se trata del aprendizaje inicial del sistema de





ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA

escritura y no de un aprendizaje más complejo como la comprensión y producción de textos escritos. En este sentido, si bien un pobre dominio de las habilidades discursivas no necesariamente restringe el aprendizaje del sistema de escritura, no favorece los procesos de comprensión de textos escritos en los que predomina el uso de un lenguaje contextualizado en el texto cuyo dominio es necesario para la realización de procesos inferenciales más complejos.

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, los jóvenes y adultos analfabetos pueden aprender a leer y escribir, como se ha observado en Benítez (2013), en las tareas evaluadas de lectura y escritura de palabras. En dicha observación se concluyó que el patrón de aprendizaje en cuanto a predominio de estrategias analíticas y la incidencia de las habilidades en conciencia fonológica, es similar al de los niños que aprenden a leer y a escribir en español.

Se ha registrado que los jóvenes y adultos intentan leer a través de una estrategia analítica parcial que en algunos casos consiste en decir el nombre de la letra mientras que en otros, el sonido. Cuando utilizan el nombre de la letra no acceden a la lectura de la palabra porque no pueden ensamblar los segmentos. En los casos en que utilizan los sonidos de las letras, la estrategia analítica parcial sólo les permite acceder a la recodificación de las primeras letras y, a partir de dicha articulación, se evoca una palabra conocida que comparta los segmentos recodificados.

También se ha observado el uso de una estrategia analítica completa que en algunos casos involucra una estrategia de autocorrección que, a través de varios intentos, facilita la lectura de la palabra.

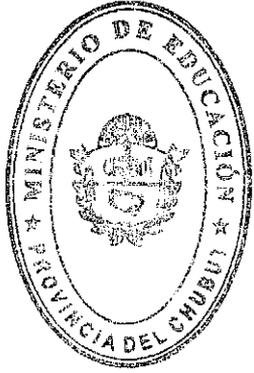
En el caso de la escritura se ha observado que los sujetos intentan escribir utilizando una estrategia analítica parcial. Los sujetos se autodictan las palabras. La mayor cantidad de errores son omisiones, hecho que indica un desarrollo insuficiente de habilidades de conciencia fonológica. Como ya han señalado Borzone y Signorini (1994), las características fonológicas, fonéticas y ortográficas del español sesgan el aprendizaje hacia el uso de dichas estrategias, sesgo que parece operar también en jóvenes y adultos iletrados.

En los estudios mencionados los jóvenes y adultos muestran un desempeño superior al correspondiente a los niños que están iniciando el aprendizaje de la lectura y la escritura, hecho que indicaría que el transcurso de los años, incluso en el caso de las personas no alfabetizadas, permite el incremento del vocabulario.

Por último, en relación a las características del desempeño lingüístico y discursivo de los jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización, Benítez (2013) ha observado diferentes patrones de desempeño según la tarea. Estos resultados mostrarían que la competencia narrativa no es una habilidad que pueda manifestarse de la misma manera ante diferentes tareas por las demandas cognitivas y lingüísticas que estas plantean. La existencia de un



ANEXO III GUÍAS DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE LENGUA Y MATEMÁTICA



esquema mental previo, así como la familiaridad con la construcción de un determinado tipo de relato, son variables que inciden fuertemente en la competencia discursiva. En efecto, en el estudio de referencia se pudo identificar un buen desempeño en relatos de experiencia personal y bajo desempeño en relatos de ficción. Es posible pensar que en el caso de los relatos de experiencia personal el hecho de contar con una representación mental del episodio más completa y accesible habilitaría un uso más adecuado y complejo de recursos lingüísticos. Pareciera que los episodios vividos permiten desarrollar una representación mental más completa, lo que favorece el uso de una mayor variedad de recursos lingüísticos.

Por otra parte, en el caso de los relatos de ficción que deben producir a partir de la observación de una serie de imágenes, su desempeño es mucho más pobre. Parecería que las dificultades para procesarlas inciden sobre la representación mental de los eventos que quieren relatar, que al ser más frágil e inestable, dificulta el relato. En estos casos, los sujetos describen las imágenes y realizan una interpretación de las mismas que, en general, no refleja su contenido y toman la forma de “una lista o una descripción más que los de una narración” (Eme, Lacroix y Almecija, 2010: 1,366). Los eventos no están relacionados ni se explicitan sus causas.

147

Dimensión pedagógica del proceso de alfabetización

En primer lugar es imperioso reconocer las características lingüísticas-cognitivas de los jóvenes y adultos que se quieren alfabetizar. Esto nos permite conocer cómo aprenden a leer y escribir, qué procesos son más complicados o más sencillos y que habilidades cognitivas y lingüísticas es necesario promover para potenciar y continuar el aprendizaje.

Esta dimensión involucra los tres elementos constitutivos de todo escenario pedagógico o fenómeno educativo: los docentes, los alumnos y el objeto del saber. **Se presenta esta dimensión en último lugar debido a que estos componentes deberían reflejar los planteos realizados en cada una de las dimensiones anteriores.**

Como se había señalado al abordar la dimensión socioeconómica, los alumnos jóvenes y adultos constituyen un grupo muy heterogéneo. Esta heterogeneidad relacionada con las edades y sus orígenes repercute en el nivel de conocimientos previos sobre la lectura y la escritura con que llegan a una experiencia de alfabetización. Los estudiantes son muy diferentes entre sí; y también lo son en relación a los años de escolaridad en la infancia. Sin embargo, no se ha encontrado correlación estadísticamente significativa entre los años de escolaridad en la infancia y el desempeño en las tareas de lectura y escritura de palabras. Asimismo, ni la edad ni el nivel de escolaridad alcanzado cuando concurrieron a la escuela aparecieron asociados al desempeño en ninguna de las tareas evaluadas (Benítez, 2013). Existen casos en los que los estudiantes sólo han concurrido un año a la escuela en la infancia y pueden leer y escribir palabras sin tantas dificultades. Contrariamente hay casos en los que han concurrido de tres a cinco años y presentan mayores dificultades que en el caso anterior.